

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 48

HERBST 2013

*Zeitschrift für
kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 48

HERBST 2013

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & 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:

© 2013 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 **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**
Walter Herzog
Lehren und Lernen in Raum und Zeit. Zur theoretischen Relevanz
qualitativer Unterrichtsforschung
- 27 **DAS AKTUELLE THEMA**
Karl-Heinz Dammer
Mythos Neue Lernkultur
- 58 **REFORMRÜCKSCHLAG**
Andreas Gruschka
Über einen Versuch, Kompetenz zum kompetenzorientierten
Unterricht zu vermitteln
- 79 **ESSAY**
Michael Parmentier
Freiheit in der Erscheinung
Zum „Zweck“ ästhetischer Bildung heute, hier und überhaupt
- 93 **AUS DEN MEDIEN**
Raphael Kofmann
Twilight statt Enlightenment?

Abbildungsverzeichnis

Abb. S. 14: aus: Magazin zum Innovationstag 2013

Abb. S. 39: aus: Strandgut. Das Kulturmagazin, Oktober 2013, Werbeanzeige

Abb. S. 61: aus: Magazin zum Innovationstag 2013

Abb. S. 83: aus: Stilleben in Europa, hrsg. v. Gerhard Langemeyer u. Hans-Albert Peters, Münster/Baden-Baden 1978

Abb. S. 89: aus: Still bewegt. Videokunst und Alte Meister, Museum Sinclair-Haus, Bad Homburg, 2013, Ausstellungsflyer

Abb. S. 101: aus: Strandgut. Das Kulturmagazin, Oktober 2013, Werbeanzeige

Walter Herzog

Lehren und Lernen in Raum und Zeit. Zur theoretischen Relevanz qualitativer Unterrichtsforschung

„[...] educational researchers for years have focused chiefly on the improvement of teaching [...] rather than on a description of the process as it commonly occurs in classrooms.“

Philipp Jackson (1966)

Nachdem sich die quantitativen und qualitativen Unterrichtsforscher bisher eher aus dem Weg gegangen sind oder gar verbal bekämpft haben, scheint in jüngster Zeit ein Interesse an einem gegenseitigen Austausch aufzukommen. So sprechen sich Helsper und Klieme (2013) in einem Editorial der *Zeitschrift für Pädagogik* für einen „grenzüberschreitenden Diskurs“ (ebd., S. 284) aus, um das auf beiden Seiten vorherrschende Bedürfnis nach Abgrenzung zugunsten einer „reflexiven Aufmerksamkeit für mögliche Anschlüsse“ (ebd.) zu überwinden. Angedeutet werden „Linien für die Sondierung von Gemeinsamkeiten“ (ebd.), die „wechselseitige Anschlussmöglichkeiten“ (ebd.) freilegen. Die auf das Editorial folgenden Beiträge vermögen die geweckten Erwartungen allerdings nicht einzulösen. Zu sehr verbleiben die Autorinnen und Autoren auf ihrem eigenen Terrain, als dass erkennbar würde, wie sich eine fruchtbare Kooperation zwischen Quantitativen und Qualitativen anbahnen ließe.

Vielleicht ist auch der Ansatz falsch gewählt. Denn eher als Gemeinsamkeiten sind es Unterschiede, die zum grenzüberschreitenden Verkehr motivieren, sofern sie mit der Bereitschaft zum Überdenken der eigenen Position einhergehen. Nicht der kleinste gemeinsame Nenner befördert das Interesse am gegenseitigen Austausch, sondern die Wahrnehmung eigener Unzulänglichkeiten im Spiegel des Gegenübers. Insofern sind Fortschritte im Verhältnis von quantitativer und qualitativer Unterrichtsforschung weniger von der Aufdeckung von Konkordanz als von der Freilegung von Differenzen zu erwarten. Auf diese These stützen sich die folgenden Ausführungen. Dabei lege ich den Fokus auf die qualitative Unterrichtsforschung, die ich als Brennglas benutze, um auf ein zentrales Defizit der quantitativen Unterrichtsforschung aufmerksam zu machen.

Um das Terrain zu bereiten, beginne ich mit einem Beispiel, an dem sich anschaulich zeigen lässt, wie die quantitative Unterrichtsforschung auf Er-

gänzung durch qualitative Denkweisen angewiesen ist (I). Es folgen drei unterschiedlich gelagerte Ansätze qualitativer Forschung, die dem Unterricht auf je eigene Weise Aspekte abgewinnen, die in der quantitativen Forschung unartikuliert bleiben (II bis IV). Als zentrales Defizit der quantitativen Unterrichtsforschung erweist sich deren theoretisch bedingte Unfähigkeit, den Unterricht als modale Zeitgestalt zu erfassen, ein Defizit, das von Seiten der qualitativen Unterrichtsforschung kompensiert werden kann (V).

I

John Hattie als Geschichtenerzähler

Es ist schon lange nicht mehr vorgekommen, dass eine englischsprachige Monografie zur Unterrichtsforschung ins Deutsche übersetzt wurde. Seit der „realistischen Wende“ Ende der 1960er Jahre, als die erste Ausgabe des „Handbook of Research on Teaching“ in deutscher Bearbeitung herausgegeben wurde (vgl. Ingenkamp 1970, 1971) sowie eine Reihe weiterer amerikanischer Originaltexte wie „Die Lehrer-Schüler-Interaktion“ von Brophy und Good (1976), „Techniken der Klassenführung“ von Kounin (1976) und „Unterrichten – Kunst oder Wissenschaft?“ von Gage (1979) dem deutschsprachigen Publikum zugänglich gemacht wurden, lassen sich nur wenige Beispiele englischsprachiger Bücher zur Unterrichtsforschung nennen, denen ein analoges Schicksal zuteilwurde.¹ Mit der „zweiten empirischen Wende“, welche die Erziehungswissenschaft vor kurzem erfasst hat, scheint sich die Situation wieder verändert zu haben. Zumindest ein Buch, das von Vertretern der quantitativen Unterrichtsforschung in den höchsten Tönen gelobt wird, hat es geschafft, in einer deutschen Ausgabe verfügbar zu sein, nämlich Hatties (2009) Synthese von über 800 Metaanalysen zur Lernwirksamkeit von Schule und Unterricht. Dieser „Meilenstein der empirischen Forschung zum Lehren und Lernen“ (Helmke 2013, S. 8) scheint zu verkörpern, was auch im deutschen Sprachraum endlich Normalität werden soll: eine Erziehungswissenschaft, die sich quantitativer Forschungsmethoden bedient, um zu ihren Erkenntnissen zu gelangen.

Doch Hattie (2009) eignet sich denkbar schlecht, um die Hegemonieansprüche der quantitativen Unterrichtsforschung zu untermauern. Er ist nicht der hartgesottene Empiriker, als den ihn seine Bewunderer gerne darstellen. Dazu fehlt seiner Botschaft allein schon die sprachliche Klarheit. Bereits der Titel des Buches ist metaphorisch: *Visible Learning*. Wörtlich müsste man ihn mit „Sichtbares Lernen“ übersetzen, was aber wenig Sinn machte. Der deutsche Titel lautet denn auch: *Lernen sichtbar machen* (Hattie 2013), was vermutlich Hatties Intention entspricht. Was auch immer die richtige Übersetzung sein mag, Hattie bedient sich einer klassischen pädagogischen Meta-

1 In den Sinn kommen einem noch die „Fünfehtausend Stunden“ von Rutter, Maughan, Mortimore und Ouston (1980), für die Hartmut von Hentig eine ausführliche Einführung geschrieben hat.

phorik, um seine Position darzustellen: der Metaphorik des Sehens, Blickens, Überschauens und – daraus abgeleitet – der Überwachung und Kontrolle von Erziehung und Bildung (vgl. Herzog 2006).

Insofern Hattie (2009, S. I) fragt, „what works best for students“, steht er in der Tradition evidenzbasierter Pädagogik. Doch gleichzeitig distanziert er sich vom „current evidence-based fad“ (ebd.).² Sein Hauptanliegen ist nicht, Evidenzen anzuhäufen, sondern – wie er ausdrücklich sagt – eine *Geschichte* zu erzählen (ebd., S. 3f.): „... this book aims to have a message, a story, and a set of supporting accounts of this story“ (ebd., S. IX). Der Plot der Geschichte entspricht dem Buchtitel. Seine Botschaft, so lässt Hattie schon früh verlauten, sei „visible teaching and learning“ (ebd., S. 22). Es sei das sichtbare Lehren und Lernen von Lehrpersonen und Lernenden, das den Unterschied ausmache.

Dass uns Hattie (2009) eine Geschichte erzählen will, scheint nicht so recht zu dem Eindruck unnachgiebiger Wissenschaftlichkeit zu passen, den sein Buch aufgrund der vielen statistischen Kennwerte ansonsten hinterlässt. Was also hat es mit der Geschichte auf sich? Ich möchte sechs Punkte hervorheben.

Erstens bedient sich Hattie ausdrücklich einer Metapher und nicht eines Begriffs, um seine Botschaft kundzutun. Die Metapher ist ihm so wichtig, dass er sie in den Titel seines Buches aufgenommen hat, ein Buch, das über viele Seiten hinweg *nicht* metaphorisch ist und *keine* Geschichte erzählt.

Zweitens bemüht Hattie, indem er uns eine Geschichte erzählt, die narrative Vernunft, um sich verständlich zu machen. Offenbar empfindet er die analytische Vernunft der Wissenschaft als unzulänglich, um sein Verständnis von gutem Unterricht darzustellen.³ Die Übersetzer und Herausgeber der deutschen Ausgabe hatten damit offensichtlich ihre Mühe, denn „story“ wird das eine Mal nicht mit „Geschichte“, sondern mit „Ansatz“ übersetzt (Hattie 2009/2013, S. 3/4), ein andermal mit „Theorie“ (S. 6/7 [gleich an zwei Stellen], 22/27, 109/129), ein drittes Mal korrekt mit „Geschichte“ übersetzt, aber in Anführungszeichen gesetzt (die es im Original nicht gibt; S. IX/XXXVI [auch hier gleich an zwei Stellen], 4/5), und ein viertes Mal wird es ebenfalls korrekt mit „Geschichte“ übersetzt, aber um „Theorie“ ergänzt (ein Wort, das im englischen Original an den betreffenden Stellen nicht vorkommt; S. 22/26, 237/279 [wiederum an zwei Stellen]).⁴

Drittens ist sich Hattie bewusst, dass er mit seiner Geschichte über die Auflistung von Effektstärken hinausgeht. Im ersten Kapitel taxiert er das Modell von gutem Unterricht, das seine Geschichte beinhaltet, sogar als spe-

2 Die beiden Zitate finden sich in der deutschen Ausgabe nicht, jedoch geht Hattie auch an späterer Stelle nochmals auf das Thema ein (vgl. Hattie 2009/2013, S. 3/4 und 237/279).

3 Folgen wir Bruner (1986), dann sind die beiden Denkformen, die von ihm narrativ und paradigmatisch (logisch-wissenschaftlich) genannt werden, nicht aufeinander reduzierbar.

4 An anderen Stellen ist die Übersetzung korrekt (z.B. Hattie 2009/2013, S. 237/280, 243/286, 248/292). Das Vorwort zur deutschsprachigen Ausgabe zeugt jedoch erneut von den Schwierigkeiten der Herausgeber, Hatties Position richtig darzustellen. Denn das Bedeutsame seines Buches sehen sie darin, dass Hattie auf der Basis von empirischen Ergebnissen eine „evidenzbasierte Theorie“ (Hattie 2013, S. XI) des Lehrens und Lernens liefert.

kulativ (Hattie 2009/2013, S. 4/5). Später spricht er von Plausibilität: seine Geschichte vom sichtbaren Unterricht offeriere eine plausible Reihe von Thesen bzw. „a set of inferences to the best explanation in light of my experience of reviewing and interpreting the many studies“ (ebd., S. 237/279f.). Begriffe wie Spekulation, Plausibilität und „Schluss auf die beste Erklärung“ machen deutlich, dass Hatties Geschichte auch anders erzählt werden kann. Genau dies räumt er denn auch freimütig ein: „The ›story‹ told in this book about visible teaching and visible learning is *one set* of plausible hypotheses to fit a model to these data and the data to the model – *there are certainly many more*“ (ebd., S. 248/292 – Hervorh. W.H.).

Viertens sagt uns Hattie auch, weshalb seiner Geschichte weitere Geschichten zur Seite gestellt werden können. Der „Schluss auf die beste Erklärung“ ist nämlich weder ein induktiver noch ein deduktiver, sondern ein abduktiver Schluss, wie Hattie (2009/2013, S. 237/280) ausdrücklich vermerkt. Die Ergebnisse der unzähligen Metaanalysen lassen sich weder induktiv zu einer geschlossenen Theorie verallgemeinern, noch sind sie das Resultat einer systematischen Theorieprüfung im Sinne der deduktiven Logik des Kritischen Rationalismus. Also bleibt nur das logisch umstrittene Verfahren der Abduktion.

Fünftens ist sich Hattie bewusst, dass kein Lehrer durch die bloße Konsultation seines Buches erfahren wird, wie er seinen Unterricht verbessern kann. Auch diesbezüglich findet er klare Worte: „Evidence does not provide us with rules for action but only with hypotheses for intelligent problem solving, and for making inquiries about our ends of education“ (Hattie 2009/2013, S. 247/291). Interessanterweise ist dem Satz ein Hinweis auf Deweys (2008) Logik beigelegt. Darin gibt Dewey seiner Überzeugung Ausdruck, dass Forschung nicht nur Sache der Wissenschaft, sondern auch der Praxis ist. Hatties Botschaft ist daher nicht, dass die Lehrpersonen ihr Handeln an den aufgelisteten Effektstärken orientieren sollen, sondern dass sie diese als Hypothesen nutzen, um in ihrem Unterricht eigene Recherchen anzustellen.

Sechstens thematisiert Hattie ein klassisches Problem pädagogischer Professionalität, das sich daraus ergibt, dass der Lehrer nicht einem allgemeinen Schüler, sondern einer Vielzahl individueller Schülerinnen und Schülern gegenüber steht. Wenn der Unterricht Lehrkräfte erfordert, „who can see learning through the eyes of their students“ (Hattie 2009/2013, S. 37/45), dann muss die Lehrkraft fähig sein, durch alle Augen, die ihm entgegenblicken, zu schauen: „... we need to be aware of the progression of knowledge and understanding *for each student*“ (ebd., S. 241/284 – Hervorh. W.H.). Dazu genügt es nicht, allgemeine Gesetze anzuwenden, vielmehr ist auf die individuellen Fälle Rücksicht zu nehmen. Hattie kommt damit einem Verständnis von Lehrerprofessionalität nahe, wie es von Seiten der qualitativen Unterrichtsforschung vertreten wird (vgl. z.B. Herzog 2011a; Radtke 2004).

Wenn wir diese sechs Punkte zusammennehmen, dann zeigt uns ausge-rechnet Hattie, dessen umfassende Synthese der quantitativen Unterrichtsforschung als beispielhaft für die jüngste empirische Wende der Erziehungswis-

senschaft gilt, dass es ohne qualitative Forschung nicht geht. Sein Modell erfolgreichen Lehrens und Lernens, das er dem Leser in Form einer Geschichte präsentiert, ist in keiner Weise aus den Ergebnissen seiner akribisch aufgearbeiteten Metaanalysen hergeleitet – wenn damit ein logisches Verfahren im Sinne einer deduktiven Beweisführung oder einer induktiven Verallgemeinerung gemeint ist. Es beruht auf Interpretationen, wird mit Argumenten begründet, überzeugt aufgrund von Plausibilitäten und erlaubt Alternativen. All dies – Interpretationen, Argumente, Plausibilitäten und Alternativen – liegt nahe bei der qualitativen Forschung, der nur zu gerne vorgeworfen wird, nicht mehr zu bieten als Interpretationen, Argumente und Plausibilitäten.

Hattie ist seine Geschichte so wichtig, dass er sich problemlos ins Lager der Qualitativen begeben kann, um seine Position zu bestärken. Er verweist auf Nuthall, einen neuseeländischen Kollegen, der in eingehenden Studien der subjektiven Wahrnehmung von Unterricht durch die Schülerinnen und Schüler nachgegangen ist (vgl. Hattie 2009/2013, S. 241 ff./284 ff.). Selbst seine Metaphorik scheint Hattie von Nuthall entliehen zu haben. Denn Nuthall hat als Forscher gemacht, was Hattie vom Lehrer verlangt, nämlich das Lernen „durch die Augen der Schüler“ betrachtet (vgl. Nuthall 2005, S. 919). Dabei machte er die Beobachtung, dass den Lehrpersonen das Lernen der Schüler weitgehend unsichtbar bleibt und sie äußerst wenig von der individuellen Sicht ihrer Schülerinnen und Schüler auf den Unterricht wissen (vgl. Alton-Lee, Nuthall & Patrick 1993; Nuthall 2005, 2007).

Auf der einen Seite ist dies verwunderlich, auf der anderen nicht. Denn, wie sich Nuthall (2005) ausdrückt: „In order to take responsibility for a class of 25 to 35 students who have different knowledge, skills, interests, and motivations, teachers have to develop ways of managing the class as a whole. It is impossible to focus on the individual learning of any one student for more than very brief periods“ (ebd., S. 903). Was Nuthall als unmöglich erachtet, will Hattie jedoch ändern: „... teachers need to spend more time and energy understanding learning through the eyes of students“ (Hattie 2009/2013, S. 241/284). Das nennt Hattie ausdrücklich die Hauptthese seines Buches – „the major claim in this book“ (ebd.).

Mehr als eine Metapher unterliegt Hatties Botschaft aber nicht. Denn niemand kann im wörtlichen Sinn die Erfahrungen eines anderen machen oder direkt erfassen. Wenn Hattie vom Lehrer „a precise, accurate, and replicable account of both the subjective and objective realities of student experience“ (Hattie 2009/2013, S. 242/286) fordert, dann argumentiert er daher nicht auf der Basis der Synthese seiner Metaanalysen. Niemand kann in das Bewusstsein eines anderen eindringen – auch ein Lehrer nicht ins Bewusstsein seiner Schüler. Hattie verkennt, dass Nuthall gerade auch der Frage nachgegangen ist, weshalb es Lehrkräften nicht gelingt, auf die hoch personalisierte Art zu unterrichten, die seine Metapher vom gläsernen Unterricht postuliert.

Insgesamt zeigt das Beispiel von Hattie, dass die quantitative Forschung auf qualitative Ergänzung angewiesen ist. Es zeigt aber auch, dass diese Ergänzung nicht in einer unkontrollierten Metaphorik liegen kann, sondern den

realen Ertrag der qualitativen Forschung zu berücksichtigen hätte. Worin dieser Ertrag liegt, möchte ich anhand dreier Beispiele qualitativer Unterrichtsforschung, deren Auswahl im Verlauf meiner weiteren Ausführungen verständlich werden sollte, zeigen.

II Unterricht als kollektive Hervorbringung

Wenn es eine Gemeinsamkeit der verschiedenen qualitativen Ansätze von Unterrichtsforschung gibt, dann liegt sie in der kritischen Abgrenzung gegenüber der didaktischen Reduktion von Unterricht auf die Lehrerperspektive (vgl. Fritzsche/Idel/Rabenstein 2011, S. 29; Reh/Rabenstein 2013). Damit wird – ob explizit oder implizit – zugleich die quantitative Unterrichtsforschung pädagogisch-psychologischer Provenienz kritisiert, die im Allgemeinen ebenfalls die Lehrerperspektive favorisiert. Das zeigt die Forschungssynthese von Hattie (2009) geradezu paradigmatisch, hat er doch vorwiegend Studien aufbereitet, die zeigen, was durch das Lehrerhandeln bewirkt werden kann. Sein Buch sei „*kein* Buch über das Leben im Klassenzimmer“ (Hattie 2013, S. XXXV) und keines „über das, was in Schulen *nicht* beeinflusst werden kann“ (ebd., S. XXXVI – Hervorh. W.H.). Insofern ist allein schon die Kritik am Lehrerzentrismus ein Hinweis darauf, dass die qualitative Forschung den Unterricht anders wahrnimmt.

So betonen die Forscherinnen und Forscher um Kolbe und Reh, dass der Unterricht kein Erzeugnis der Lehrperson sei, sondern von den Beteiligten gemeinsam hervorgebracht werde. Die „Sache des Unterrichts“ sei keineswegs „immer schon an sich anwesend und vorhanden“ (Reh/Rabenstein 2013, S. 303). Als „pädagogische Form des Sozialen“ (Fritzsche/Idel/Rabenstein 2011, S. 29) stelle der Unterricht eine Ordnung eigener Art dar, die konstituiert und kontiniert werden müsse, und zwar als kollektive Leistung des Lehrers und der Schüler. Dafür steht der Begriff der pädagogischen Praktiken (Reh/Rabenstein/Idel, 2011, S. 214ff.), die sowohl auf Lehrer- wie auf Schülerseite identifiziert werden (Kolbe/Reh/Fritzsche/Idel/Rabenstein 2008, S. 140, Anm. 1). Unter einer pädagogischen Praktik wird nichts Psychisches, sondern etwas Soziales verstanden. Mittels solcher Praktiken wird Unterricht in Szene gesetzt, d.h. in Form von körperlich geprägten Lehr- und Lernhandlungen auf der Bühne des Unterrichts gleichsam aufgeführt.

Sowohl für eine pädagogisch-psychologische als auch für eine didaktische Betrachtung von Unterricht ist dies eine ungewohnte Perspektive, denn: „Weder interessieren die Individuen und ihre jeweiligen Motivationen, Emotionen oder Orientierungen, noch [...] die Frage, wie sich Lernprozesse ›innerhalb‹ einzelner Schüler/innen vollziehen“ (Idel/Kolbe/Carvalho 2009, S. 195). Lernen wird „gerade *nicht* als innerpsychischer Aneignungsvorgang von Subjekten operationalisiert“ (Kolbe et al. 2008, S. 134). Stattdessen werden die „sozialen Konstitutionsprozesse von Lernen“ (ebd., S. 135) in den Blick genommen.

Ist das nicht eine unpädagogische Betrachtung von Unterricht? Ist die Pädagogik denn nicht am Individuum und am individuellen Lernen, d.h. an einem psychischen Vorgang, interessiert? Die Frage stellt sich umso mehr, als Reh und Rabenstein ausdrücklich in Anspruch nehmen, mit ihren Arbeiten pädagogische Unterrichtsforschung zu betreiben (vgl. Fritzsche/Idel/Rabenstein, 2011, S. 29; Reh/Rabenstein 2013, S. 295). Wo aber liegt das Pädagogische, wenn nicht im Individuum?

Die Antwort auf diese Frage deckt eine gewisse Widersprüchlichkeit auf. Denn sucht man nach einer Bestimmung des Pädagogischen, wird man auf vertrautes Terrain geführt. Pädagogisch soll die Unterrichtsforschung sein, wenn sie dem „Umgang mit der Sache“ (Idel/Kolbe/Carvalho 2009, S. 195f.) und der „aner kennenden Adressierung zwischen Personen“ (ebd., S. 196) nachgeht. Im engeren Sinn wird das Pädagogische, angelehnt an Prange (2005), als „Differenz von Zeigen und Lernen“ (Fritzsche/Idel/Rabenstein 2011, S. 33) verstanden bzw. als ein „auf das Lernen gerichtetes Zeigen der Sache als angenehme Adressierung eines Jemand, der sich damit durch einen Anderen als ein spezifischer Jemand erlernt“ (Reh/Rabenstein 2013, S. 295).⁵ Damit verliert das Lernen den Charakter einer sozialen Tatsache und erscheint sehr wohl (auch) als individueller Vorgang, der nach einer psychologischen Erklärung verlangt.

Das Konzept der Anerkennung, wie es von Reh und Ricken (2012) in die Methodologie der Unterrichtsforschung eingeführt wird, bestärkt den Fokus aufs Individuum. Ziel der qualitativen Unterrichtsforschung ist es, durch die Analyse von pädagogischen Praktiken individuelle Bildungsprozesse zu erfassen, d.h. die interaktionale Genese von Subjektivität zu rekonstruieren, ohne allerdings ein normatives Ziel zu setzen (ebd., S. 37f.). Beansprucht wird, die „Wechselseitigkeit der Konstitution von Subjekten und Gegenständen“ (ebd., S. 52) empirisch in den Griff zu bekommen.

Das hört sich wie eine sublimierte Version des didaktischen Dreiecks an, wenn auch mit dem Unterschied, dass der Forschungsgegenstand nicht präskriptiv, sondern deskriptiv angegangen werden soll und die soziale Realität des Unterrichts als gemeinsame Konstruktion des Lehrers und der Schüler behauptet wird. Das ist nicht unbedingt als Kritik zu verstehen, denn in der Pädagogik sind Vermittlungsprozesse von konstitutiver Bedeutung (vgl. Gruschka 2011a, S. 99; Herzog 2011b, S. 171ff.). Insofern ist die Unterrichtsforschung wohl in der Tat erst dann pädagogisch, wenn sie die dreipolige Struktur des Unterrichts aufdeckt: den Bezug zur Sache, zum Lehrer und zum Schüler.⁶ Der Schüler sollte allerdings im Plural gedacht werden, da schulischer Unterricht im Normalfall gruppenweise stattfindet.

5 Daneben ist es die Differenz von schulisch relevantem und schulisch irrelevantem Wissen, welche den Blick auf den Unterricht zu einem pädagogischen macht (vgl. Kolbe et al. 2008, S. 130f.).

6 Man findet diese Art von Bestimmung des Pädagogischen leicht in der pädagogischen Tradition, beispielsweise bei Flitner (1980), der das erzieherische Verhältnis als „gleichsam dreiphasig“ (ebd., S. 46) umschreibt: „der Sinngehalt der Sache, ihre Vernunft und Idee

Fragt sich nur, ob der Blick auf den Unterricht damit nicht zu sehr eingengt wird. Reduziert auf die Lehrerperspektive entgeht ihm per definitionem all das, was am Unterrichtsgeschehen nicht pädagogisch oder gar unpädagogisch ist. Pädagogisch sind die Ereignisse auf der „Vorderbühne“ des Unterrichts, die Geschehnisse auf der „Hinterbühne“ bleiben ausdrücklich unthematisiert (vgl. Idel/Kolbe/Carvalho 2009, S. 195f.).⁷

III

Unterricht als Klärung der Sachen

Einen pädagogischen Anspruch gegenüber der Unterrichtsforschung erhebt auch Gruschka. Um pädagogisch nutzbar zu sein, ist der empirische Zugriff auf den Unterricht nicht nur von psychologischen, sondern auch von soziologischen und anderen Ansätzen abzugrenzen. Gruschka setzt auf die „einheimischen Begriffe“ der Pädagogik, nämlich Bildung, Erziehung und Didaktik (Lehren). Zusammen konstituieren sie die „pädagogische Denkform“ (Gruschka 2009a, S. 8), derer es bedarf, um die „Eigenstruktur des Pädagogischen“ (Gruschka 2011b, S. 134), die zugleich die „Eigenstruktur des Unterrichts“ (ebd., S. 27f.) ausmacht, festzulegen.

Insofern Bildung eine Zielkategorie darstellt, die ihre Erfüllung in der „Freisetzung des Lernenden zu Urteil und Kritik“ (Gruschka 2011b, S. 185) findet, ist die pädagogische Aufgabe unausweichlich normativ (vgl. Gruschka 2011c, S. 131). Gruschka (2009a) nimmt Partei für eine Bildung im Medium der wissenschaftlichen Erkenntnis und Forschung, was zu einem Verständnis von Unterricht als „*pädagogische Kommunikation über Erkenntnistatbestände*“ (Gruschka 2009b, S. 9) führt. Folglich wird, was Lehrer tun, am Maßstab der Aufschließung und Klärung der in einem Fach anstehenden Sache bemessen. Die Vermittlung der Sache steht im Vordergrund, während auf die Analyse der „erzieherischen Interventionen der Lehrenden“ und der „sozialen Prozesse in der Klasse“ (Gruschka 2009a, S. 13) weniger Gewicht gelegt wird. Die Sache bricht sich weder am mangelnden Lernwillen der Schüler noch an der unzulänglichen Klassenführung des Lehrers, sondern an der Weise, wie sie im Unterricht präsentiert wird (vgl. Gruschka 2004, S. 161).

Dementsprechend geht Gruschka (2002) mit der Didaktik hart ins Gericht. In der didaktischen Zurichtung des Unterrichts als geplante Transformation von Lehren in Lernen sieht er den wesentlichen Grund, weshalb Unterricht oft scheitert. Verwundert notiert er die Merkwürdigkeit, „dass das Voranschreiten im Stoff nicht abhängig gemacht wird von seiner Aneignung“

stehen bildend sowohl dem verantwortlichen Erziehenden wie dem Lernenden gegenüber“ (ebd.). Der Kern des pädagogischen Phänomens ist folglich „die Selbstbildung am sichtbar gemachten Sinn [der Sache]“ (ebd.), die durch den Erzieher (Lehrer) vermittelt wird.

7 Hier zeigt sich ein weiterer Widerspruch, denn offensichtlich wird der Begriff des Pädagogischen doppelsinnig verwendet: einerseits zur Charakterisierung der Lehrertätigkeit (Vermittlung einer Sache an die Schüler), andererseits als Merkmal einer Tätigkeitsform, die sowohl auf Lehrer- wie auf Schülerseite angetroffen wird (pädagogische Praktiken).

(ebd., S. 87), Unterricht sich demnach reproduzieren kann, „egal ob in ihm Vermittlung [...] ihrem Anspruch nach statt hat oder nicht“ (ebd.). Der Didaktik wird vorgeworfen, die Differenz zwischen Logik der Vermittlung und Logik der Aneignung nicht zu respektieren und so zu tun, als ob mit der Vermittlung die Aneignung schon garantiert wäre.

Was Gruschkas Fallstudien auszeichnet und oft überraschend macht, ist die Ernsthaftigkeit, mit der der inhaltlichen Seite des Vermittlungsprozesses nachgegangen wird. In keiner Studie der quantitativen Unterrichtsforschung findet man eine vergleichbare Intensität der Auseinandersetzung mit den Gegenständen des Unterrichts. Die Inhalte verschwinden hinter dem formalen Apparat, mit dem beispielsweise die Pädagogische Psychologie den Unterricht analysiert. Hatties (2009) Synthese der quantitativen Unterrichtsforschung zeigt dies mit aller Deutlichkeit. In seinem Buch sucht man vergeblich nach dem Beitrag der Fachinhalte zum Gelingen oder Misslingen von Unterricht. Die materiale Seite des Unterrichts bleibt schlicht unthematziert, während sie bei Gruschka im Zentrum einer Unterrichtsforschung steht, die gerade deshalb pädagogisch genannt werden kann.

Auffällig ist allerdings, wie oft Gruschka von einem misslingenden Unterricht berichtet. Minutiös zeigen seine Fallanalysen auf, wie das Lehrerverhalten das Unterrichtsgeschehen in eine Richtung treibt, die die Ermöglichung von Bildung untergräbt. Von „verpassten Gelegenheiten“ (Gruschka 2009a, S. 496) und „unbefriedigenden Resultaten“ (ebd., S. 437) ist die Rede, von „Verwirrung“ (ebd., S. 317), „Unverständnis“ (ebd., 285, 317) und „Nicht-Verstehen“ (ebd., S. 27) auf Seiten der Schüler, von einer „fast durchgängigen Dethematisierung“ (ebd., S. 27), einer „Entwertung der Sache“ (ebd., S. 192) und einer „Verfälschung und [...] Entsorgung der Inhalte“ (ebd., S. 488), von „Infantilisierung der Schüler“ (ebd., S. 496) und „Halbbildung“ (ebd., S. 484). Gruschka beobachtet einen Unterricht, der am Anfang schon zu Ende ist oder sein Ende erreicht, ohne am Ziel angekommen zu sein. Als „soziale Tatsache der öffentlichen Erziehung“ (Gruschka 2004, S. 159) findet Unterricht statt, „unabhängig davon, ob [er] zu dem führt, was [er] bei den Schülern bewirken soll [...] Seine Eigentümlichkeit besteht im Modus des Prozedierens der Form, nicht [...] in der Herstellung distinkter Veränderungen bei seinen Adressaten“ (ebd.). Das versetzt Gruschka in Staunen: „Im Durchgang durch eine Stunde verwundert am Ende nicht selten der Widerspruch zwischen einer pädagogisch unbefriedigenden Kommunikation (das Verstehen wurde nicht gelehrt) und der relativen Reibungslosigkeit des kooperativen Vollzuges in den vergangenen fünfundvierzig Minuten“ (Gruschka 2011b, S. 71).

Möglicherweise müsste das Erstaunen nicht sein, wenn Gruschka als Ursache für das Misslingen von Unterricht nicht nur die „übertriebene“ (Gruschka 2009a, S. 487) oder „ausufernde Didaktisierung“ (Gruschka 2011b, S. 72) in Erwägung zöge. In vielen Fällen ist zwar gut nachvollziehbar, wie es die verpassten Gelegenheiten zur Klärung des Stoffes sind, die den Unterricht ins Leere laufen lassen. Es könnte aber gut sein, dass die unmäßige Didaktisierung ihre Gründe hat. Vielleicht wissen die Lehrkräfte nur zu gut, das desinteressierten

und demotivierten Schülern nichts beizubringen ist, weshalb sie das kleinere Übel eines schlechten Unterrichts wählen, um das größere Übel eines Unterrichts, der in sich zusammenbricht, zu vermeiden.

Letztlich bewegt sich auch die Unterrichtsforschung von Gruschka im Rahmen des didaktischen Dreiecks. Die Einforderung pädagogischer Substanz erfolgt nicht aus einem reinen Erkenntnisinteresse, sondern um „der Praxis zu helfen, sich ihres eigenen Zieles bewusst zu werden und dieses Ziel auch tatsächlich zu erreichen“ (Gruschka 2011b, S. 28). Bekräftigt wird die advokatorische Verantwortung für die Unterrichtspraxis, wie sie von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik eingeklagt wurde. Das kommt einer Parteinahme für die Lehrerperspektive gleich, d.h. einem Interesse nicht am Unterricht, sondern am Unterrichten.



Es ist nicht zu bestreiten, dass eine pädagogische Unterrichtsforschung die „Eigenstruktur des Unterrichts“ aufzudecken hat. Insofern Schule und Unterricht nach allgemeiner Überzeugung eine sozialisierende, erziehende und bildende Aufgabe wahrzunehmen haben, ist die „pädagogische Denkform“ durchaus geeignet, die pädagogische Eigenstruktur begrifflich zu fassen. Vielleicht ist ihr, wie Gruschka (2011c, S. 131) vermutet, sogar eine implizite Normativität eigen, an der sich die Akteure vor Ort orientieren, und zwar auch dann, wenn der Unterricht sein Ziel verfehlt. Das kann aber kein Grund sein, den Unterricht ausschließlich in der Perspektive wahrzunehmen, die durch die pädagogische Begrifflichkeit freigelegt wird. Ihre „einheimischen Begriffe“ hat sich die Pädagogik in einem historischen Kontext erarbeitet, der ihnen eine individualistische Prägung verpasste. Sie eignen sich daher schlecht, um den Unterricht in seiner Sozialität zu begreifen (vgl. Herzog 1999, S. 133ff., 2006, S. 392ff.). Ich bezweifle daher, dass mit den „einheimischen Begriffen“ die pädagogische „Eigenstruktur des Unterrichts“ hinreichend bestimmt werden kann. Gerade wenn dem Unterricht eine konstitutive

Normativität inhärent sein sollte, müsste genauer hingeschaut werden, was die Gründe sind, weshalb er sein Ziel oft nicht erreicht.

IV Unterricht als Interaktionsordnung

Diesen Gründen geht unter anderem die ethnografische Unterrichtsforschung nach, die sich allerdings gerne damit schmückt, pädagogisch abstinenz zu sein. So will Breidenstein (2010) im Unterricht gerade nicht eine pädagogische, sondern bloß eine Interaktionsordnung sehen, d.h. ein „interaktives und kommunikatives Geschehen *in eigenem Recht*“ (ebd., S. 872). Der Unterricht wird weder von der Gesellschaft her in seinen Funktionen bestimmt, noch von der Didaktik her nach seinem Zweck befragt, da er etwas Eigenes sei, das aus eigener Kraft bestehen könne.

Was dadurch fassbar wird, ist ein Moment von Unterricht, das mit der herkömmlichen Begrifflichkeit der Pädagogik nicht leicht zu fassen ist, nämlich dessen soziales Substrat, d.h. jene Ebene von Unterricht, die dem pädagogischen und didaktischen Geschehen der Vermittlung und Aneignung des Vermittelten zugrunde liegt (vgl. Herzog 2011c). Die Stärke der ethnografischen Analysen liegt in der kompromisslosen Deutung des Unterrichts als Interaktionsgeschehen, das als Resultat eines einseitig ausgeübten Handelns, einer einseitig gerichteten Kausalität oder einer einseitigen didaktischen Zwecksetzung unverstänlich bliebe. „Der eigentliche Gegenstand einer Analyse und Theorie des Unterrichtsgeschehens“, so Breidenstein (2010, S. 875), „liegt in dem Verhältnis der Beteiligten und zwar in dem aufeinander bezogenen Verhalten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Unterrichtssituation.“ Fokussiert wird das Wie von Unterricht, d.h. der „Unterricht in seinem konkreten Vollzug“ (ebd., S. 871).

Mit dieser Prämisse wird nachvollziehbar, dass Unterricht auch stattfinden kann, wenn er sein pädagogisches Potential nicht ausschöpft und sein didaktisches Ziel verfehlt. Der Unterricht stellt eine Sozialordnung wie jede andere dar und sorgt zunächst einmal dafür, dass er bestehen und überdauern kann, auch wenn nicht wirklich gelehrt und nicht wirklich gelernt wird. Breidenstein (2010) sieht deutliche Hinweise darauf, „dass alltäglicher Unterricht relativ unabhängig davon funktioniert, wie nahe er seinem Zweck, Lernen zu ermöglichen, tatsächlich kommt“ (ebd., S. 883). Während Gruschka (2002, 2009a) im Didaktizismus des Unterrichts die Ursache für sein Leerlaufen sieht, sind es gemäß Breidenstein (2010) defizitäre Sozialbeziehungen, die ihn scheitern lassen.

Die Behauptung der Priorität des Sozialen gegenüber dem Pädagogischen ist nicht nur für die Beurteilung der Wirksamkeit, sondern auch für die Theorie des Unterrichts von großer Tragweite. Denn sie weckt Zweifel, ob der Anspruch auf eine pädagogische Theorie des Unterrichts überhaupt Sinn macht, solange das Pädagogische lediglich als Dual (Lehrer-Schüler) oder Trias (Lehrer-Schüler-Sache) gefasst werden kann, das Kollektiv der Schul-

klasse aber begrifflich unterbestimmt bleibt. Die pädagogische Indifferenz der ethnografischen Unterrichtsforschung kann sich geradezu als Vorteil erweisen, da sie auf Aspekte des Unterrichtsgeschehens aufmerksam macht, die sonst unbeachtet blieben.

So können Wiesemann und Amann (2002), indem sie sich am situationistischen Ansatz von Goffman (1964) orientieren, das Lernen – vergleichbar mit Kolbe und Mitarbeitern (2008) – als soziale Tatsache behaupten. Ausdrücklich heißt es, dass für eine ethnografische Analyse des Unterrichts die Individualität der Akteure und ihre Intentionalität „methodisch eingeklammert“ (Wiesemann/Amann 2002, S. 140) würden. Auch die Inhalte würden keine Rolle spielen. Zwei Referenzpunkte des didaktischen Dreiecks fallen damit unter den Tisch: der Schüler und die Sache. Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen stattdessen soziale Situationen, „die als Lernsituationen identifiziert und beschrieben werden“ (ebd., S. 141). Der Blick auf den Vollzug von Unterricht macht aus den individuellen Lernprozessen in den Schülern ein soziales Verhalten in der Schulklasse, mit dem „die in Lernsituationen involvierten Akteure [...] sich selbst oder wechselseitig das gemeinsame Tun als ›lernen‹ verständlich [...] machen“ (ebd., S. 146). Aus einem psychischen Phänomen wird ein Gegenstand des sozialen Austauschs. Dinkelaker (2007) sieht in der Darstellung von Lernen sogar das „Grundmuster pädagogischer Kommunikation“ (ebd., S. 206).

Aber nicht nur das Lernen, auch das Lehren muss im Unterricht dargestellt werden. Lehrer wie Schüler sind auf Hinweise angewiesen, die ihnen anzeigen, ob sie sich ihren Rollen gemäß verhalten. „Der Lerner erkennt an den Reaktionen des Lehrers, dass die erbrachte Aktivität/Leistung das ist, was den Erwartungen an seine Verhaltensweisen entspricht – oder nicht. Der Lehrer erkennt durch die Reaktionen des Lerners, ob das, was seine Lehr-Absicht war, beim Lerner eingetreten ist – oder nicht“ (Wiesemann/Amann 2002, S. 144). Lehrer stellen aufgrund von Normalitätserwartungen fest, dass sie ihre Rolle korrekt spielen. Wenn eine Reihe von Kriterien erfüllt ist, wie z.B. Aufmerksamkeit der Schüler oder Ausführung von Aufträgen, dann schließen sie, dass Unterricht stattfindet. Zudem schließen sie, dass auch Lernen stattfindet. Während der erste Schluss induktiver Natur ist, ist der zweite deduktiver Art: Wo Unterricht ist, da muss auch Lernen sein.

Wiesemann und Amann (2002) finden damit zu Aussagen, die sich in ähnlicher Form schon bei Jackson (1968) finden. In seiner klassischen Studie über das „Leben in Klassenzimmern“ schildert Jackson einen Unterricht, in dem das Lernen eine marginale Rolle spielt. „Learning is important, to be sure, but when the teacher is actually interacting with his students it is at the periphery of his attention, rather than at the focus of his vision“ (ebd., S. 162). Lernen ist hier psychologisch gemeint. Zwar würden wir annehmen, dass Lehrer eine Menge über ihre Schülerinnen und Schüler wissen, doch diese Annahme hält Jackson (1986) für falsch: „The truth is that many teachers seem to get along quite well without knowing much at all (in the extreme case, nothing!) about the students they teach“ (ebd., S. 20).

Jackson kommt zu dieser Aussage, weil auch er den Unterricht zuerst als eine soziale und erst dann als eine pädagogische Realität nimmt. Dringender, als dem einzelnen Schüler zur Aneignung von Wissen oder Können zu verhelfen, ist für den Lehrer stets, den Unterricht als Sozialsystem zu kontinuieren. Die individualpsychologische Welt des Schülerlernens liegt gleichsam hinter der sozialen Fassade des Unterrichts. „At times it is imperative for the teacher to enter that world. On such occasions he is forced to pause and try to unravel the psychic entanglements that accompany the unusual educational performance of individual students. But it is unfeasible, given the range of his responsibilities, for him to pause too long or too often. Of necessity, therefore, his psychological knowledge of most of the students under his charge will remain superficial from a clinicians' point of view. And so it must be“ (Jackson 1968, S. 172f.). „So muss es sein“, weil Unterricht andernfalls nicht stattfinden könnte oder unweigerlich in sich zusammenbrechen würde.

Der ethnografische Blick auf den Unterricht hat etwas Desillusionierendes an sich. Er zeigt gleichsam antithetisch zu Gruschkas (2009a) Festhalten am Ideal der Bildung, dass Unterricht damit auch nichts zu tun haben kann. Ist er deshalb aus der pädagogischen Unterrichtsforschung auszuschließen? Das lässt sich kaum behaupten. Insofern pädagogische Situationen soziale Situationen sind, folgen sie Gesetzmäßigkeiten, die nicht spezifisch pädagogisch sind. So sehr der Unterricht eine „pädagogische Eigenstruktur“ aufweist, so wenig kann er auf diese reduziert werden. Die „Besinnung auf das pädagogisch Eigene“ (Gruschka 2004, S. 160) ist zwar notwendig, wenn wir eine Unterrichtstheorie begründen wollen, die pädagogischen Ansprüchen genügt, aber sie ist nicht hinreichend, da wir so eine wesentliche Bedingung übersehen, die den Unterricht gerade auch in pädagogischer Hinsicht konstituiert, nämlich seine Sozialität (vgl. Herzog 2006, 2011c).

V

Unterricht in Raum und Zeit

Welche Konsequenzen ergeben sich aus der Analyse von drei Paradigmen qualitativer Unterrichtsforschung für die Theorie des Unterrichts? Dass es „an einer empirisch gehaltvollen und erklärungskräftigen Theorie schulischen Unterrichts mangelt“ (Breidenstein 2010, S. 869), ist kaum zu bestreiten. Dass man die pädagogisch-psychologische Unterrichtsforschung in das Urteil einschließen muss, dürfte ebenfalls evident sein. Hattie (2009), der zum Mittel des Geschichtenerzählens greifen muss, um seinem Anspruch auf „Synthese“ der aufgearbeiteten Metaanalysen zu entsprechen, ist der beste Beleg dafür. Bezeichnenderweise findet man das Wort „Theorie“ in seinem Buch kaum; stattdessen ist von einem „Modell“ die Rede, mit dem Hattie seine Geschichte vom sichtbaren Lehren und Lernen kolportiert.⁸

⁸ In bezug auf die eigene Position ist im englischsprachigen Original (Hattie 2009) etwa sechsmal von „theory“ die Rede, jedoch über 20 Mal von „model“ und etwa ebenso oft von „story“.

Zwar ist es auch der qualitativen Forschung bisher nicht gelungen, eine allgemein anerkannte Unterrichtstheorie vorzulegen, jedoch zeigen die vorangehenden Analysen, inwiefern der Unterricht in einem anderen Licht gesehen wird. Dabei möchte ich vier Punkte herausstreichen, die ich abschließend zu einem fünften Punkt zusammenführen werde.

(1) Die Sinnhaftigkeit von Unterricht

Was an der qualitativen Unterrichtsforschung auffällt ist, dass nicht eigentlich der Unterricht Thema der Forschung ist, sondern das Unterrichten bzw. der Unterricht als Prozess. Das gilt für die ethnografischen Studien genauso wie für die rekonstruktiv vorgehenden Untersuchungen von Unterricht. Ausdrücklich spricht Gruschka (2009a) von einer „Theorie des Unterrichts“ (ebd., S. 11) und einer „Prozesslogik des Unterrichts“ (ebd., S. 8). Der Unterricht wird „in seinem konkreten Vollzug“ (Breidenstein 2010, S. 871) beobachtet, was im Vergleich zur quantitativen Forschung nicht nur mit einer deutlich geringeren Distanz zum Gegenstand einhergeht, sondern auch die Begrenzung der Forschungsperspektive auf den Lehrer und die Schüler sprengt, indem sichtbar wird, was in der Black Box dazwischen vor sich geht.

Darauf abgestimmt ist der Sinnbegriff. Sinn wird in der Umsetzung von Unterricht erzeugt; er bildet sich „in der Zeit“ (Idel/Kolbe/Carvalho 2009, S. 185). Das gilt sowohl für die inhaltliche Seite des Unterrichts als auch für seinen Verlauf. Für Gruschka (2011c, S. 29f.) bedeutet „guter Unterricht“ vor allem eins, nämlich „erziehend das Verstehen zu lehren“. Die Sache wird kommunikativ geklärt und stellt je nach unterrichtetem Fach spezifische Anforderungen an die Vermittlung.

Sinn ist nicht nur ein zentraler Begriff der rekonstruktiven und ethnografischen Unterrichtsforschung, sondern auch der soziologischen Systemtheorie, auf die sich Proseke (2003) zur Begründung einer Unterrichtstheorie stützt. Sinn wird situativ erzeugt, kommunikativ ausgehandelt und interaktiv bestätigt. Das muss nicht im Widerspruch zur quantitativen Forschung stehen, da diese ebenfalls auf Sinn ausgerichtet ist, diesen jedoch durch ihre standardisierten Prozeduren gleichsam einfriert, während der Sinn der qualitativen Forschung ein aufgetauter, fließender Sinn ist.⁹ Anders ausgedrückt, versucht die quantitative Forschung, durch Fixierung des im Unterricht prozedierenden Sinnes die Zeit anzuhalten, um das Unterrichtsgeschehen überschaubar zu machen, während die qualitative Forschung, indem sie dem Sinn bei seiner Hervorbringung nachgeht, die zeitlichen Bedingungen des Unterrichts herausstellt.

(2) Die Kontingenz des Unterrichts

Zeit bedeutet Unberechenbarkeit, Offenheit und Mangel an Wissen. Dafür steht der Begriff der Kontingenz. Kontingenz ist etwas anderes als Prozess,

9 Der Klassiker, mit dem sich diese Aussage belegen lässt, ist Cicourel (1974). Mit Oevermann (1979, S. 165) formuliert, bilden die quantitativen Verfahren der Datenerhebung und -analyse „forschungsökonomische Abkürzungen“. Der Sinn wird in Skalen festgeschrieben, während ihn die qualitative Forschung in seiner Genese rekonstruiert.

da Prozesse durchaus überblickbar sein können, wenn ihr Sinn stillgestellt wird, wofür nicht nur die pädagogisch-psychologische Forschung, sondern auch die didaktische Literatur reichlich Belege liefert (vgl. Herzog 2010). Das ändert sich, sobald der Prozess als Kommunikation begriffen wird. Kommunikation im Sinne von Luhmann (1984, S. 193ff.) ist nicht Übertragung von Information, also kein räumlicher Vorgang, sondern stellt eine ständig voranschreitende zeitliche Abfolge von Selektionen dar, die am Verstehen ausgerichtet sind, aber genauso weiter laufen, wenn missverstanden wird (vgl. Herzog 2006, S. 291ff.; Meyer 2005; Meyer/Jessen 2000). Unweigerlich fällt damit die Aufmerksamkeit auf die „Kontingenz von Interaktionsverläufen“ (Reh/Rabenstein 2013, S. 297). Die Analyse der Prozessstruktur des Unterrichts zeigt, wie das interaktionale Geschehen ständig Handlungsalternativen eröffnet, die nicht vorweggenommen werden können (vgl. Pflugmacher/Gruschka/Twardella/Rosch 2009). Dem Lehrerhandeln im Unterricht liegt nicht nur ein konstitutiver Mangel an Wissen zugrunde, es lässt sich aufgrund des sozialen (kommunikativen) Substrats des Unterrichts auch nur bedingt planen.

Stellt man die Kontingenzproblematik ins Zentrum der Theoriebildung, machen sich in der Topographie des Unterrichts weitere Verwerfungen bemerkbar. So nicht zuletzt ein Bruch zwischen Vermittlung und Aneignung bzw. zwischen Zeigen und Lernen (vgl. Kade 1997, S. 54ff., 2004; Kolbe et al. 2008, S. 130f.). Der Bruch kommt in vielen qualitativen Analysen dadurch zum Ausdruck, dass uns ein Unterricht vorgeführt wird, der misslingt, scheitert oder seine Möglichkeiten sträflich unterbietet. Geschildert werden Lehrkräfte, die beharrlich an ihrer Unterrichtsplanung festhalten und die unvorhergesehenen Chancen, die der Unterricht bietet, verpassen. Proske (2006, S. 148) sieht in der teleologischen Engführung des Unterrichts bei Missachtung der Opportunitäten für Aneignungsprozesse den typischen Fall einer Kontingenzbewältigungsstrategie. Der Lehrer mag zwar erkennen, dass sich eine Gelegenheit bietet, doch lässt er sie verstreichen, um seinen Lektionsplan nicht aus den Augen zu verlieren.

Dabei weist Proske (2006) auf einen wichtigen Punkt hin, dessen Nichtbeachtung möglicherweise dafür verantwortlich ist, dass so viele Fallanalysen der qualitativen Unterrichtsforschung den Eindruck von schlechtem Unterricht hinterlassen. Er betont, dass Unterricht „grundsätzlich nicht umhin kann, bestimmte Gelegenheiten zu übergehen“ (ebd., S. 148). Jede sich bietende Gelegenheit zu nutzen, um die Vermittlung zu optimieren, ist keine reale Möglichkeit, da unterrichtliche Sinnstrukturen „nur kontingenzbasiert, d.h. unter Auslassung bestimmter Anschlussmöglichkeiten bei gleichzeitiger Nutzung anderer ausgehandelt werden können“ (ebd.).

(3) Der Zufall als Realereignis

Kontingent nennen wir Ereignisse, die möglich, aber nicht notwendig sind. Wenn wir dafür den Begriff des Zufalls einsetzen, erschließt sich eine weitere Differenz zwischen quantitativer und qualitativer Unterrichtsforschung. Im

Rahmen der statistischen Modelle, die in der quantitativen Forschung die Methoden der Datenanalyse begründen, wird der Zufall gleichsam gezähmt. Gebändigt durch die Wahrscheinlichkeitsrechnung, verliert der Zufall seinen realen Charakter und wird zur Erkenntnislücke. In der qualitativen Forschung ist der Zufall dagegen ein Merkmal des erforschten Gegenstandes, was sich vielleicht besonders anschaulich am Beispiel der qualitativen Analyse von Biografien und beim Verfahren des narrativen Interviews zeigt. Eine Biografie ist – wie eine erzählte Geschichte – ein Gemisch aus „Zufall und Notwendigkeit“. Monod definiert den Zufall als ein Zusammentreffen, das „aus der Überschneidung zweier voneinander völlig unabhängiger Kausalketten (resultiert)“ (Monod 1975, S. 107).

Zufall hat demnach zwei Bedeutungen, die streng voneinander getrennt zu halten sind. Zufall im Sinne der Wahrscheinlichkeitsrechnung ist ein epistemischer Begriff. Bei einem Würfel oder einer Roulettekugel wissen wir nicht, was geschehen wird, weil uns die notwendigen Informationen über die Details des Vorgangs fehlen. Das Fallen des Würfels und das Rollen der Kugel sind aber völlig determiniert und könnten im Prinzip berechnet werden, falls uns die relevanten Informationen zur Verfügung stünden. Davon zu unterscheiden ist der Zufall, der aufgrund der Überlagerung zweier unabhängiger Kausalreihen eintritt – wenn sich zum Beispiel ein Ziegel vom Dach löst und dem vorbeigehenden Passanten auf den Kopf fällt. Letzteres ist nicht berechenbar – außer wir würden uns mit Laplace zu einem streng deterministischen Weltbild bekennen. Ein solcher metaphysisch begründeter Determinismus ist aber rational nicht haltbar (vgl. Falkenburg 2012).

Wie immer sich die Vertreter der quantitativen Unterrichtsforschung zum metaphysischen Determinismus stellen, ihr methodisches Instrumentarium erlaubt es nicht, Zufälle im ontologischen Sinn zu identifizieren. Da die statistischen Modelle den Zufall als epistemisches Ereignis behandeln, bieten sie keine Handhabe, um ihn als Realereignisse zu fassen.¹⁰ Während also die quantitative Forschung die Frage nach der Realität des Zufalls entweder negativ beantwortet oder unentschieden lässt, wird der Zufall von der qualitativen Forschung als real existierend anerkannt. Das Ereignishafte, Unvorhersehbare, Unberechenbare, Überraschende und Unkontrollierbare des Unterrichts stellt kein epistemisches Defizit dar, das man durch Forschung sukzessive beheben könnte, sondern bildet ein konstitutives Merkmal der Sozialform Unterricht.

(4) Das Technologiedefizit des Unterrichts

Wollen wir prüfen, welches Verständnis von Zufall konkret vorliegt, bietet sich als Lackmустest die Haltung gegenüber einer Unterrichtstechnologie an. Wird der Zufall als Realität anerkannt, ist es kaum möglich, den Unterricht

10 Natürlich bedeutet der statistische Zufall auch, dass wir keine Kausalität, zumindest keinen Mechanismus der Kausalität aufdecken können (vgl. Herzog 2012, S. 106ff.). Hier scheint ein weiterer Grund zu liegen, weshalb uns Hattie (2009) eine Geschichte erzählt. Die Geschichte soll zeigen, wie sich aus der heterogenen Fülle an Effektstärken ein homogener Erklärungsmechanismus herauslösen lässt.

technologisch zu beherrschen. Denn Zufälle bedeuten „*Einschränkungen von Macht*“ (Hampe 2006, S. 12). Wird der Zufall dagegen statistisch gezähmt, kann am Glauben an die technologische Beherrschung von Unterricht getrost festgehalten werden.

Das genau scheint im Lager der quantitativen Unterrichtsforschung der Fall zu sein. Anders als es die offiziöse Verlautbarung haben will, wonach die Pädagogische Psychologie „das lineare, kausale Wirkungsmodell des frühen Prozess-Produkt-Paradigmas aufgegeben (hat)“ (Helsper/Klieme 2013, S. 285), glaube ich nicht, dass dem so ist. Es trifft auch nicht zu, wie Proske (2006) vermutet, dass die Vertreter quantitativer und qualitativer Forschung in der Annahme konvergieren, „dass Unterricht in hohem Maße von Kontingenz geprägt ist“ (ebd., S. 139). Kontingenz ja, aber im statistischen Sinn von epistemischen Ereignissen, nicht im ontologischen Sinn von Realereignissen.

Für die Abkehr der Pädagogischen Psychologie vom Glauben an eine Unterrichtstechnologie wird oft das Angebot-Nutzungsmodell ins Feld geführt. Doch der Beleg ist zweischneidig, denn es gibt nicht nur ein Angebot-Nutzungsmodell, sondern deren zwei – eines von Fend und eines von Helmke. Fend hat sein Angebot-Nutzungsmodell erstmals 1998 vorgelegt und seither in verschiedenen Publikationen in oft leicht variierender Form präzisiert (vgl. Fend 1998, S. 321ff., Abb. 5.10, 2000, S. 57f., Abb. 1, 2002, S. 144ff., Abb. 1, 2008, S. 21ff., Abb. 1.2). 2006 hat es Eingang in seine „*Neue Theorie der Schule*“ gefunden, wenn auch nur am Rande und ohne grafische Darstellung (Fend 2006, S. 130f.). Immer geht es Fend um eine Distanzierung gegenüber Modellen der pädagogischen Produktivität, sei es mit dem Argument, dass Unterricht und Lernen interaktive Prozesse darstellen, die sich nicht technisch, sondern nur handlungstheoretisch aufschließen lassen, sei es mit dem Argument, dass sich in pädagogischen Situationen Personen gegenüberstehen, die eine Wirksamkeit im technischen Sinn nicht zulassen. In Anlehnung an Luhmann (1984) versteht Fend Lehrer und Schüler als Systeme, die sich gegenseitig Umwelt sind. Kein personales System kann in die Operationsweise eines anderen eindringen. „So werden die Grenzen der Machbarkeit im Humanbereich sehr schön beschreibbar, Ideen einer naturbasierten Technologie des Erziehens ad absurdum geführt“ (Fend 2006, S. 130).

Im Vergleich zu Fend unterscheidet sich das Angebot-Nutzungsmodell von Helmke kaum von den überkommenen Produktionsmodellen von Unterricht. Bereits die graphische Form, in der Helmke sein Modell präsentiert, legt eine Interpretation nahe, wonach das Angebot nicht genutzt werden muss, um Wirkung zu erzeugen, sondern als Kausalursache des Schülerlernens fungiert (vgl. Helmke 2003, S. 42, Abb. 4, 2006, S. 43, Abb. 1, 2009, S. 73, Abb. 6). Während Fend pädagogische Wirksamkeit als einen Prozess begreift, der von Kontingenz geprägt ist und über Sinn und Verstehen vermittelt wird, ist davon bei Helmke nichts zu sehen. Bezeichnenderweise beruft er sich bei der Einführung seines Angebot-Nutzungsmodells nicht auf die jüngeren Arbeiten von Fend, sondern auf dessen (erste) „*Theorie der Schule*“ von 1980, die noch ganz dem Struktur-Funktionalismus verpflichtet war (vgl.

Fend 1981; Helmke 2009, S. 73). Die Schüler erscheinen nicht als autonome Akteure, sondern als Stellglieder in einem Gefüge von Variablen, das nach Kausalmustern und Wirkungsbedingungen abgesucht wird. Ob das Angebot genutzt wird, hängt nicht vom Schüler, sondern von einer Vielzahl zwischen Angebot und Nachfrage liegender Faktoren ab (vgl. Gruschka 2011a, S. 121f.; Helmke 2009, S. 74). Wo Fend anerkennt, dass pädagogische Vermittlungs- und Aneignungsprozesse zu verschiedenen Referenzsystemen gehören, da bleibt Helmke einem Denken verhaftet, das ein Durchsteuern auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler unterstellt. Von einer Abkehr von technologischen Erwartungen an die Theorie des Unterrichts kann keine Rede sein.¹¹

(5) Der Unterricht als Zeitgestalt

Gibt es einen gemeinsamen Nenner, auf den sich die vier diskutierten Punkte bringen lassen, dann liegt er in der Zeit. Sinn entsteht im zeitlichen Verlauf; Kontingenz ist Einbruch von Zeit in ein für notwendig erachtetes Geschehen; Zufall ist als Realphänomen Ergebnis der zeitlichen Koinzidenz von unabhängigen Kausalketten; Kommunikation verbindet die zeitlich getrennten Ereignisse von Mitteilung und Verstehen; Vermittlung nimmt Zeit in Anspruch, um ihr Ziel (Aneignung) zu erreichen; Technik ist Resistenz gegenüber dem Einbruch der Zeit in unser Handeln; das Technologiedefizit verdankt sich der Unberechenbarkeit des Unterrichts in seinem prozessualen Verlauf. Die Zeit, um die es dabei geht, ist aber nicht die symmetrische Zeit der Uhren, die als gemessene Zeit eine verräumlichte Zeit ist, sondern die asymmetrische Zeit evolutionärer und historischer Prozesse, die in eine Zukunft weisen, die uns *per definitionem* nicht bekannt ist (vgl. Herzog 2006, S. 147ff.). Es geht um eine Zeit, welche die „Seinskontinuität von Vergangenheit und Zukunft“ (Luhmann 1992, S. 136) aufbricht und dadurch verunmöglicht, dass wir im Detail vorhersagen können, wie sich der Unterricht entwickelt.

Damit zeigt sich, was Thema für einen „grenzüberschreitenden Diskurs“ (Helsper/Klieme 2013, S. 284) zwischen quantitativer und qualitativer Unterrichtsforschung sein könnte. Was die qualitative Forschung zu erkennen vermag, nämlich die modale Zeitstruktur des Unterrichts, kann von der quantitativen Forschung prinzipiell nicht eingeholt werden, weil deren Methoden es nicht zulassen, die Zeit als qualitatives Phänomen zu fassen. Wo die Zeit in der quantitativen Unterrichtsforschung überhaupt zum Thema wird, da handelt es sich um die metrische Zeit („time on task“), während die modale Zeit gänzlich unbeachtet bleibt. Das zeigt gerade Hatties (2009) Metaphorik mit aller Deutlichkeit. Ein sichtbarer Unterricht ist ein auf seine räumlichen Dimensionen reduzierter Unterricht. Hatties Geschichte erzählt von einem

11 Hier zeigt sich im Übrigen ein begriffliches Problem, denn von einem (technologischen) „Defizit“ zu sprechen impliziert, dass das Manko behoben werden könnte. Genau dies ist aber nicht gemeint, wenn in Bezug auf den Unterricht von einem „Technologiedefizit“ die Rede ist. Der Unterricht ist durch Technologie konstitutiv nicht beherrschbar. Ein passendes Wort fehlt uns bis heute.

durchschaubaren Unterricht, der von zeitlichen Unwägbarkeiten gänzlich frei ist. Dem stellt die qualitative Forschung eine Betrachtung des Unterrichts zur Seite, die „zeitgemäß“ ist (vgl. Herzog 2006, 2011c).

Die Achillesferse der quantitativen Forschung liegt in ihrer Unfähigkeit, den Unterricht als modale Zeitgestalt zu begreifen. Damit wird nicht behauptet, dass auf Seiten der qualitativen Forschung nicht auch Defizite in der empirischen Analyse von Unterricht bestehen. Jedoch stellt die Frage nach den zeitlichen Grundlagen von Lehr- und Lernprozessen ein zentrales Problem der Entwicklung einer Theorie des Unterrichts dar. Um den von Helsper und Klieme (2013) angeregten Diskurs in Gang zu bringen, müsste die Differenz im Verständnis der Zeit zwischen quantitativer und qualitativer Unterrichtsforschung daher groß genug sein, um als Initialzündung zu wirken.

Literatur

- Alton-Lee, Adrienne/Nuthall, Graham/Patrick, John: Reframing Classroom Research: A Lesson from the Private World of Children, in: Harvard Educational Review, 63, 1993, S. 50-84.
- Breidenstein, Georg: Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 56, 2010, S. 869-887.
- Brophy, Jere E./Good, Thomas L.: Die Lehrer-Schüler-Interaktion, München 1976.
- Bruner, Jerome: Actual Minds, Possible Worlds, Cambridge/Mass. 1986.
- Cicourel, Aaron V.: Methode und Messung in der Soziologie, Frankfurt/Main 1974.
- Dewey, John: Logik. Die Theorie der Forschung, Frankfurt/Main 2008.
- Dinkelaker, Jörg: Kommunikation von Lernen. Theoretischer Zugang und empirische Beobachtungen, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10, 2007, S. 199-213.
- Falkenburg, Brigitte: Mythos Determinismus. Wieviel erklärt uns die Hirnforschung? Heidelberg 2012.
- Fend, Helmut: Theorie der Schule, 2. Aufl., München 1981.
- Fend, Helmut: Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung, Weinheim 1998.
- Fend, Helmut: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle, in: Andreas Helmke/ Walter Hornstein/ Ewald Terhart (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule, Weinheim 2000, S. 55-72.
- Fend, Helmut: Mikro- und Makrofaktoren eines Angebot-Nutzungsmodells von Schulleistungen. Zum Stellenwert der Pädagogischen Psychologie bei der Erklärung von Schulleistungsunterschieden verschiedener Länder, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 16, 2002, S. 141-149.
- Fend, Helmut: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen, Wiesbaden 2006.
- Fend, Helmut: Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität, Wiesbaden 2008.
- Flitner, Wilhelm: Allgemeine Pädagogik, Frankfurt/Main 1980.
- Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin: Ordnungsbildung in pädagogischen Praktiken. Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution und Beobachtung von Lernkulturen, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg. 31, 2011, S. 28-44.
- Gage, Nathaniel L.: Unterrichten – Kunst oder Wissenschaft? München 1979.

- Goffman, Erving: The Neglected Situation, in: *American Anthropologist*, 66 (6/2), 1964, S. 133-136.
- Gruschka, Andreas: Didaktik – Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb, Wetzlar 2002.
- Gruschka, Andreas: Didaktische Analyse als Kern der Rekonstruktion der Fallstruktur „Unterricht“. Beobachtungen zu Beobachtungen von Unterricht, in: Wolfgang Meseth/Matthias Proske/Frank-Olaf Radtke (Hrsg.): *Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts*, Frankfurt/Main 2004, S. 158-188.
- Gruschka, Andreas: Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik, Wetzlar 2009a.
- Gruschka, Andreas: Empirische Zugänge zur pädagogischen Substanz von Unterricht, in: *Topologik. Collana di Studi Internazionali di Scienze Filosofiche e Pedagogiche*, Nr. 5, 2009, http://www.topologik.net/Andreas_Gruschka.htm
- Gruschka, Andreas: Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik. Eine Grundlegung, Opladen 2011a.
- Gruschka, Andreas: Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht, Stuttgart 2011b.
- Gruschka, Andreas: Der empirische Blick auf das Unterrichten als pädagogischer Prozess, in: Meseth/Proske/Radtke (Hrsg.) 2011c, S. 130-144.
- Hampe, Michael: *Die Macht des Zufalls. Vom Umgang mit dem Risiko*, Berlin 2006.
- Hattie, John A. C.: *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, London 2009.
- Hattie, John: *Lernen sichtbar machen*, überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning, besorgt von Wolfgang Beywl/Klaus Zierer, Baltmannsweiler 2013.
- Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern, Seelze 2003.
- Helmke, Andreas: Was wissen wir über guten Unterricht?, in: *Pädagogik*, 58 (2), 2006, S. 42-45.
- Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze-Velber 2009.
- Helmke, Andreas: Interview von Prof. Dr. Volker Reinhardt mit Prof. Dr. Andreas Helmke zur Hattie-Studie, in: *Lehren & Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg*, Jg. 39 (7), 2013, S. 8-15.
- Helsper, Werner/ Klieme, Eckhard: Quantitative und qualitative Unterrichtsforschung – eine Sondierung, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 59, 2013, S. 283-290.
- Herzog, Walter: Die vorschnelle Disziplin. Schulpädagogik zwischen Praxisanleitung und Wissenschaft, in: Hans Badertscher/Hans-Ulrich Grunder/Armin Hollenstein (Hrsg.): *Brennpunkt Schulpädagogik. Die Zukunft der Schulpädagogik in der Schweiz*, Bern 1999, S. 119-148.
- Herzog, Walter: *Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit (Studienausgabe)*, Weilerswist 2006.
- Herzog, Walter: Dreieck, Kreis und Stufe. Über die geometrische Selbstbegrenzung der Didaktik, in: Patrick Bühler/Thomas Bühler/Fritz Osterwalder (Hrsg.): *Grenzen der Didaktik*, Bern 2010, S. 157-184.
- Herzog, Walter: Professionalität im Beruf der Lehrerinnen und Lehrer, in: Hans Berner/Rudolf Isler (Hrsg.): *Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln*, Baltmannsweiler 2011a, S. 49-77.
- Herzog, Walter: Schule und Schulklasse als soziale Systeme, in: Rolf Becker(Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, 2. Aufl., Wiesbaden 2011b, S. 163-202.
- Herzog, Walter: Was dem Lehren und Lernen zugrunde liegt. Ein Mehrebenenmodell des Unterrichts, in: Meseth/Proske/Radtke (Hrsg.) 2011c, S. 146-160.
- Herzog, Walter: *Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychologie*, Wiesbaden 2012.
- Idel, Till-Sebastian/ Kolbe, Fritz-Ulrich/ Carvalho, Isabel Neto: Praktikentheoretische Rekonstruktion videographierter Lernkultur. Ein Werkstattbericht, in: *Sozialer Sinn*, 10, 2009, S. 181-198.

- Ingenkamp, Karlheinz (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung, 3 Bde. Weinheim 1970/71.
- Jackson, Philip W.: The Way Teaching Is, in: National Education Association (Hrsg.): The Way Teaching Is. Report of the Seminar on Teaching, Washington, D.C. 1966, S. 7-27.
- Jackson, Philip W.: Life in Classrooms, New York 1968.
- Jackson, Philip W.: The Practice of Teaching, New York 1986.
- Kade, Jochen: Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen, in: Dieter Lenzen/ Niklas Luhmann (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form, Frankfurt/Main 1997, S. 30-70.
- Kade, Jochen: Erziehung als pädagogische Kommunikation, in: Dieter Lenzen (Hrsg.): Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann, Frankfurt/Main 2004, S. 199-232.
- Kolbe, Fritz-Ulrich/ Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin: Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11, 2008, S. 125-143.
- Kounin, Jacob S.: Techniken der Klassenführung, Bern 1976.
- Luhmann, Niklas: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie, Frankfurt/Main 1984.
- Luhmann, Niklas: Beobachtungen der Moderne, Opladen 1992.
- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre, Bad Heilbrunn 2011.
- Meyer, Meinert A.: Zeigen und Lernen. Didaktische Reflexionen im Anschluss an Ludwig Wittgenstein, in: Werner Helsper/Reinhard Hörster/Jochen Kade (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess, 2. Aufl., Weilerswist 2005, S. 119-141.
- Meyer, Meinert A./Jessen, Silke: Schülerinnen und Schüler als Konstrukteure ihres Unterrichts, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 46, 2000, S. 711-730.
- Monod, Jacques: Zufall und Notwendigkeit. Philosophische Fragen der modernen Biologie, München 1975.
- Nuthall, Graham: The Cultural Myths and Realities of Classroom Teaching and Learning: A Personal Journey, in: Teachers College Record, 107, 2005, S. 895-934.
- Nuthall, Graham: The Hidden Lives of Learners, Wellington 2007.
- Oevermann, Ulrich: Ansätze zu einer soziologischen Sozialisationstheorie und ihre Konsequenzen für die allgemeine soziologische Analyse, in: Günther Lüschen (Hrsg.): Deutsche Soziologie seit 1945, Opladen 1979, S. 143-168.
- Pflugmacher, Torsten/ Gruschka, Andreas/ Twardella, Johannes/ Rosch, Jens: Vom Nutzen einer pädagogischen Unterrichtsforschung für die Lehrerbildung, in: Beiträge zur Lehrerbildung, 27, 2009, S. 372-384.
- Prange, Klaus: Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik, Paderborn 2005.
- Proske, Matthias: Pädagogische Kommunikation in der Form Schulunterricht, in: Dieter Nittel/Wolfgang Seitter (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge, Bielefeld 2003, S. 143-164.
- Proske, Matthias: Die Innovierung der empirischen Unterrichtsforschung und das Problem der Kontingenz: Zur Reichweite neuerer theoretischer und methodologischer Ansätze, in: Sibylle Rahm/Ingelore Mammes/Michael Schratz (Hrsg.): Schulpädagogische Forschung, Bd. 1, Innsbruck 2006, S. 139-152.
- Radtke, Frank-Olaf: Der Eigensinn pädagogischer Professionalität jenseits von Innovationshoffnungen und Effizienzerwartungen. Übergangene Einsichten aus der Wissens-

- verwendungsforschung für die Organisation der universitären Lehrerbildung, in: Barbara Koch-Priewe/Fritz-Ulrich Kolbe/Johannes Wildt (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze in der Lehrerbildung, Bad Heilbrunn 2004, S. 99-149.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin: Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 59, 2013, S. 291-307.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert: Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung, in: Ingrid Mieth/Hans-Rüdiger Müller (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie, Opladen 2012, S. 35-56.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin/Idel, Till-Sebastian: Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive, in: Meseth/Proske/Radtke (Hrsg.) 2011, S. 209-222.
- Rutter, Michael/Maughan, Barbara/Mortimer, Peter/Ouston, Janet: Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder, Weinheim 1980.
- Wiesemann, Jutta/Amann, Klaus: Situationistische Unterrichtsforschung, in: Georg Breidenstein/Arno Combe/Werner Helsper/Bernhard Stelmaszyk (Hrsg.): Forum qualitative Schulforschung 2: Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung, Opladen 2002, S. 133-156.

Karl-Heinz Dammer

Mythos Neue Lernkultur

„Wie ist es möglich, dass man nicht derartig, im Namen dieser Prinzipien da, zu solchen Zwecken und mit solchen Verfahren regiert wird?“

Michel Foucault

Praktikumsbesuch in der 9. Klasse einer Hauptschule: Eine Studienanfängerin gibt die erste Stunde in ihrem Einführungspraktikum. Sie legt eine Folie als stummen Impuls auf und wartet die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler ab, bis die gewünschte Antwort kommt, die darin besteht, das Stundenthema zu erraten. Nach einer kurzen Erläuterung verteilt die Praktikantin diverse Arbeitsblätter mit dem Hinweis, die Schülerinnen und Schüler „dürften“ die Materialien allein bearbeiten, bei Schwierigkeiten sollten sie sich zunächst an den Nachbarn und danach gegebenenfalls an die Lehrerin wenden. Der überwiegende Teil der Stunde vergeht mit „Stillarbeit“, während derer die Praktikantin hier und da den Fortschritt der Arbeit überprüft und Hinweise gibt. Manche haben bereits nach zehn Minuten die Aufgaben gelöst, andere sitzen auch am Ende der Arbeitszeit noch vor einem fast leeren Blatt. In den letzten fünf Minuten der Stunde wird per Folie mit der Besprechung der Lösungen begonnen, die aber wegen des Klingelns nicht mehr beendet werden kann. Die Praktikantin zeigt sich mit dem Ergebnis zufrieden und dankt für die eifrige Mitarbeit.

Inwieweit dieser Stundenverlauf typisch für die gegenwärtige Unterrichtspraxis von Lehramtsanwärtern ist, sei dahingestellt, als Begleiter von Einführungspraktika beobachte ich aber seit etwa zwei Jahren die zunehmende Tendenz von Studienanfängern, sich aus dem aktiven Instruktionsgeschäft zurückzuziehen und in hohem Maße auf die Eigenaktivität der Schülerschaft zu bauen, obwohl das Einführungspraktikum dazu dienen soll, sich als Lehrperson zu erproben, also einen möglichst reflektierten Perspektivenwechsel vom Mitglied eines Schülerkollektivs zum primären Verantwortungsträger in der Klasse vorzunehmen, der die Lernprozesse dieses Kollektivs so effizient wie möglich anleiten soll.

Drücke ich in der Stundenbesprechung mein Bedauern darüber aus, dass ich von der Praktikantin oder dem Praktikanten als Lehrperson in dem skizzierten Sinne nicht viel habe wahrnehmen können, so bekomme ich eine erstaunlich professionell wirkende Antwort: Es entspreche doch nicht mehr dem modernen Bild vom Lehrer, dass er oder sie sich durch Frontalunterricht in den Mittelpunkt stelle, vielmehr gehe es darum, einen möglichst hohen

Grad selbständiger Lerneraktivität zu stimulieren und als Lehrperson in den Hintergrund zu treten, die nur bei Problemen einzelner Schüler helfend eingreifen sollte. Erstaunlich ist diese hier idealtypisch wiedergegebene Antwort insofern, als Praktikanten zu Beginn ihres Studiums wenn überhaupt nur rudimentär in die Grundlagen der Unterrichtsgestaltung eingeführt worden sind und wohl in der Regel während ihrer Schulzeit vorwiegend klassischen Frontalunterricht erlebt haben, was sie, folgt man den Befunden der Professionalisierungsforschung, zumindest am Anfang dazu disponieren müsste, den selbst erfahrenen Lehrerbildern auch in ihrer eigenen Praxis zu folgen. Wenn sie das nicht tun, so mag dies der „Neuen Lernkultur“ geschuldet sein, die seit einigen Jahren auch in der Schule als überfälliger „Paradigmenwechsel“ anscheinend so erfolgreich propagiert wird, dass selbst Studienanfänger schon etwas davon gehört haben und es umzusetzen versuchen.

Natürlich ist die eingangs beschriebene Szene noch weit entfernt von didaktisch und pädagogisch sinnvollem schüleraktivierendem Unterricht und insofern nicht repräsentativ für die Neue Lernkultur. Ein entscheidendes Moment scheinen aber auch die Anfänger bereits verinnerlicht zu haben, nämlich dass die maximale Aktivierung der Schüler einherzugehen hat mit einer möglichst minimalen Präsenz der Lehrperson auf der Bildfläche des Unterrichts.

Gegen diese Zuspitzung lässt sich natürlich einwenden, dass es nicht um den oder die Lehrer(in) als Person geht, sondern um ein zu veränderndes Rollenverständnis, und dass es zu den Axiomen einer sich aufklärerisch verstehenden Pädagogik gehört, sich als Erzieher im Laufe der Entwicklung seiner Zöglinge sukzessive überflüssig zu machen, damit sie schließlich als mündige Menschen ihr Leben selbst in die Hand nehmen können. Es ist schwer zu bestreiten, dass im Gegensatz zu diesem Axiom schulischer Unterricht traditionell die Rolle des Lehrers häufig überbetont und damit eine passiv-rezeptive Lernhaltung mit nur wenig nachhaltigen Lerneffekten gefördert hat. Ob die Wirksamkeit und pädagogische Bedeutung dieses Unterrichts aber als so gering, wenn nicht gar schädlich einzustufen ist, dass es dringend einer Neuen Lernkultur bedarf (und wenn ja, warum erst jetzt nach Jahrhunderten traditionellen Unterrichts), bleibt eine offene Frage, der im Folgenden nachgegangen werden soll.

I

Nimmt man Google als Seismograph für die gesellschaftliche Relevanz von Themen, so dürfte die „Neue Lernkultur“ mit 168.000 Einträgen eindeutig dazu zählen. Die disziplinäre Beteiligung an dieser Debatte ist breit gestreut, eindeutig dominant sind aber die betriebliche Weiterbildung und bildungspolitische bzw. schulische Kontexte.

Was in diesem Zusammenhang unter „Kultur“ verstanden wird, bleibt eher zu erraten, als dass es klar definiert würde. Wie in vielen anderen Komposita auch (Unternehmenskultur, Gesprächskultur, Aufgabekultur etc.)

scheint es sich um ein Modewort zu handeln, das in diffuser Weise auf die Gesamtheit von Praxen in einzelnen gesellschaftlichen Teilbereichen zielt. Nach Erdmann und Rückriem fungiert „Neue Lernkultur“ daher als „Containerbegriff, mit dem die äußerst unterschiedlichen und widersprüchlichen Teildiskurse in der Bildungspolitik und der Erziehungswissenschaft gerade dadurch überhaupt zusammengefasst werden können, dass dieser Begriff so vage und unbestimmt ist“ (Erdmann/Rückriem, S. 1). Nach einer ausführlichen Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff und seiner Anwendung in Lernkontexten kommen die Autoren zu dem Schluss, dass das „Phänomen ‚Lernkultur‘ nur im Plural verstanden werden [kann], als eine – wie auch immer zunehmende – Menge von ‚Lernkulturen‘, also von Teilkulturen, in denen sich Lernen zunehmend als spezifische Operationsweise oder Tätigkeit vollzieht oder ereignet (ebda., S. 17).

Wenn demgegenüber von der „Neuen Lernkultur“ meist im Singular die Rede ist, so gibt dies zu der Vermutung Anlass, dass hier ein bestimmtes Modell von Lernkultur propagiert und durchgesetzt werden soll. Diese Vermutung wird zusätzlich genährt durch das Adjektiv „neu“, das im Zusammenhang mit Kultur insofern irritiert, als diese immer an historische Entstehungsprozesse gebunden ist. Aus denen können zwar im Laufe der Zeit neue Kulturen erwachsen, mit Sicherheit lassen sie sich aber nicht ad hoc kreieren. „Neu“ dürfte also hier eher eine rhetorische Funktion haben, um die neue Lernkultur von der scheinbar schlechten alten abzuheben und diese gemäß einer ebenso gängigen wie simplen Fortschrittslogik zu delegitimieren.

Aus diesem Grunde soll hier von Mythos die Rede sein, zu verstehen als Erzählung, mit der ein bestimmtes Welt- und Selbstverständnis vermittelt werden soll und die sich von dem empirisch-wissenschaftlichen Weltbild dadurch unterscheidet, dass „der Gegenstand nicht durch Zurückführung auf seine Gründe begriffen wird, sondern es hier ‚nur die schlichte Ergriffenheit durch ihn‘ gibt“ (Horstmann 1984, Spalte 302 mit Bezug auf Cassirers Mythosbegriff). Der Mythos wird damit der Kritik entzogen, weswegen Tiedemann in seiner Einleitung zu Benjamins *Passagen-Werk* von ihm als dem „verhängten Heteronomen“ spricht, „das die Menschen in der Vorzeit in stummer Unmündigkeit gebannt hielt und das in aller Geschichte seither unter den verschiedensten Formen [...] überlebte“ (Tiedemann 1983, S. 21).

Inwiefern die Bezeichnung „Mythos“ gerechtfertigt ist, bleibt im Folgenden zu prüfen. Zunächst sind die Merkmale der „Neuen Lernkultur“ (künftig: NLK) darzustellen, die sich aus den verschiedenen gängigen Darstellungen als gemeinsame herauskristallisieren. Im Anschluss daran soll verdeutlicht werden, dass es sich keineswegs um eine grundlegend neue Lernkultur handelt, sondern diese auf zahlreiche Vorläufer verweisen kann und eher als ein weiterer Versuch zu verstehen ist, Lösungen für systematische Grundprobleme des Lernens und Erziehens zu liefern, die mit Bezug auf bisherige Einsichten über Lernen, Bildung und Schule bewertet werden sollen. Abschließend wird versucht, den Anspruch des Neuen mit Bezug auf den (bildungs)politischen Kontext der Debatte zu beurteilen.

Einen ausführlichen und gut strukturierten Überblick über die Facetten der NLK gibt die Internet-Plattform der „Werkstatt für neue Lernkultur“ (www.neue-lernkultur.de), die hier zunächst als Hauptquelle herangezogen werden soll. Sie bezieht sich auf den Bereich der betrieblichen Weiterbildung, wo der Begriff NLK zuerst verwendet wurde. Wir werden aber sehen, dass das Wesentliche auch im Kontext der schulischen Debatte um die NLK auftaucht.

NLK, so erfahren wir auf der Plattform, „steht für eine grundlegende Umorientierung der Auffassungen vom Lernen (und Lehren) und der daraus folgenden vielfältigen ‚Landschaft‘, Unterstützungsformen und Lernverfahren“, wobei mit „Lern-“ die Perspektive des Lernenden, mit „Kultur“ das „Lebendige, organisch Gewachsene“ betont werden sollte.

Bereits einleitend wird hier, wie auch in anderen Publikationen zu dem Thema, nicht verheimlicht, dass die NLK mit der Reformpädagogik einen prominenten Vorläufer habe, neu sei vor allem, dass es sich nun um einen „tiefgreifenden Reformschub“ handle, der „zurecht als Paradigmenwechsel bezeichnet werden“ könne und dass noch nie „reformorientierte Konzepte [...] auf so breiter Front auch tatsächlich umgesetzt“ worden seien, „mögen auch die Verkrustungen des Alten an manchen Stellen noch hart“ sein.

Im schulischen Kontext wird das Innovative der NLK zum Teil etwas gedämpfter beworben. Zwar gehe es um eine „grundsätzliche Veränderung der Perspektive auf und von Unterricht in der Schule“ (Landesinstitut 2009, S. 5), dies bedeute aber nicht, „dass die bisherigen Kernbereiche des Lehrens vernachlässigt werden sollen. [...] Es geht vielmehr darum, das Bewährte unter dem Fokus der individuellen Förderung zu filtern, zu sortieren und mit den hier vorgestellten Ideen zu ergänzen“ (ebda., S. 6 und 14). Auch in Nordrhein-Westfalen bemüht man sich in einer auf die schulische Arbeit bezogenen Handreichung zu betonen, dass sich im Grunde nichts Wesentliches ändere: Es gehe weiterhin um die Gestaltung von Lernsituationen, die Beratung und Unterstützung von Lernenden, Lernerfolgskontrolle etc. und „selbstverständlich bleibt das ‚Vermitteln und Informieren‘ eine wichtige didaktische Handlungsmöglichkeit“, nur werde diese nicht mehr die „ausschließlich gepflegte [...] Lehrform sein“ (Landesprogramm NRW Bildung und Gesundheit). Man kann dies entweder als Ausdruck eines noch nicht klar bestimmten Selbstverständnisses oder als bloße Rhetorik interpretieren, mit der reformskeptisch gestimmte Lehrkräfte beruhigt werden sollen.

Motiviert ist die Suche nach einer neuen Lernkultur durch die „gewaltigen Herausforderungen unserer Zeit“, wie es in der „Werkstatt für eine neue Lernkultur“ heißt, die eine „Verhaltens- und Einstellungsänderung“ der Lernenden unumgänglich mache. Die „klassische Wissensvermittlung“ könne dabei nicht mehr im Vordergrund stehen, sondern neue Kompetenzen und Qualifikationen, die die Lerner dazu befähigen, „im Wettlauf mit der technologischen und gesellschaftlichen Entwicklung“ nicht unter die Räder zu kommen. Was sie vor allem benötigten, sei „Orientierung, um sich beim Navigieren im Strom der Veränderungen nicht zu verlieren“, also „Schlüssel-

qualifikationen, Persönlichkeitsbildung und Handlungskompetenz“, hinter die die „Vermittlung rein fachlicher Inhalte tendenziell zurück[treten]“ müsse. Der „ganze Mensch“ sei nun in den Blick zu nehmen mit seinen „je spezifische[n] individuelle[n] Entwicklungsmöglichkeiten“. In diesem Sinne formulieren auch Giest und Lompscher, die von der NLK angestrebte Bildung sei einerseits ein „entscheidender Standortfaktor im Wettbewerb der modernen Industrienationen“, es gehe dabei aber nicht um „Anpassungen an eine vorhandene Wissensgesellschaft [...], sondern darum den Prozess der Gestaltung der menschlichen Gesellschaft zu thematisieren, wodurch der humanistische Bildungsbegriff eine gewisse Renaissance erfährt“ (Giest/Lompscher 2012, S. 123f.).

Was hier für den betrieblich-ökonomischen Kontext postuliert wird, gilt im Wesentlichen auch für die Schule. Zwar stehe hier zunächst Wissen im Vordergrund, aber kein „träges Wissen“, sondern „aktives Handlungswissen“. Wie auch immer man sich ein Wissen mit diesen Eigenschaften vorzustellen hat, entstehen kann das erstrebte Handlungswissen nur, „wenn es problem- und anwendungsorientiert und somit zumindest in Teilen selbstbestimmt gelernt wird“ (Landesinstitut 2009, S. 19). Die Selbstbestimmung ist ein zentrales Anliegen der NLK, das durch „offene Unterrichtskonzeptionen“ verwirklicht werden und die „Förderung einer individuellen ganzheitlichen Persönlichkeit“ ermöglichen soll (ebda., S. 20). Neben „Selbstbestimmung“ tauchen in den Darstellungen der NLK eine ganze Reihe anderer Komposita mit „Selbst-“ auf: am häufigsten „Selbststeuerung“, aber auch „Selbstorganisation“, „Selbstregulierung“, „Selbstmanagement“, „Selbstkompetenz“, „Selbstführung“, „Selbstkontrolle“, „Selbstreflexion“, „Selbstdiagnose“, „Selbstverantwortung“, die allerdings nur selten definiert oder nachvollziehbar voneinander abgegrenzt werden.

Die Komposita erwecken den Eindruck, das Nomen sei zweitrangig gegenüber der zu betonenden Tatsache, dass hier ein Selbst bezogen auf sich aktiv wird, und dies muss es auch, denn die NLK stellt hohe Anforderungen an die Lernenden: Sie sollen Lernen als lebenslanger Prozess verstehen, der auch in der alltäglichen Lebenswelt bewusst als solcher wahrzunehmen und in seinen Potenzialen auszuschöpfen sei; es handelt sich um einen „ganzheitlichen“, vom Ich konstruierten Prozess der stets nicht nur auf seine Sinnhaftigkeit sondern auch auf seine Arbeitsweise hin zu befragen ist („Selbstreflexion“).

Dieser denkbar weit gefasste Lernbegriff soll von den Einzelnen „selbstverantwortlich“ mit Leben gefüllt werden, d.h. sie müssen offen fürs Lernen und sich ihrer eigenen Ziele bewusst sein, die es eigeninitiativ, verantwortungsbewusst, mit Kreativität, Problemlösefähigkeit, Konzentration und Arbeitsdisziplin zu verfolgen gilt, um ein „Selbstbewußtsein als erfolgreicher Lerner“ aufzubauen (vgl. Werkstatt neue Lernkultur). Es geht also in der NLK im Wesentlichen darum, das „Lernen zu lernen“, was ein längerfristiger und anstrengender Prozess ist, der kompetenter Begleitung bedarf.

Dies ist die Aufgabe der Lernbegleiter, -berater oder auch -coaches, die deswegen nicht mehr „Lehrer“ heißen, weil sie die in der Alten Lernkultur

übliche direkte Instruktion bestenfalls noch nebenbei betreiben. Ihre Hauptaufgabe besteht nun darin, eine „vertrauensvolle Lernatmosphäre“ zu schaffen, Materialien für das „eigenaktive“ Lernen bereitzustellen, mögliche Lernwege und -strategien aufzuzeigen und gemeinsam mit dem Lerner dessen individuelle Ziele festzulegen und zu überprüfen. Entscheidend ist dabei die diagnostische Kompetenz des Lernbegleiters: „Lehrerinnen und Lehrer sind zunehmend gefordert, den Einzelnen zu betrachten: Die einzelne Schülerin, den einzelnen Schüler mit ihren/seinen jeweiligen Stärken und Schwächen, um alle Lernenden möglichst individuell und passgenau zu fördern und zu begleiten“ (Landesinstitut 2009, S. 8), so dass diese die Erfahrung machen können: „In der Schule wird man mich erkennen und schätzen als jemanden, der einmalig ist auf dieser Welt, unverwechselbar. Ich werde den anderen etwas sein, was es ohne mich nicht gäbe“ (ebda., S. 52, mit Bezug auf ein Zitat von S. Andresen).

Führt man sich vor Augen, dass ein wesentlicher Zweck der alten bürgerlichen Schule die Adressierung von Individuen als Rollenträger und eben nicht als „ganzheitliche Persönlichkeiten“ ist (vgl. „Spezifität nach Dreeben 1980, S. 71ff.), so wird deutlich, dass es hier um mehr geht, als nur einen anderen Lernbegriff und daraus abgeleitete Erwartungen hinsichtlich des Verhaltens und der Einstellungen von Lernenden und Lehrenden. Es bedarf vielmehr einer gänzlich neuen Lernumgebung und neuer „Lernarrangements“, ausgehend von einer „Lerner-, und nicht mehr von einer „Lehrerdidaktik“ (vgl. Werkstatt Neue Lernkultur). Ja, letztlich muss die Schule als Institution ihr traditionelles Selbstverständnis abstreifen und zu einer „lernenden Organisation“ werden, wobei im Endeffekt auch ihre Selektionsfunktion zur Debatte steht, denn diese grob nach Noten klassifizierende Produktion von Gewinnern und Verlierern ist unvereinbar mit der Orientierung an individuellen Lernfortschritten, die, wie folgt, zu bewerten sind: „Arbeiten Sie mit einem erweiterten prozessorientierten pädagogischen Leistungsbegriff. Beachten Sie die neuen Gütekriterien wie kontrollierte Subjektivität und kommunikative Validierung. Systematisieren Sie Ihre Beobachtung und Beschreibung und erhöhen Sie damit Ihre Diagnosekompetenz. Achten Sie auf Mehrperspektivität.“ (Landesinstitut 2009, S. 44). Dies geschieht auf der Basis von „Lernkontrakten“, in denen Lehrende und Lernende mit beiderseitiger Verbindlichkeit individuelle Lernziele und Lernwege vereinbaren (vgl. ebda., S. 41).

Ein umfassendes Bild, wie die NLK in der Praxis funktionieren kann, bietet Andreas Müllers „Institut Beatenberg“ am Thuner See, dessen Website ausführlich Auskunft über die Gestaltung der dortigen „Lernlandschaft“ gibt und das als repräsentativ für ein avanciertes und konsequentes Verständnis der NLK gelten kann (diese und die folgenden Ausführungen auf der Grundlage von: www.institut-beatenberg.ch/wie-wir-lernen.html).

Begründet wird die Notwendigkeit einer NLK auch hier mit der Rasanz des schwer zu prognostizierenden gesellschaftlichen Wandels sowie der zu-

nehmenden Heterogenität der Schülerschaft, die in Beatenberg „fit [...] für ihr Leben“ gemacht werden soll. Die Vorzüge des Instituts werden an mehreren Stellen denkbar schrill kontrastiert mit der alten „Idee, dass zwei Dutzend Leute gleichen Alters im gleichen Raum zur gleichen Zeit im gleichen Buch auf der gleichen Seite das Gleiche lernen und später zum gleichen Zeitpunkt den gleichen Fragen die gleichen Antworten geben sollen“; diese könne „schon vom Ansatz her keine besonders gute Idee sein“ (<http://www.youtube.com/watch?v=JSN66v9kz mw>, Min. 2:15ff.).

Man mag einerseits Keil zustimmen, wenn er hierin eher eine Karikatur des traditionellen Unterrichts sieht, die die „Schulentwicklung von wenigsten einem halben Jahrhundert“ ausblendet (Keil 2013, S. 1), andererseits wirkt diese werbewirksame Kontrastierung insofern nachvollziehbar, als die Praxis in Beatenberg tatsächlich denkbar weit entfernt von dem zu sein scheint, was wir einmal schulischen Unterricht nannten. Historisch betrachtet unterscheidet sich dieser Gestus nicht wesentlich von dem reformpädagogischen Bild der wilhelminischen Paukschule, mag die pädagogische Berechtigung dieser Kritik im beginnenden 20. Jahrhundert auch größer gewesen sein als heute. Und nicht anders als viele Reformpädagogen scheint auch Müller der Auffassung zu sein, dass eine wirkliche Alternative zum System gänzlich neuer pädagogischer Rahmenbedingungen bedarf.

Der augenfälligste Unterschied zur „Alten Lernkultur“ ist, dass in Beatenberg nur 8 von 44 Unterrichtsstunden (gerechnet nach Schulstunden à 45 Minuten) dem systematischen Erwerb von Fachkompetenzen durch direkte Instruktion dienen und dies auch nur in den Hauptfächern Mathematik, Deutsch, Englisch und Französisch. Die Kurse sind nach Niveaustufen unterteilt, denen die Lernenden aufgrund eines Assessments zugewiesen werden, die sie aber bei Leistungssteigerung oder –abfall jederzeit wechseln können. Das Fachwissen für den gesellschaftswissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Bereich scheint – neben der Übungszeit für die Hauptfächer – in den 20 Stunden erworben zu werden, die der selbständigen Arbeit in Lernteams gewidmet sind. Die restlichen 16 Stunden sog. „Aktivzeit“ stehen für die Nutzung von Wahlkursangeboten im musischen, künstlerischen, sportlichen oder handwerklichen Bereich zur Verfügung.

Die Beschreibung der „Lerndlandschaften“ erweckt den Eindruck, dass hier tatsächlich alles getan wurde, um Lernen im konstruktivistischen Sinne (auf den ausdrücklich Bezug genommen wird) als Prozess zum Erwerb von „Selbstgestaltungskompetenz“ zu inszenieren, bei der die Lehrkraft zum „Sparringspartner, zum Coach, zum Lernberater mutiert“. Ein nähere Betrachtung wert ist dabei die Überprüfung der Lernerfolge, von denen bisher nicht die Rede war, auf die in Beatenberg aber größten Wert gelegt wird, denn offenes Lernen darf „nicht in Beliebigkeit ausarten“, es muss individuelle Verbindlichkeiten und „klare Standards“ für das Lernen geben (Müller 2003, S. 6). Zu diesem Zweck wurde ein ausgeklügeltes Arrangement von Kontrollinstrumenten entwickelt, in deren Zentrum „Kompetenzraster“ stehen. Dabei handelt es sich um „integrale Arbeits-, Selbstführungs- und Eva-

luationsinstrumente, die eine transparente Information ermöglichen und Noten (und Zeugnisse) ersetzen können. Kompetenzraster laden ein zu einer dauernden Reflexion und sind Basis für ein systematisches Feedback.“

Die Kompetenzraster führen in der Vertikale die zentralen Inhaltsdimensionen des jeweiligen Faches auf und in der Horizontalen je 7 Anforderungsniveaus für die Hauptfächer und je 6 für die anderen Fächer, so dass sich pro Fach zwischen ca. 30 und 40 Kompetenzbeschreibungen ergeben. Diese muten zum Teil recht bescheiden an (z.B. im Fach Deutsch) und sind bei aller Akribie der Differenzierung auch nicht immer sehr genau formuliert (z.B. „Prosatext verstehen“). Der Primäreindruck ist aber, dass es sich um ein mittleres Anforderungsniveau für die Sekundarstufe I handelt, bei dem man sicherlich von einem Lernerfolg sprechen könnte, wenn alle Schülerinnen und Schüler bis zum Ende dieser Stufe das höchste Kompetenzniveau erreicht hätten. Ob dieses anschlussfähig an die gymnasiale Oberstufe, zumal in der Schweiz, ist, sei allerdings dahingestellt.

Neben diesen fachbezogenen Kompetenzrastern gibt es zwei weitere zu den Bereichen „Lernkompetenz“ und „Selbstkompetenz“. Sie sind ebenfalls relativ stark differenziert in jeweils vier Niveaustufen und fünf Kriterienbereiche: Bei der Lernkompetenz sind dies: Orientierungs-, Richtungs-, Erschließungs-, Problemlösungs- und Evaluationskompetenz; bei der Selbstkompetenz lauten sie: Selbstkontrolle, Engagement, Verlässlichkeit, Zuversicht, Achtsamkeit. Da es hier, anders als bei den Fächern, noch keine gängigen Modelle gibt, dürften die in Beatenberg gefundenen Formulierungen Originalität beanspruchen, weswegen hier zwei der jeweils 20 Formulierungen zitiert werden sollen. Bei der Lernkompetenz ist die höchste Stufe im Bereich Evaluation unter folgenden Bedingungen erreicht: „Ich kann mir mithilfe verschiedener Bezugsnormen (Zielformulierung, Checklisten, Beispiele, eigene Ansprüche) bewusst machen, welche Kriterien erfüllt sein müssen, damit etwas „gut“ ist. Während der Arbeit ist es mir ein Anliegen, laufend Verbesserungen anzubringen. Bei Unsicherheiten schaue oder frage ich deshalb nach. Ergebnisse überprüfe ich immer auf ihre Qualität und Rückmeldungen von anderen nutze ich, um die Dinge noch besser machen zu können“. Für die höchste Stufe der Verlässlichkeit gilt: „Was ich tue, tue ich nach bestem Wissen und Gewissen. Als jemand, auf den man sich verlassen kann, kann ich Vereinbarungen eingehen und mich an die Verbindlichkeiten halten –das betrifft auch Details wie Pünktlichkeit und Ordnung. Ich kann Verantwortungen übernehmen für mich und andere und mich entsprechend zuständig fühlen. Wenn etwas nicht läuft, wie vorgesehen, schaue ich zuerst, wie ich es anders machen könnte.“

Offensichtlich hat man sich hier im Sinne der Lernerorientierung bemüht, die Ziele für die Schülerinnen und Schüler verständlich zu formulieren, dennoch fragt sich der Außenstehende, ob und wie diese das Erreichen der Niveaustufe (die überdies mehrere Kompetenzen umfasst) für sich verbindlich bestimmen wollen und mehr noch, wie der Lerncoach als Außenstehender dies gültig beurteilen kann. Es entsteht der Eindruck, als kehre hier die in

der Geschichte der Pädagogik sattsam bekannte protestantische Selbstprüfung des gefallenen Menschen in konstruktivistischem Gewande wieder. In jedem Falle wird deutlich, dass die gesamte Innenwelt des Lernalters lückenlos erfasst, klassifiziert und evaluiert werden soll.

Der Weg dahin führt über die „Lernjobs“, wie in Beatenberg Lernaufgaben zur „aktiven Auseinandersetzung mit einem Thema“ genannt werden, die problemorientiert und lebensnah gestaltet sein und zu partnerschaftlichem Lernen anregen sollen (Müller 2003, S. 8ff.). Sog. „Smarties“ helfen den Lernern bei der methodischen Aneignung des Stoffs, indem sie Marksteine für die Erreichung der Ziele angeben: Zielformulierung, Klärung der Lernvoraussetzungen/des Vorwissens, Wege und notwendige Ressourcen für die Erreichung des Ziels, Angabe klarer Erfolgsindikatoren.

Als Beispiel führt die Website einen Lernjob aus dem Bereich Deutsch an, mit dem folgende Kompetenz unter Beweis gestellt werden soll: „Ich kann einen längeren Text über ein komplexes Thema lesen und verstehen. Das zeigt sich darin, dass ich die wichtigsten Inhalte herauschälen, sie strukturieren und in eigenen Worten zusammenfassen kann.“ Da diese Formulierung sich nicht im Kompetenzraster findet, ist ihr Niveau nicht genau zu verorten, da aber von einem „längeren Text“ und einem „komplexen Thema“ die Rede ist, kann man annehmen, dass es sich hier um eine höhere Kompetenzstufe handelt. Dies irritiert insofern, als es bei dem (nicht mit abgedruckten) Text offensichtlich um das Thema „Henne und Küken“ geht, das man spontan nicht zu den komplexen rechnen würde, zumal es hier im Fach Deutsch auch nicht um einen biologischen Fachtext gehen dürfte. Die weitere Gestaltung des Lernjob-Arbeitsblattes bestätigt diese Vermutung, denn nach methodischen Hinweisen zu systematischen Inhalten – es handelt sich um die klassische 5-Schritte Methode, wie sie wohl überall in Anfangsklassen der Sek I gelehrt wird – folgen zwei Seiten mit mehrfach wiederholten, eher kindlichen Zeichnungen einer Henne und eines Kükens. Der Auftrag an die Schüler lautet, neben jede Abbildung jeweils eine wichtige Einzelinformation zur Henne bzw. zum Küken einzutragen. Danach sollen nach genauen methodischen Anweisungen die Stichpunkte geordnet, in eigenen Worten zu einem Text zusammengefasst und am Schluss in einem Satz auf den Punkt gebracht werden. Wie hier in den an Klippert erinnernden kleinschrittigen Arbeitsanweisungen die Selbststeuerung gefördert werden soll und worin das Problem liegen soll, für das kreativ Lösungswege gesucht werden müssten, bleibt schwer nachvollziehbar.

Für die Überprüfung der Lernleistungen wurde ein sog. „Layout“ entwickelt, in dem die Lernenden individuell ihre wöchentlichen Ziele, Erwartungen, Arbeitsplanungen protokollieren und, wenn nötig, Prioritäten setzen müssen. Zweck ist eine „proaktive Auseinandersetzung mit sich und den selbst oder fremd gesetzten Herausforderungen“, die das „Selbstmanagement“ fördern soll (Müller 2003a, S. 8). In dem wiederum differenzierten Protokollraster kreuzt der Schüler oder die Schülerin je nach Erfolg einen „Smily“ oder einen „Heuly“ an oder klebt vorgefertigte Etiketten in die be-

treffenden Felder. Am Ende der Woche werden die Ergebnisse mit dem Lerncoach besprochen. Mehrere nach Punkten erfolgreich absolvierte Lernjobs werden zu Credits summiert und im Lernportfolio gesammelt, das nicht nur dazu dient, Lernergebnisse und Materialien zu sammeln, sondern sie auch explizit methodisch zu reflektieren, um ein Bewusstsein für das eigene Können zu entwickeln. Besonders herausragende Erfolge werden als „tops of the weeks“ der Schulgemeinde vorgestellt. Zweck dieser Leistungsüberprüfung ist, die „Selbstreflexionsfähigkeit“ zu schulen, worunter eine „Nutzen stiftende Erweiterung des Verhaltensrepertoires“ zu verstehen ist (ebd., S. 11).

II

Lässt man die Darstellung des Konzepts und der Praxis der NLK Revue passieren, so treten eine Reihe von Unklarheiten bzw. Problemen zum Vorschein.

Offen ist grundsätzlich, wie konsequent NLK in die Praxis umgesetzt werden soll. Die an Lehrkräfte von Regelschulen adressierte Beruhigung des baden-württembergischen Landesinstituts für Schulentwicklung, das Bewährte solle bewahrt und mit dem neuen integriert werden, steht offensichtlich in Spannung zu dem konstruktivistisch-radikalen Konzept des Instituts Beatenberg. Diese Spannung ist virulent, seit in der Weimarer Republik und später in der Bundesrepublik Regelschulen Elemente der Reformpädagogik, sei es aus begründeten pädagogischen Motiven, sei es zur Erhöhung ihrer öffentlichen Legitimation in den Unterricht übernommen haben. Auch hier geht es bildungspolitisch um die Durchsetzung einer neuen Schulform, der Gemeinschaftsschule, die mit einem reformierten Unterricht einhergehen soll; betreibt man diese Reform aber so konsequent, wie es in Beatenberg geschieht, käme eine zum Teil bis in ihre (bisherigen) Grundfunktionen veränderte Schule dabei heraus.

Eine zweite grundsätzliche und in der Debatte um die NLK zumindest explizit nicht aufgeworfene Frage ist, inwiefern sich das im Kontext der betrieblichen Weiterbildung, also zunächst an Erwachsenen orientierte Konzept auf die Schule und damit auf Kinder und Jugendliche übertragen lässt. Hier stünde vor allem die Rolle des Lehrers als Vorbild mit seiner pädagogischen Verantwortung für den Prozess des Mündigwerdens zur Debatte – ganz abgesehen von den methodisch-didaktischen Aspekten des Lehrerhandelns. Im regelschulischen Kontext taucht zudem die Frage auf, inwieweit die Lehrkraft die bereits von (dem Hauslehrer) Herbart geforderte genaue Kenntnis des individuellen Schülers haben kann, die sie für eine optimale Förderung bräuchte.

Weitere Unklarheiten bestehen im Verständnis zentraler Begriffe wie „Lernen“ oder „Selbststeuerung“. Was Ersteres betrifft, so beruft man sich am Institut Beatenberg empirisch auf die Ergebnisse der Hirnforschung bzw. konzeptionell auf den Konstruktivismus. Die Vorstellung vom Lernen ist

aber, ähnlich wie den oben zitierten Ausführungen der „Werkstatt neue Lernkultur“ sehr weit. Klar erkennbar ist lediglich die dezidierte Ablehnung „passiven“ Lernens (was Lernen aber ohnehin nie ist) und der Anspruch, möglichst alle Dimensionen der Persönlichkeit durch geeignete Lernarrangements im Sinne bestimmter Zielvorstellungen zu formen.

Als Zielvorstellung kristallisiert sich das weite, um das Präfix „Selbst-“ gruppierte Begriffsfeld heraus. Vereinzelt werden diese Komposita mit dem Begriff „Mündigkeit“ in Verbindung gebracht (vgl. z.B. Levin/Arnold 2009, S. 155). Die Kontexte, in denen die Komposita auftauchen lassen aber bisweilen Zweifel darüber aufkommen, inwieweit hier tatsächlich das Selbst über seine Belange frei bestimmen soll.

Eine letzte zentrale Frage, die von der NLK aufgeworfen wird, ist die nach den Konsequenzen eines vor allem an Lern- und Selbstkompetenzen orientierten Konzepts, dem häufig ausdrücklich Priorität gegenüber fachlichen Kompetenzen eingeräumt wird, u.a. mit den Argumenten, dass „träges“ Fachwissen unproduktiv sei und die schulisch vermittelten Wissensbestände in der „Wissensgesellschaft“ ohnehin rasch veralteten. Abgesehen davon, dass Kompetenzen welcher Art auch immer nicht ohne Bezug auf Inhalte erworben werden können, stünde hier auch die Rolle der Schule als Vermittlerin der objektiven Kultur zur Debatte, deren Verbindlichkeit für das Selbstverständnis einer Gesellschaft wohl kaum zu leugnen ist, für wie flüchtig auch immer man dieses Wissen halten mag. Die bildungstheoretische Frage, wie und auf der Basis welcher Inhalte man unter schulischen Bedingungen die nachwachsende Generation zu einem möglichst differenzierten Weltverständnis führen kann, scheint sich unter den Bedingungen der NLK zu erübrigen.

Ungeachtet dieser offenen Fragen ist kaum zu leugnen, dass die NLK sowohl schul- als auch lerntheoretisch virulente Themen mit gerechtfertigten Argumenten aufgreift. Die Individualisierung von Unterricht ist keineswegs ein Spezifikum der NLK, sondern eine Forderung, die legitim an jede der Aufklärung und der bürgerlichen Gesellschaft verpflichtete Pädagogik zu stellen ist. So lesen wir bei Gruschka – der ansonsten nicht als Apologet der NLK auftritt – über die grundsätzlichen Funktionen der Schule u.a.: „Aber Schule ist eine Institution, die zugleich auf die Unterschiede der Kinder einzugehen hat. Sie sind nicht verallgemeinert, wenn sie in die Institution eintreten. Die Kinder [...] lernen auf unterschiedlichen Wegen. [...] Die Entwicklung der pädagogischen Wahrnehmungsmuster hat in unserer Gesellschaft einen Stand erreicht, nach dem man die Kinder nicht mehr als identisch Lernende begreifen darf, sondern sich auf ihre Besonderheiten einzustellen hat. [...] Eine Schule, die auf den qualitativen Unterschieden von Kindern aufbauen würde, [...] wäre eine weitgehend individualisierte Anstalt“ (Gruschka 1997, S. 264).

Es gäbe also Gründe, die NLK als eine überfällige Reform der Schule zu begrüßen, wären da nicht die Widersprüche dieser Institution, von denen Gruschka auch spricht, in diesem Fall die neben der individualisierten Be-

handlung der Schüler stehende Forderung, die Schule habe eben diese Individuen zugleich gesellschaftlich zu verallgemeinern, indem sie alle am vorgegebenen Maßstab der Allgemeinbildung misst und ihnen gesellschaftlich erwartete Verhaltensweisen und Einstellungen vermittelt. Dieses gesellschaftlich Allgemeine müsste bei aller proklamierten Individualisierung auch in der NLK zu finden sein, denn so sehr sich die Gesellschaft auch verändern mag: es ist kaum anzunehmen, dass sie die für ihre Reproduktion entscheidende Institution von dieser Aufgabe entbindet. Angesichts der ostentativen Kontrastierung von Alt und Neu, mit der die NLK ihre schulpädagogische Deutungshoheit durchzusetzen versucht, erscheint es also angebracht, nicht nur in diesem Punkt, sondern generell zu überprüfen, was an dieser Lernkultur neu ist vor dem Hintergrund der Tatsache, dass es in der Pädagogik keinen linearen Fortschritt, sondern nur historisch vermittelt unterschiedliche theoretische Zugangsweisen und Praxen zur Lösung erzieherischer Grundprobleme gibt.

III

Bei aller Selbstapostrophierung als „neu“ machen die Verfechter der NLK keinen Hehl daraus, dass deren Prinzipien und Absichten grundsätzlich bereits von der Reformpädagogik entwickelt worden sind, also weit reichende historische Wurzeln haben. Alle oben angesprochenen Probleme der NLK – die Auffassung von Lernen und Bildung, von der Lehrerrolle und den Funktionen der Schule- erwachsen zumindest zum Teil aus dem historischen und systematischen Spannungsverhältnis zwischen Reformpädagogik und Regelschule. Der Reformpädagogik zufolge müssen bekanntlich die individuelle Natur des Kindes und die Entwicklung seiner authentischen Persönlichkeit im Vordergrund allen schulischen Handelns stehen, was neue Lernarrangements und Lernumgebungen notwendig macht. Sie versuchte damit, dem rousseauschen Grundgedanken eine institutionelle Form zu geben und ist daher als Reform im ursprünglichen lutherschen Sinne, nämlich als die Wiederherstellung einer ursprünglich richtigen Auffassung von Pädagogik zu verstehen. Um nichts anderes scheint es auf den ersten Blick auch der NLK zu gehen.

Neben diesem gemeinsamen Grundzug aller reformpädagogischen Konzepte sind jedoch auch ihre sehr unterschiedlichen politischen und gesellschaftlichen Zielvorstellungen zu berücksichtigen. Zwischen Wynekens Wickersdorfer Schulgemeinde oder Petersens Jenaplan einerseits und Freinets Konzept andererseits liegen politische Welten – von den radikalen, weit über die NLK hinausgehenden Ideen Freires, Illichs oder Goodmans ganz abgesehen. Der in allen Fällen zugrundeliegende Einsatz für die Entfaltung des Kindes kann also nicht unabhängig von den erzieherischen Zwecken beurteilt werden, die man damit verfolgt.

Ähnlich verhält es sich mit dem Lernbegriff, den man grob zwischen den historisch nah beieinander liegenden, aber systematisch entgegengesetzten Auffassungen der Sophistik – als dem Glauben an die Lehr- und Lernbarkeit

allen Wissens bei der richtigen Anwendung der Methoden – und dem Lernziel des Nicht-Wissens, welches den sokratischen Dialogen zugrunde liegt, verorten kann. Natürlich waren diese beiden, wie auch alle weiteren Vorstellungen von Lernen, die sich im Verlauf der Geschichte zwischen diesen Polen angesiedelt haben, mangels empirischen Wissens über das Lernen spekulativ; aber selbst heute, nach den Erkenntnissen der Lernpsychologie und der Neurowissenschaften kann angesichts unterschiedlicher Theorien, unterschiedlicher Disziplinen, die sich mit dem Lernen befassen und nicht zuletzt wegen unterschiedlicher Menschenbilder von einem einheitlichen Lernbegriff keine Rede sein. Insofern kann die NLK kein Monopol für ihren Lernbegriff beanspruchen, zumal ihre theoretischen Bezugsgrößen heterogen sind, da sie sich auf die Neurowissenschaften ebenso beruft wie auf den Konstruktivismus¹ und in ihrer Praxis auch behavioristische Elemente hat, wie z.B. im Institut Beatenberg bei der Kompetenzevaluation.



Die Unschärfe des von der NLK propagierten Lernbegriffs geht bereits aus der basalen Gegenüberstellung von aktivem („neuen“) und passivem („alten“) Lernen hervor, die ihre Suggestivwirkung nur solange entfalten kann, wie man die Tatsache ignoriert, dass Lernen immer die Aktivität eines Subjekts und mithin „passives Lernen“ ein Oxymoron ist. Ein Mensch kann nur

1 Auf eine ausführlichere Diskussion dieser beiden Ansätze sei hier verzichtet. Zur Kritik der Hirnforschung und der ihr zugeschriebenen Deutungshoheit vgl. Hasler 2012. Was den pädagogischen Ertrag der Neurowissenschaften angeht, so sei hier ein Gutachten des BMBF zur „Lehr-Lern-Forschung und Neurowissenschaften zitiert: „KEINE der genannten Grundannahmen [sc. zum verständnisvollen Lernen] wurde aus den Ergebnissen der Hirnforschung abgeleitet und es gibt gegenwärtig KEIN Ergebnis aus der Hirnforschung, das eine Revision einer der Aussagen erfordern würde oder aber zu deren Präzisierung beitragen könnte“ (BMBF 2007, S. 116, vgl. auch Strobel-Eisele/ Wacker 2009, S. 8). Zur Kritik des Konstruktivismus vgl. Pongratz 2005.

aktiv und individuell lernen, selbst dort, wo er durch direkte Instruktion dargebotenen Stoff verarbeiten muss. Die entscheidende Frage ist, bis zu welchem Grad und mit welchem Zweck diese Aktivität stimuliert wird; dies kann fremd- oder selbstgesteuert geschehen, die Selbststeuerung ist aber nicht zwingend identisch mit höherer Aktivität oder einem sinnvolleren Lernzuwachs, zumal dann, wenn nicht klar definiert wird, was unter „Selbststeuerung“ zu verstehen sei.

Weiterhin gilt für die neue wie für die alte Lernkultur, dass der Lernvorgang selbst undurchschaubar bleibt, mögen die bildgebenden Verfahren der Neurowissenschaften auch das Gegenteil suggerieren. Wie ein bestimmtes Individuum lernt, warum es für einige Inhalte mehr Interesse hat als für andere, wie es das Gelernte in seine kognitiven Strukturen einbaut und wie dadurch sein Denken und Handeln beeinflusst wird, bleibt letztlich undurchsichtig. Daher ist es schwierig, Lernen zielgerichtet zu steuern wie auch, es durch Kompetenzraster – mögen sie auch noch so differenziert sein – zu kategorisieren. Dies dürfte umso mehr gelten, wenn es nicht nur um den Aufbau von kognitiven Strukturen und zusammenhängendem Wissen geht, sondern, wie in der NLK, auch um die Vermittlung bestimmter Verhaltensweisen und Einstellungen. Dieser unaufhebbaren Intransparenz zum Trotz zeugen die Kontrollbemühungen der NLK von dem dringenden Bedürfnis, möglichst umfassende Verfügung über etwas zu erlangen, das sich der Verfügung entzieht.

Diese auf eine Optimierung des Lernens konzentrierten Bemühungen verstellen den Blick auf einen dritten wesentlichen Aspekt, nämlich den Zusammenhang von Lernen und Erziehung, der zumindest aus pädagogischer Perspektive zwingend besteht, da jede erzieherische Absicht die Lernfähigkeit und -bereitschaft des Zöglings voraussetzen muss, um überhaupt eine Chance auf Wirksamkeit zu haben. Dies impliziert umgekehrt, dass in erzieherischen Kontexten Lernen immer mit einer Absicht verbunden ist, die zunächst nicht dem Zögling entspringt, selbst wenn er sie sich danach aus guten Gründen zu eigen machen mag. Wie dies idealtypisch funktioniert, lässt sich über lange Passagen des *Émile* nachverfolgen, wo der Erzieher in von ihm inszenierten Lernarrangements den Zögling die pädagogisch erwünschten Lernerfahrungen als scheinbar freie machen lässt.

Es sind also persönlich oder sozial normative Erwartungen des Erziehers, die den Lernprozess initiieren und die daher offenzulegen und zu begründen wären, was jedoch im Rahmen der NLK bestenfalls indirekt durch den pauschalen Verweis auf die rasante gesellschaftliche Entwicklung, die Relevanz des Lernens in der Wissensgesellschaft und die daraus gefolgerte Notwendigkeit einer Disposition zum lebenslangen Lernen geschieht. Indem die NLK stets nur vom Lernen als der neurologisch-prozeduralen Seite des pädagogischen Geschäfts, aber nicht von der Erziehung spricht, werden die normativen Absichten verschleiert.

Ebenso wie mit der Floskel des „aktiven Lernens“ kann die NLK auch im Hinblick auf die Lernmotivation problemlos beim Publikum punkten, gilt

demotivierender Unterricht doch seit Senecas Klage über das bloße Lernen für die Schule als Dauerproblem institutionalisierten Unterrichts. Bedenkt man zudem, dass der Mensch von Natur aus zum Lernen motiviert ist, da er sonst gar nicht überleben würde und dass die Bedeutung der Motivation für erfolgreiches Lernen in der Schule häufig unterschätzt wird (vgl. Spitzer 2007, S. 192ff.; Edelmann 2000, S. 240), so scheint die Schlussfolgerung, es komme in erster Linie auf die Förderung von Lern- und Selbstkompetenzen an und nicht auf das Eintrichtern von im Stundenrhythmus wechselnden Fachinhalten völlig plausibel.

Das einzige, was man sich hier verwundert fragt, ist, warum scheinbar erst heute Ernst mit diesem Ansinnen gemacht wird, die Menschheit also rund zwei Jahrtausende lang im schulischen Bereich ihren anthropologischen Grundbedürfnissen zuwider gehandelt hat. Brauchte man erst die Einsichten der Lernpsychologie und Hirnforschung, um hier tätig werden zu können? Soweit man meint, für pädagogische Entscheidungen sichere wissenschaftliche Beweislagen abwarten zu müssen, mag man dieser Auffassung sein, bereits Herbart stellte jedoch klar, dass theoretische Kenntnisse zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für situativ angemessenes pädagogisches Handeln sind. Insofern ist es sinnvoll, sich beispielsweise an Montaigne zu erinnern, der mit Kritik an den Gelehrtenschulen seiner Zeit nicht sparte und forderte, der Lehrer habe sich auf die Interessen der Schüler einzulassen, solle ihnen das Gefühl für ihre Fähigkeiten vermitteln und sie die Gegenstände wählen lassen, an denen sie ihre Interessen schulen wollen: „Wir sind keinem König untertan; Jeder gehöre sich selbst. [...] So soll auch der Zögling alles, was er anderen entlehnt hat, sich anverwandeln und zu einem voll und ganz ihm gehörenden Werk verschmelzen: zu seinem eignen Urteil“ (vgl. Montaigne 1998, S. 82f.). In diesem Sinne wären noch viele andere, häufig nicht einmal von Pädagogen stammende historische Belege für lernergerechten, individualisierten Unterricht anzuführen bis hin zu Rogers „Freedom to learn“, der das an Freiheit, Partizipation, Respekt und Selbstbestimmung orientierte „signifikante Lernen“ der geistlosen und entfremdenden schulischen Stoffhuberei gegenüberstellt. Anders als bei Montaigne, der den Lerner am selbständigen Umgang mit dem Stoff wachsen sehen will, steht allerdings bei Rogers das Wachsen der Persönlichkeit gegenüber dem gering geschätzten fachlichen Lernen absolut im Vordergrund (vgl. Reichenbach 2012, S. 59ff.).

Wenn also trotz einer langen Geschichte von berechtigten Einsprüchen gegen den traditionellen Regelunterricht sich substanziell so wenig an ihm geändert hat, dass die NLK mit ihren Argumenten Aufmerksamkeit erregen kann, so gibt es dafür Gründe: Schulimmanent betrachtet sorgt der lehrer- bzw. fachzentrierte Unterricht dafür, dass Leistungen einfacher zu prüfen und in Form von Noten zu klassifizieren sind und er erleichtert die Planung und damit das Erfüllen der vorgegebenen Lernziele. Unter sozialhistorischer Perspektive spielt hier die eminente gesellschaftliche Bedeutung höhere Schulbildung eine entscheidende Rolle, deren verbindliche Vermittlung von den

Schichten erwartet wurde, die damit ihre Privilegien sichern oder künftig an diesen Pfründen teilhaben wollten. Die seit dem Mittelalter übliche und mit der Aufklärung expandierende Orientierung des höheren Unterrichts an den jeweiligen wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen mag ein Übriges dafür getan haben, dass es nicht die Schüler und ihre Lernbedürfnisse waren, die im Mittelpunkt des Interesses standen.

Neben diesen sicherlich kritikwürdigen Motiven für die Reformresistenz des Regelunterrichts hat die Orientierung an Fächern und die damit verbundene Rolle des Fachlehrers aber auch noch einen anderen Grund, nämlich die Aufgabe der Schule, die kommenden Generationen verbindlich in die bestehende objektive Kultur einzuführen, ihr Verständnis dafür zu wecken und sie damit zu substanzieller gesellschaftlicher Teilhabe zu befähigen.

Diese Überlegung ist für die NLK keine nebensächliche, zum einen wegen der sich beschleunigenden Zunahme des Wissens in der sog. „Wissensgesellschaft“, das inhaltlich ohnehin nicht einzuholen sei, zum anderen aber vor allem aufgrund des konstruktivistischen Axioms, dass jeder Lerner sich seine subjektive Wissenswelt konstruiere und mithin das „Eintrichtern“ von Wissen müßig sei, da es kein „Richtig“ und „Falsch“ mehr gäbe. Dabei wird verkannt, dass auch das quantitativ unüberschaubar gewordene Wissen einer systematisierten Grundlage und der Entwicklung entsprechender kognitiver Strukturen bedarf, um überhaupt rezipiert, eingeordnet, angewandt und beurteilt werden zu können. Der Aufbau dieser Basis kann durch offenen, zum Teil von den Lernenden selbst gesteuerten Unterricht unterstützt, aber nicht ersetzt werden, da die Lernenden zwar in der Regel über die notwendigen kognitiven Voraussetzungen verfügen, diese aber nicht von sich aus in der für die Erfassung des Gegenstandes notwendigen Weise ausbilden, da sie Anreize und Unterstützung von außen brauchen, um die Enge ihres lebensweltlichen Horizonts zu überschreiten.

An dieser Stelle tritt die Problematik des konstruktivistischen Lernmodells zutage: Es blendet das Nicht-Ich aus, das dem lernenden Individuum einerseits Grenzen setzt, andererseits aber auch die Konstitution von Subjektivität überhaupt erst ermöglicht. Humboldt beschrieb diesen Grundgedanken der klassischen Bildungstheorie als einen Entfremdungsprozess, den das Individuum notwendig durchlaufen müsse, um „bereichert“ zu sich selbst zurückkehren zu können. Hegel spitzte den Gedanken zu, indem er Bildung als die „harte Arbeit gegen die bloße Subjektivität des Benehmens, gegen die Unmittelbarkeit der Begierde, sowie gegen die [...] Willkür des Beliebens“ bestimmte (Hegel 1970, S. 344f. Herv. i. Orig.). Die Schule war demzufolge für ihn eine vermittelnde Institution zwischen der auf natürlichen, affektiven Beziehungen beruhenden Familie und der „wirklichen Welt“ des gesellschaftlichen Allgemeinen, das den Menschen primär nach Leistung und Brauchbarkeit bzw. in seiner Eigenschaft als Staatsbürger beurteilt (vgl. Hegel 1970a, S. 349ff.).

Man kann diesen Gedanken auch emanzipatorisch mit dem Hinweis wenden, dass sich erst durch die Kenntnis von und die Auseinandersetzung

mit dem Fremden Urteilsfähigkeit bildet, die Voraussetzung für Mündigkeit ist. Wenn sich das Subjekt also nur in zum Teil mühsamer Auseinandersetzung mit der Welt als solches bildet, ist die Frontstellung von Fachlernen und Persönlichkeitsentwicklung falsch und ein Indiz dafür, dass die NLK keine präzise, wenn überhaupt eine Vorstellung von Bildung hat, was auch daran erkennbar wird, dass sie meint, die theoretische Rechtfertigung für ihr „verändertes Lernverständnis“ in „den klassischen Bildungstheorien, den Ansätzen einer humanistischen Pädagogik und in neueren konstruktivistischen Ansätzen“ (vgl. Werkstatt Neue Lernkultur) finden zu können, also einem munteren Potpourri von Theorien, die bei näherer Betrachtung, gelinde gesagt, nicht unbedingt leicht zu vereinbaren sind. Mit diesem Eklektizismus wird die für den Bildungsbegriff zentrale Frage der Subjektwerdung durch Weltaneignung dethematisiert und damit der Weg frei für das Postulat, es komme in der Schule primär auf den Erwerb von Lernstrategien und personalen Kompetenzen an.

Die daraus abgeleitete didaktisch-methodische Schlussfolgerung, selbstgesteuertes Lernen müsse Vorrang gegenüber direkter Instruktion haben, ist jedoch ebenso falsch wie die Opposition zwischen Persönlichkeitsentwicklung und fachlicher Bildung, allein schon deswegen, weil der Erwerb von Lernstrategien ohne Gegenstände, die gelernt werden sollen, nicht denkbar ist, was wahrscheinlich auch kein Vertreter der NLK leugnen würde. Ebenso wenig kann der ernüchternde Befund der ausgedehnten Lehr-Lern-Forschung ignoriert werden, dass es keinen empirisch begründeten Königsweg zu schulischem Lernerfolg, also kein Lernarrangement gibt, das in allen Fällen und für alle Lernenden effizient ist, folglich auch nicht das selbstgesteuerte Lernen. Mit der Propagierung der neuen Lern- als erfolversprechender Monokultur fällt die NLK mit umgekehrtem Vorzeichen auf die Argumentation des von ihr kritisierten Comenius‘ (Müller 2003, S. 3f.) zurück, der vor dem Hintergrund der beginnenden Naturwissenschaften noch mit einem gewissen historischen Recht meinen konnte, eine perfekte Unterrichtsmethode gefunden zu haben, die die Menschheit zu ihrem Heil führen werde.

Im Widerspruch zu den Insinuationen der NLK und ihren karikaturhaften Darstellungen traditionellen Unterrichts gibt es reichlich empirische Studien, die den Erfolg direkter Instruktion belegen (vgl. z.B. Weinert 1996 und Apel 2009), insbesondere bei Schülern mit schlechteren Lernvoraussetzungen (vgl. Konrad/Traub 1996). Vor diesem Hintergrund dürfte Edelmann aus lernpsychologischer Sicht zu recht vor einer „Diffamierung“ dieser Form des Unterrichts warnen: „Die Forderung der Ablösungen einer passiven *Wissensvermittlung* bei der direkten Instruktion durch eine aktive *Wissenskonstruktion* ist [...] so nicht haltbar und zeugt von Unkenntnis“ (Edelmann 2000, S. 286 und 288; Herv. i. Orig.).

Auf der anderen Seite weist die Forschung auch Erfolge selbstgesteuerten Unterrichts aus, die allerdings primär die motivationale Seite des Lernens und das Selbstbild des Lerners betreffen, nicht den inhaltlichen Ertrag bzw. den Aufbau kognitiver Strukturen (vgl. Gudjons 2003a), was den Intentionen

der NLK auch vollkommen entspricht. Signifikant erscheint in diesem Zusammenhang ein Hinweis Müllers, des *spiritus rector* von Beatenberg, der zwar keine Evaluationen seines Instituts vorlegt, aber aus einer Studie zur Praxis des Dalton-Plans zitiert, derzufolge selbstgesteuertes Lernen allgemein das Wohlbefinden sowie das Selbstbild der Schülerinnen und Schüler und deren Bereitschaft zur Selbstdisziplin stärke; bezüglich der Lernergebnisse heißt es hingegen vorsichtig: „Insgesamt sollen sie auch bessere Ergebnisse als im traditionellen Unterricht erzielen“ (Müller 2003, S. 8f). Das mag bezweifelt werden angesichts der niederschmetternden Ergebnisse, die der Versuch zeitigte, in der Grundschule das Schreiben durch „entdeckendes Lernen“ zu vermitteln, indem man zunächst jedes Kind seine eigne Orthographie konstruieren ließ (vgl. Jansen 2013). In diesem, sicherlich extremen Fall wurde nicht nur die basale Verbindlichkeit der Kulturtechnik für soziale Teilhabe ignoriert, sondern auch der fatale Effekt solcher Art von Schülerorientierung für Kinder sozial benachteiligter Eltern, die nur in der Schule die Chance haben, die für die soziale Integration notwendigen Kompetenzen zu erwerben.

Unter pragmatischer Perspektive lässt sich also festhalten, dass offene Unterrichtsformen in Verbindung mit direkter Instruktion sehr wohl ihren Sinn haben können (vgl. exemplarisch Gudjons 2003), das methodische Mischungsverhältnis aber der Lernsituation und der Schülerschaft angepasst, mithin dem pädagogischen Takt der Lehrkraft überantwortet werden muss. Die Behauptung, der Lehrer bzw. die Lehrerin sei der entscheidende Faktor für wirksamen Unterricht wird durch die inzwischen viel zitierte Metastudie Hatties untermauert, derzufolge eine fachlich fundierte, methodisch variantenreiche und mit konsequentem Classroom-Management verbundene direkte Instruktion die größten Lernerfolge – vor allem für schwächere Schüler – bringt, wohingegen Unterrichtsmethoden, in denen die „Lehrperson als Moderator“ auftritt, durchweg eine geringe bis gar keine messbare Wirksamkeit zugeschrieben wird (vgl. Hattie 2013, S. 129ff. und 287).

Bemerkenswert erscheint in diesem Zusammenhang auch, dass ausge-rechnet Manfred Spitzer als Neurowissenschaftler, auf den sich die NLK gern beruft, ein engagiertes Plädoyer für die Präsenz der Lehrperson im Unterricht hält: Sie sei – vor allen anderen didaktischen Hilfsmitteln – als Person ihr „stärkstes Medium“, sofern sie sich für ihr Fach begeistere und darin sachlich firm sei, gute Geschichten erzählen könne, um den Schülerinnen und Schülern das Vernetzen und Behalten von Wissen zu erleichtern und sofern sie in der Lage sei, eine positive Beziehung zu den Lernenden aufzubauen (vgl. Spitzer 2007, S. 194 und 413ff.). In jedem Fall seien „der Lehrer (oder die Lehrerin) der bei weitem wichtigste Faktor beim Lernen in der Schule“ (eb-da, S. 411). Warum die NLK dies ignoriert, bleibt noch zu erörtern, festgehalten sei zunächst nur, dass auch hier – ähnlich wie im Falle der Bildung – mit der Marginalisierung des Lehrers auch wesentliche pädagogische Dimensionen des Unterrichts marginalisiert werden.

Mit ebenso revolutionärem Gestus wie dem Unterricht tritt die NLK auch der Schule als Institution gegenüber, indem sie teils an Klischees, teils sicher

auch an negative Schulerfahrungen anknüpft, wie sie von Moritz bis Hesse eindringlich beschrieben worden sind. So sehen wir in einem Werbefilm des Instituts Beatenberg eine an einer nackten Wand hängende Uhr, begleitet von einem gedehnten, schrillen Klingelton und den Worten: „Alle 45 Minuten klingelt die Schulglocke, jahrein jahraus. Und dazwischen fragen sich die Lernenden, ob es sich überhaupt lohnt zu beginnen“. In denkbar scharfem Kontrast dazu schwenkt die Kamera herüber zu den sonnenbeschienenen Berghängen von Eiger, Mönch und Jungfrau, verbunden mit grundsätzlichen Statements zum Schulkonzept von Beatenberg: „Menschen werden als Originale geboren, jeder einzelne mit individuellen Stärken und Fähigkeiten; schulische Lernarrangements sollten deshalb vom Individuum ausgehen [...]. Zeitgemäße Arrangements brauchen einen anderen Umgang mit Zeit und Raum“ (Video: www.youtube.com/watch?v=JSN66V9kzrw, Min. 1:00-1:30).

Bei näherer Betrachtung verbergen sich auch hinter diesem, in verschiedenen Variationen immer wieder von der NLK rhetorisch inszenierten „Paradigmenwechsel“ altbekannte Grundkonflikte der Schule, für die nun eine längst überfällige Lösung insinuiert wird. In erster Linie ist dies der spätestens seit der Reformpädagogik virulente Konflikt zwischen einerseits der Schule als einer verbindlichen, auf das gesellschaftlich Allgemeine zielenden Lernanstalt, die sowohl mit ihrem offiziellen als auch mit ihrem heimlichen Lehrplan die nachfolgenden Generationen sozialisiert und andererseits einer Schule, die sich auf die „ganzheitliche“ Entfaltung des Individuums konzentriert und ihm demensprechende Entwicklungsräume zur Verfügung stellt. Das Urmodell dazu lieferte theoretisch Fichte mit seiner Idee einer gemeinschaftsorientierten Nationalerziehung, praktisch Pestalozzi mit seiner „Wohnstube“; aufgegriffen wurde es in der Reformpädagogik von den Landerziehungsheimen und zeitgenössisch von Hartmut v. Hentig mit seinem Konzept der Schule als Polis. Zugespitzt formuliert handelt es sich also um den Widerstreit zwischen der „verwalteten“ und der „humanen“ Schule, wie er in dem oben beschriebenen Filmausschnitt suggestiv inszeniert wird.²

Da die Kritik der traditionellen Schule an zahllosen historischen Beispielen aus Philosophie und Literatur ablesbar ist und auch seit langem von der Forschung in vielfältiger Weise betätigt wird,³ hat die NLK es zunächst leicht, gleichsam Sympathieautomatismen auszulösen und damit den ihr eigenen heimlichen Lehrplan zu verbergen. Wenn, nach Bernfeld, die Schule als Institution erzieht, so wird man strukturelle erzieherische Absichten auch den Institutionen der NLK unterstellen müssen, da, wie bereits ausgeführt, hinter jedem Lernarrangement auch eine erzieherische Absicht steckt. Im In-

2 Dass es neben den Parallelen zwischen der NLK und den genannten reformpädagogischen Ansätzen auch relevante Unterschiede gibt, sei hier zumindest am Rande vermerkt: Der hohe Stellenwert der affektiven Beziehung zwischen Lehrern und Schülern ist in der NLK nicht zu erkennen und ebenso wenig verfolgt sie ein explizites Programm von Moralerziehung.

3 Exemplarisch erinnert sei hier an die institutionskritischen Überlegungen Beckers in „Verwaltete Schule“, die Forschungen zum „heimlichen Lehrplan“ im Anschluss an Jackson und die u.a. von Bernfeld und Fürstenau inspirierte psychoanalytische Schulkritik.

stitut Beatenberg lässt sie sich ablesen an den minutiösen Rastern v.a. für die Lern- und personalen Kompetenzen, die einer permanenten Kontrolle durch die Lehrenden und die Lernenden selbst unterliegen. Es geht ihnen offensichtlich darum, alle Dimensionen der Persönlichkeit lückenlos zu erfassen und zu evaluieren um einen möglichst hohen Grad an Selbststeuerung zu erreichen. „So werden viele kleine Siege über sich selbst sichtbar gemacht“, heißt es in dem Werbefilm, also die Tugend der Selbstdisziplin kultiviert, die zwar unstrittig eine Voraussetzung für Bildung, hier aber offensichtlich nicht als notwendige Voraussetzung für einen befreienden Durchgang durch die Entfremdung gedacht ist, sondern als eine durch systematischen Kontrollzwang oktroyierte Haltung und insofern nicht auf Autonomie, sondern Heteronomie zielt.

Die Heteronomie kann umso wirksamer durchgesetzt werden, wenn die Schülerinnen und Schüler durch den Ganztags schulbetrieb in ein geschlossenes pädagogisches Universum eingeschlossen sind. So wird ihnen weitgehend die Möglichkeit zum „Unterleben“ genommen, wie Goffman die Widerstände gegen die „zugemutete Intentionalität“ (Blankertz) der Institution nennt, die in der Regelschule üblich ist. Während diese die Schülerinnen und Schüler nur als Rollenträger anspricht und damit angesichts der außerschulischen Sozialisierungserfahrungen nur einen bedingten Anspruch auf Identitätsbildung erheben kann, versucht das Institut Beatenberg die Persönlichkeit als ganze unter pädagogische Kontrolle zu bringen und wird damit tendenziell zu einer „totalen Institution“, in deren Rahmen das Geschwätz vom „ganzen Menschen“, der „in den Blick“ zu nehmen sei (Werkstatt Neue Lernkultur), eine gänzlich andere Bedeutung bekommt als die vulgärromantische, auf dessen Wirksamkeit die NLK-Rhetorik setzt.

Hinter dem institutionellen Konflikt verbirgt sich der strukturell-gesellschaftliche Widerspruch der Schule zwischen der Förderung des Individuums, die sie für die bürgerliche Gesellschaft normativ leisten muss, und den funktionalen Zwängen gesellschaftlicher Anpassung. Rousseau hat diesen Widerspruch anthropologisch in der Dichotomie von Bürger und Mensch auf den Punkt gebracht, die nicht gleichzeitig zum Ziel von Erziehung erklärt werden könnten, und seit der Konfrontation zwischen Aufklärungspädagogik und Neuhumanismus ist dieser Widerspruch als bildungstheoretischer wie auch als schulischer virulent. Da er unter den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen nicht aufzuheben ist, werden bis heute von der Schultheorie bis hin zu Reformkonzepten und Bildungsplänen diese beiden sich widersprechenden Aufgaben der Schule als gleichermaßen von ihr zu lösende beschworen (vgl. Dammer 2008, S. 193ff. und S. 542ff.). Erwartbar beschwören daher auch die Verlautbarungen der NLK einerseits emphatisch die Individualität der Lerner: „Erst selbstbestimmtes Lernen im Kontext offener Unterrichtskonzeptionen ermöglicht die Förderung einer individuellen ganzheitlichen Persönlichkeit“ (Landesinstitut 2009, S. 20); andererseits jedoch machen sie aus den Anpassungszwängen keinen Hehl, wenn die Frage aufgeworfen wird, welche „Art von Wissen, welche Art von Verhaltens- und Ein-

stellungsänderungen“ nötig sei, um im „Wettkampf mit der technologischen und gesellschaftlichen Entwicklung“ mithalten zu können (Werkstatt neue Lernkultur). Dem Widerspruch kann also auch die NLK nicht entkommen, da es ihr aber um die Zielen gegenüber indifferente Tätigkeit des Lernens und nicht um Bildung geht, kann das im Bildungsbegriff noch präsente Spannungsverhältnis von Selbstwerdung und Herrschaft im Rahmen der NLK nicht mehr thematisiert werden.

Das dritte für die Schule allgemein wie auch für die NLK relevante Konfliktfeld ist das von Homogenität und Heterogenität, welches im Gegensatz zu den beiden eben dargestellten jüngeren Datums ist, da Heterogenität bis in die achtziger Jahre des 20. Jahrhunderts für die Schulpraxis und -theorie kein Thema war, selbst wenn man bei 25 bis 30 Individuen in einer Klasse selbstverständlich auch schon vorher von Heterogenität ausgehen konnte. Ähnlich wie bei den bereits behandelten Problemen macht auch hier diese Binsenweisheit es der NLK einfach, mit dem Verweis auf die ursprüngliche Originalität jedes Individuums und mit der Polemik gegen den regelschulischen Gleichschritt (vgl. <http://www.youtube.com/watch?v=JSN66v9kzmw>, Min. 2:15 ff.) die Sympathien des Publikums zu gewinnen.

Dass an der Homogenitätsfiktion – in Deutschland noch gesteigert durch die angeblich „begabungsgerechte“ Gliederung des Schulsystems – so lange festgehalten wurde, liegt natürlich unter anderem daran, dass sie mit ihrer Orientierung am unterstellten durchschnittlichen Lernvermögen der Klasse die Planung und Durchführung eines auf direkter Instruktion beruhenden Unterrichts erleichtert, ohne dabei besondere Rücksicht auf das individuelle Über- oder Unterbieten dieser Erwartungen auf Schülerseite zu nehmen. Vor allem aber dient sie dazu, die natürliche Heterogenität der Individuen durch eine gesellschaftlich geformte zu ersetzen, denn die institutionell durch Jahrgangsguppen, Schulformen, Lehrpläne und Prüfungen künstlich hergestellte Homogenität ermöglicht die schulische Produktion von Differenzen durch Leistung, die als wesentliches gesellschaftliches Distinktionskriterium zu akzeptieren die Schülerinnen und Schüler lernen sollen. Mit anderen Worten: Die Homogenitätsfiktion legitimiert die Selektionsfunktion der Schule und erscheint insofern unverzichtbar, zumindest solange man der Schule diese Aufgabe zuschreibt.

Unter dieser Voraussetzung kann und muss – dem Gebot der Chancengleichheit folgend – auf die Individualität der Lernenden nur insofern Rücksicht genommen werden, als sie ein unterschiedliches Maß an pädagogischer und didaktischer Unterstützung für die Entfaltung ihres Leistungsvermögens brauchen. Formuliert man demgegenüber an die Schule den Anspruch, sie solle jeden Einzelnen „erkennen und schätzen als jemanden, der einmalig ist auf dieser Welt, unverwechselbar“ (Landesinstitut 2009, S. 52), so legt man mit dieser einseitigen Orientierung an der Originalität jedes Individuums einen falschen, nämlich privaten Maßstab an, den, unabhängig von der Schule und ihren Funktionen, eine öffentliche Institution generell nicht erfüllen kann und soll.

Wenn also in den letzten Jahren mit wachsendem Nachdruck gefordert wird, die Schule müsse der Heterogenität der Schülerschaft Rechnung tragen, so hat dies weniger mit einem pädagogischen Paradigmenwechsel zu tun, sondern eher mit sozialen Verschiebungen im gegliederten Schulsystems sowie veränderten gesellschaftlichen Diskursen. Institutionell hat auf der einen Seite der unverminderte Run aufs Gymnasium im Gefolge der Bildungsexpansion die Klientel dieser ursprünglich sozial exklusiven Schulform zwangsläufig heterogener werden lassen; auf der anderen Seite hat die Herausbildung prekärer Sozial- und damit auch Bildungsmilieus vorher nicht gekannte Schülergruppen entstehen lassen, die mit traditionellen Formen von Schulehalten kaum noch zu erreichen sind. Auf der Ebene der gesellschaftlichen Diskurse hat sich generell die Akzeptanz von Normabweichungen vergrößert, was sich unter anderem an der Haltung gegenüber Immigranten und an der Diversitätsdebatte ablesen lässt, die individuelle Besonderheiten als ökonomische und soziale Ressource interpretiert.

Mit der Abkehr von rigiden Normalitätsvorstellungen und der Entwicklung einer ressourcenorientierten Perspektive scheint sich tatsächlich so etwas wie ein sozialer Paradigmenwechsel anzubahnen, auf den die NLK passgenau reagiert, geht es ihr doch primär um die Optimierung individueller Ressourcen. Es ist daher auch konsequent, wenn sie die Selektionsfunktion der Schule zumindest implizit in Frage stellt, indem sie differenzierte Evaluationinstrumente anbietet, die Notenzeugnisse ersetzen könnten. Theoretischen Rückhalt dafür kann sie bei Fend finden, in dessen *Neuer Theorie der Schule* die in den vorangegangenen Versionen stets genannte Selektionsfunktion nicht mehr auftaucht (vgl. Fend 2008, S. 49ff.), mag sie auch bis auf Weiteres in der Regelschule praktiziert werden. Ein Grund dafür könnte, neben dem ressourcenorientierten Perspektivenwechsel, die Tatsache sein, dass Selektion heute nicht mehr wie in den vorangegangenen Epochen selbstverständlich in eine Klassengesellschaft mit vertikaler Arbeitsteilung integriert, sondern an den sozialen Rändern das Risiko von Exklusion erhöht und damit das Schulsystem an die Grenzen seiner gesellschaftlichen Legitimation treibt. Es gibt aber noch eine weiter reichende Erklärung, der abschließend nachgegangen werden soll.

III

Dass historische und gesellschaftliche Umbrüche von der Forderung nach einer neuen Art von Bildung und Schule begleitet werden, ist seit Beginn der Moderne ein gängiges Phänomen: Mit dem Beginn der Aufklärung in Deutschland rief Sextro das Zeitalter der Industriosität aus; den Preußischen Reformen als Versuch einer staatlich durchgesetzten bürgerlichen Gesellschaft wollte Humboldt mit seiner Bildungstheorie und seinen Schulplänen den Weg weisen, und der kaiserliche Erzieher Hinzpeter sah Ende des 19. Jahrhunderts angesichts der rapiden Modernisierung Deutschlands und seines nachgeholten Imperialismus' Bildung „als Mittel zu erfolgreicher Bestäti-

gung im wilden Kampf ums Dasein“, deren neuhumanistische Prägung zugunsten der „Kenntnis der neueren Sprachen, der deutschen Kultur und Geschichte und der Naturwissenschaften“ zu überwinden sei (zit. nach: Heydorn 1970, S. 202f.). Insofern ist es nichts Ungewöhnliches, dass heute in einer deutlich sich verändernden Gesellschaft eine „neue Lernkultur“ gefordert wird, die mit der bisherigen Praxis *tabula rasa* zu machen verspricht. Dennoch lohnt es sich, die spezifische Art zu betrachten, mit der das Neue eingeführt wird. Ob es sich dabei tatsächlich um einen historischen Umbruch vergleichbar den eben genannten oder nur den Wandel der bestehenden gesellschaftlichen Formation handelt, sei dahingestellt; auf jeden Fall wird die Gegenwart von den Propagandisten des Neuen nachdrücklich als historischer Umbruch inszeniert, wie die bereits zitierten Stichworte „Wissensexplosion“, „Wettlauf mit der technologischen und gesellschaftlichen Entwicklung“, „schneller Wandel“ etc. signalisieren.

Die zahlreichen Varianten der Inszenierung – nicht nur im Bildungssektor – haben zwei wesentliche Gemeinsamkeiten, nämlich die implizite Darstellung des Wandels als ein quasi-naturgeschichtlicher Prozess, der kein historisches Subjekt mehr kennt und demzufolge alterativlos ist, sowie das damit verbundene Schüren von Ängsten, das die verunsicherten Individuen offen für die rettende Botschaft machen soll, in unserem Fall die „Neue Lernkultur“, die auf ein lebenslanges Lernen vorzubereiten behauptet. Die Inszenierung wird verschleiert und dadurch ihr Effekt erhöht, dass man die Verunsicherung den Verhältnissen zuschreibt und daraus das ableitet, was man selbst produziert: „So werden die anhaltenden Turbulenzen von Vielen als Verwirrung, als Verlust der Richtung, der Kontrolle empfunden und erzeugen bisweilen ein quälendes Gefühl der Sinnlosigkeit“ (Werkstatt Neue Lernkultur). Daraus ergibt sich die klare Devise, die Müller für sein Institut Beatenberg ausgegeben hat: „Zum Erfolg gibt es keine Alternative. Misserfolg jedenfalls ist keine“ (Müller o.J., S. 11).

Vor diesem Hintergrund soll die These geprüft werden, dass es sich bei der NLK um das der neoliberalen Gouvernamentalität im Sinne Foucaults angemessene Verständnis und die daraus folgende Praxis von Bildung und Erziehung handelt, die auf eine möglichst umfassende Vereinnahmung der Subjekte für eine marktkonforme Steuerung zielt, in der die Individuen zu zentralen Verantwortungsträgern für Prozesse erklärt werden, auf die sie kaum Einfluss nehmen können. Insofern markiert die NLK den Übergang von der modernen Disziplinar- zur Kontrollgesellschaft, wie Deleuze sie in seinem *Postskriptum zur Kontrollgesellschaft* skizziert hat (vgl. Schröter 2012, S. 27ff.).

Da die NLK im Kontext der betrieblichen Weiterbildung entstand, hat sie keinen Anlass, ihre ökonomischen Motive zu verhehlen. So heißt es in einem Text zum „Megatrend Bildung – die neue Lernkultur“: „Im Wandel zur globalen Wissensgesellschaft werden wir ‚die Treppe der Wertschöpfung hinaufgetrieben‘. Services, Prozesse, Designs, Innovationen und Transformationen prägen die Wertschöpfung der Wissens-Ökonomie. [...] Das Wiederho-

lende, Weisungsgebundene [...] verschwindet zugunsten eines Zwangs zur Neuerfindung, zum Selbst-Gestalten, zur permanenten Innovation – zur Alltags-Kreativität!“ Dafür benötigt der Einzelne, so heißt es dort weiter, „ein breites WELTWISSEN, dazu SELBSTKOMPETENZ und EMOTIONALE INTELLIGENZ, an denen man im Laufe des Lebens immer wieder neue Qualifikationsmodule andockt.“ (Stiftung Partner für Schule, S. 2f.). Dass dies im Prinzip auch für die Schule gelten soll, zeigt die Zielvorgabe des baden-württembergischen Landesinstituts für Schulentwicklung, die ähnlich formuliert an mehreren Stellen seiner Broschüre zur NLK zu finden ist: „Lernende müssen kompetent gemacht werden, ihr Lernen selbst zu steuern und zu verantworten [...] Schulische Bildung bereitet auf lebenslanges Lernen vor und entscheidet über berufliche und gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten“ (Landesinstitut 2009, S. 6).

Wenn in der „Werkstatt Neue Lernkultur“ gefragt wird, welche Art von „Verhaltens- und Einstellungsänderung“ für die Zukunft nötig sei, so wird klar, dass es bei der NLK um nicht weniger als ein breit angelegtes Umerziehungsprogramm geht, das „den ganzen Menschen in den Blick“ nimmt, um das „ganze Potential menschlichen Lernens zu wecken und zu pflegen“, wobei natürlich auch der gute alte Pestalozzi nicht fehlen darf, denn es geht um das Lernen als „ganzheitlichem Prozess, [...] um Kopf, Herz und Hand.“ Wie ernst dieses Umerziehungsprogramm politisch zu nehmen ist, belegen die Ausführungen des umfangreichen Berichts der „Zukunftskommission Bayern-Sachsen“ zur gesellschafts- und wirtschaftspolitischen Zukunft, in dem die Notwendigkeit zur Umerziehung der passiven Bevölkerung herausgestellt wird. Um in einer „individuellere, unternehmerischen Wissensgesellschaft“ bestehen zu können, bedürfe es einer „tiefgreifenden Veränderung der individuellen Sicht- und Verhaltensweisen“, da das Übermaß an staatlicher Versorgung die Menschen entwöhnt habe, „ihre Kräfte anzuspannen“. Insofern bedürfe es Druck zur Verhaltensveränderung, um der „veränderten Wirklichkeit Rechnung“ tragen zu können und „das Unternehmerische in der Gesellschaft“ stärker zu entfalten (Kommission 1997, S. 35ff.).

Unschwer ist hinter diesem Szenario der Markt als Normgeber der Erziehung und deren Idealbild des „unternehmerischen Selbst“ (Bröckling) zu erkennen, dessen wesentliches Kapital Bildung ist und das sich im Sinne neoliberaler Gouvernementalität selbst zu führen und zu kontrollieren versteht: „Teilnehmer von Bildungsprozessen [werden] umdefiniert zu Selbstmanagern des Wissens, zu autopoietischen ‚lernenden Systemen‘, denen vor allem dann Erfolg in Aussicht gestellt wird, wenn sie moderne Managementqualitäten an sich selbst entwickeln, also sich die Produktionsmittel zur Wissensproduktion aneignen (Lernen des Lernens), sich unter den Selbstzwang permanenter Qualitätskontrolle- und Optimierung setzen (Motivationsmanagement) [...] usw.“ (Pongratz 2010, S. 192).

Was hier für den neoliberalen Wirtschaftsbürger formuliert wird, ist auch bereits für seine schulische Embryonalform maßgeblich, denn schon für Aristoteles war klar, dass man mit dem Einschleifen der gesellschaftlich tragen-

den Tugenden nicht früh genug beginnen kann; heute gilt es, den Schülerinnen und Schülern mehr Eigenverantwortlichkeit für das Entwickeln und Bewerten ihrer Kompetenzen zuzuschreiben, um möglichst rasch erzieherischen Fremdzwang und Autorität durch Selbstzwang ersetzen zu können (vgl. Schröter 2012, S. 38).

Wie dies in der Praxis funktioniert, wurde bereits an den Kompetenzrastern des Instituts Beatenberg (vgl.: www.institut-beatenberg.ch/wie-wir-lernen/instrumente/kompetenzraster.html) und der Art und Weise ihres Einsatzes gezeigt. Von der beharrlichen Zielorientierung über dauerhaft freudige Arbeitsbereitschaft, Teamfähigkeit, die klassischen Sekundärtugenden Pünktlichkeit und Ordnung bis hin zu Fähigkeiten wie „Ich kann auch gut mit Humor umgehen“ scheint hier unter den sog. Selbstkompetenzen nichts ausgelassen worden zu sein, was den künftigen Selbstunternehmern zuträglich sein könnte. Sieht man von der Fähigkeit, den „Dingen auf den Grund zu gehen“ ab, die für ein bildendes Weltverhältnis des Individuums unerlässlich ist, so geht es bei dem stets apostrophierten „selbst“ der Kompetenzen offensichtlich nur um die Selbstverwertung, was im Falle des Humors besonders sinnfällig wird: Humor als primär von charakterlichen Grundzügen abhängige Eigenschaft ist wohl so individuell wie sonst kaum eine Disposition, weswegen es ohnehin illusionär ist, daraus eine – zumal in der Schule – erwerbbar Kompetenz zu machen; entscheidend ist aber, dass der Humor hier nicht wegen seiner Bedeutung für das Individuum und dessen Lebenshaltung eingeführt wird, sondern weil er zu einem „entkrampften Klima“ beitragen, also psychosoziale Reibungsverluste bei der Teamarbeit vermeiden kann.

Um keine Missverständnisse aufkommen zu lassen: Einzelnen genommen beziehen sich viele der aufgeführten „Selbstkompetenzen“ auf Verhaltensweisen, Einstellungen und Fähigkeiten, die für die Bewältigung nicht nur des Arbeitslebens nützlich sind. Die These, dass es sich hier vornehmlich um ein neoliberales Steuerungsinstrument zur ökonomischen und moralischen Universalisierung des „Unternehmerischen“ handelt, gründet in zwei Beobachtungen: Zum einen in dem umfassenden Anspruch des Kompetenzrasters, das überdies durch minutiöse semantische Abstufungen suggeriert, die geforderten Eigenschaften ließen sich in präzise benenn- und überprüfbaren Schritten erwerben, was – wenn sich die Schwaden reformpädagogischer Nebelkerzen verzogen haben – von einem technologischen Lernverständnis und Menschenbild zeugt; zum anderen weil die instrumentelle Funktion der Kompetenzraster durch ihre ideologische Absicht überlagert wird. Wenn in der höchsten Stufe jeder der fünf Selbstkompetenz-Bereiche jeweils drei bis fünf verschiedene Kompetenzen genannt werden, man es also allein auf diesem Niveau statt mit fünf mit ca. zwanzig zu messenden Kompetenzen zu tun hat, sind Zweifel an der Tauglichkeit des Rasters als Evaluationsinstrument angebracht. Gleiches gilt für Formulierungen wie „in den meisten Situationen suche ich zuerst nach Lösungen – und finde sie auch häufig. Das bestärkt mich.“ Zwar muss man hier in Rechnung stellen, dass die Formulierungen auf ein junges Publikum zugeschnitten sind, das lernen soll, sich selbst zu

evaluieren und daher die Kriterien verstehen können muss, dennoch ist diese Formulierung aus drei Gründen untauglich für eine ernstzunehmende Messung: „In den meisten Situationen“ ist zu ungenau als Bedingung für die eigentliche Kompetenz „Lösungen suchen“, ebenso wie niemand über die prinzipielle Kompetenz zum Finden von Problemlösungen verfügen kann – in manchen, seinen individuellen Fähigkeiten entgegenkommenden Bereichen wird er dies gut, in anderen weniger gut können und jenseits dessen gibt es, wie uns die klassischen Tragödien lehren, Probleme, für die es keine befriedigende Lösung gibt. Die Ergänzung „das motiviert mich“ schließlich hat nichts mit einer Kompetenzbeschreibung zu tun, sondern ist eine an den Lernenden gerichtete Motivierungsfloskel, die eine angenommene Konsequenz des Lernens als Tatsache ausgibt und daher ebenfalls von einem technologischen Lernverständnis zeugt. Einen kohärenten Sinn ergeben die Formulierungen daher nur, wenn man sie als Ausdruck einer Ideologie liest, in der das eigenverantwortliche Problemlösen an sich unter Erfolgszwang gestellt bzw. Misserfolg tabuisiert wird (vgl. obiges Zitat von Müller), was die Notwendigkeit einer mantrahaften Beschwörung neoliberaler Ich-Stärke als Motivation nach sich zieht („Das bestärkt mich“). Der Unterschied zur klassischen Konditionierung scheint nur darin zu bestehen, dass hier Hund und Klingel in dem selbstgesteuerten Lernaggregat vereinigt sind.

Auch bei dem Raster der Lernkompetenzen fällt auf, dass sie nur prinzipiell beschrieben werden, was für manche der genannten Grundfähigkeiten auch zulässig ist (Informationsbeschaffung, Aktivierung von Vorwissen), sobald es aber um die ebenfalls genannten Kriterien wie Formulierung von Zielen, methodischen Entscheidungen und Erfolgsindikatoren geht, fällt es schwer, sich dies ohne Fachbezug vorzustellen. Obwohl es auch hier fünf Teilkompetenzbereiche mit je vier Niveaustufen gibt, gehen die Erwartungen nicht über die genannten formalen Grundfähigkeiten hinaus; von Abstraktionsvermögen, Reflexionsfähigkeit und Urteilskraft als höheren kognitiven Vermögen ist nicht die Rede.

Nirgendwo werden in diesen Kompetenzrastern Normen thematisiert, die den Lernenden als verbindlich vermittelt werden oder wie diese reflexiv damit umzugehen lernen sollen, um moralische Urteilskraft und damit das Potenzial für eine mündige Lebensführung zu entwickeln. Die einzige aus den Kompetenzrastern ableitbare Norm ist die der universellen Verfügbarkeit für Zwecke, die dem Urteil der Lerner genauso entzogen bleiben wie die Reflexionsbedürftigkeit eben dieser Norm selbst, die als solche in den Rastern nicht thematisiert wird.

Aus diesem Grunde ist in der NLK auch nie von Bildung, sondern immer nur von Lernen die Rede, verstanden als psychische Grundfähigkeit zur Kompetenzerweiterung. Der Begriff ist eine Chiffre für die Disposition zu beliebigen Anpassung an sozio-ökonomische Erfordernisse – oder solche, die dafür ausgegeben werden –, die die flexiblen Menschen von morgen als „lebenslange Aufgabe“ (Werkstatt Neue Lernkultur) der Selbstoptimierung zu verinnerlichen haben (vgl. Schröter 2012, S. 96ff.).

So wird auch verständlich, warum die NLK die Selektionsfunktion der Schule zur Disposition stellen kann, ja geradezu muss: Dem kontrollgesellschaftlichen Zugriff auf die Humankapital-Reserven soll niemand entkommen, weswegen auch auf individuelle Förderung großer Wert gelegt wird. Das Innerste des Subjekts wird „nach außen gezerrt, mit Bedeutung versehen und ihm wieder eingepflanzt“ (Schröter 2012, S. 50) und auf diese Weise nicht nur die kontrollgesellschaftliche Unterwerfung des Subjekts zu dessen eigener Aufgabe erklärt, sondern auch der überschaubare Horizont abgesteckt, in dem überhaupt noch Subjektivität thematisiert werden soll (vgl. Klingovsky 2009, S. 124). Damit scheint sich der klassische bildungstheoretische Widerspruch von Persönlichkeitsentfaltung und gesellschaftlicher Anpassung aufzulösen: „Funktionalität für gesellschaftliche Zwecke und Subjektivität werden in dieser Auseinandersetzung einander nicht mehr entgegengesetzt. [...] Funktionalität wird als Chance für das Subjekt begriffen, seine Kräfte zu steigern, Kompetenzen und sich selbst auf den Weg zu bringen“ (ebda., S. 172f.).

Die Strategie, mit der diese neue Form des Totalitarismus' durchgesetzt wird, besteht in der Kombination von individualisierter Verantwortung und anonymisierter Leistungskontrolle: „Die Verantwortung für dieses lebenslange Lernen unter der Perspektive der Lebensspanne muss tendenziell weitgehend beim lernenden Subjekt selbst liegen. [...] Allerdings: Selbstverantwortung ist auch eine ‚Zumutung‘ – daher muss zum selbstverantworteten Lernen durch geeignete Übergangsformen hingeführt werden“ (Werkstatt Neue Lernkultur). Einerseits soll die Verantwortung für Erfolg oder Scheitern durch selbstgesteuertes Lernen allein in der Hand des Einzelnen liegen, andererseits wird diese Bereitschaft einer umfassenden Form von Kontrolle bzw. Evaluation unterworfen, was insofern konsequent ist, als man nicht davon ausgehen kann, dass ein Individuum sich widerstandlos dieser Kassierung seiner Freiheit beugen wird. Zwang ist also aus Systemperspektive unvermeidbar, kann aber nicht direkt ausgeübt werden, weil dies im Widerspruch zur Selbststeuerung stünde, deswegen wird die Kontrolle in scheinbar objektiver und anonymer Form durchgeführt und verstetigt.

Ein Beispiel dafür bietet wiederum die bereits beschriebene, ausgeklügelte Lernevaluation im Institut Beatenberg (vgl. www.institut-beatenberg.ch/wie-wir-lernen/instrumente.html). Hier wird die punktuelle Kontrolle durch Hausaufgaben und Klassenarbeiten ersetzt durch „SMARTies“ zur methodisch organisierten Abarbeitung und Bewertung von „Lernjobs“; die Schülerinnen und Schüler bekommen vorgedruckte „Layouts“, in denen sie ihre Arbeitsschwerpunkte für die Woche mit den Überprüfungskriterien „Bewertung, Erfolge, Erkenntnisse/Vereinbarungen“, und die gesamte schulische Lernerbiographie wird transparent gemacht durch ein Portfolio. In der Terminologie Foucaults lässt sich diese Doppelstrategie von Responsabilisierung und Kontrolle als Synthese zweier Regierungspraktiken, nämlich Geständnisdispositiv und Panoptikum beschreiben, also einerseits dem Zwang zur Offenlegung, die das Innere des Subjekts der Kontrolle zugänglich macht und

andererseits den Vorkehrungen für eine Totalisierung der Kontrolle, die dem Individuum das Gefühl geben soll, es werde permanent beobachtet und sei rechenschaftspflichtig.

Gegenüber früheren Regierungstechniken ist hier einerseits eine Komplexitätssteigerung zu erkennen. Sie manifestiert sich in dem hohen Grad an Differenzierung der Kriterienraster, mit denen Individualität in ein Geflecht von Kompetenzen aufgelöst wird, das die Möglichkeit zur systematischen Erfassung und Evaluation eröffnet. Andererseits ist die neue Strategie insofern reduktionistisch, als sich ihre Auffassung von Lernen anscheinend auf ein kausalmechanisches Voranschreiten innerhalb der Kompetenzstufen reduziert, das die Lerner dazu bringen soll, sich möglichst nur in evaluierbarer Weise zu verhalten. Die paradoxe Pointe dieser neuen Regierungstechnik ist, dass sie dem prinzipiell intransparenten Lernen eine in der alten Lernkultur ungekannte Transparenz verleiht, um die damit verfolgten politischen Ziele um so wirksamer zu verschleiern.

Diese Pointe führt uns noch einmal zur oben festgestellten Eskamotierung erzieherischer Zwecke bzw. der Rolle des Lehrers als wesentlicher personaler Faktor des Lernprozesses und damit zu den Grenzen der Übertragbarkeit eines zunächst für die Weiterbildung konzipierten Modells auf die Schule zurück. Ein zentrales Instrument der Responsabilisierungsstrategie sind die Lernverträge zwischen Lernenden und Lehrenden, mit denen jene freiwillig die Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen sollen (vgl. auch Landesinstitut 2009, S. 41). Ein Vertrag setzt per definitionem bürgerliche Rechtssubjekte voraus, die frei sind, einen Vertrag einzugehen oder nicht, aus dem bei Abschluss beidseitig Verpflichtungen dem Vertragspartner gegenüber erwachsen. Werden diese nicht eingehalten, so muss der Konflikt vor Gericht gelöst werden. Dass de facto nicht immer gilt, was de jure gelten soll, hat bereits Marx bezüglich des Vertrags zwischen Kapitalist und Arbeiter festgestellt, da dieser existenziell keine andere Wahl hat, als in den Vertrag und seine Bedingungen einzuwilligen. Ähnlich stellt auch Dzierzbicka für die Weiterbildung im Rahmen der NLK fest: „Die Inhalte des Lernprozesses liegen jedoch nach wie vor nicht in der Verfügungsgewalt der Lernenden. Insofern wird die Einführung der Vereinbarungskultur als ein Ermächtigungsinstrumentarium für Lerngruppen konzipiert, ‚de facto aber macht sie Ungleiche zu Ohnmächtigen Gleichen‘“ (zit. nach Klingovsky 2009, S. 196).

Überträgt man den Vertrag auf die Schule, so kommen neben der bereits für die Weiterbildung geltenden Ungleichverteilung der Rechte noch weitere Probleme hinzu, zunächst die Schulpflicht, die den Lerner zur Einwilligung in den Vertrag zwingt und sodann die damit eng zusammenhängende Tatsache, dass die Inhalte der zu vermittelnden Kultur für keinen der beiden Vertragspartner zur Disposition stehen. Pädagogisch am schwersten wiegt indes, dass es sich bei den Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I, um die es bei der NLK meist geht, um noch unmündige Personen handelt, die, zumindest in diesem entscheidenden Bereich, noch gar nicht voll für ihren Lernprozess verantwortlich gemacht werden können. Sie dazu schrittweise zu

befähigen, wäre Aufgabe des Lehrers oder der Lehrerin, weswegen er als Repräsentant der zu vermittelnden Kultur nicht durch formale Lern- und Selbstkontrollstrategien ersetzbar ist. Geschieht dies, so wird, wie Reichenbach bemerkt, die personale Autorität der Lehrperson durch die abstrakte Autorität der Schule ersetzt (Reichenbach 2012, S. 63). Die Eskamotierung der eigenen erzieherischen Absichten dürfte also den Zweck haben, den der Pädagogik möglichen und normativ (bisher) auch von ihr erwarteten Überschuss über und Einspruch gegen die funktionale Anpassung der Individuen auszuschließen.

Gleichwohl bleibt die Pädagogik auch in der NLK unverzichtbar als gut gefülltes Lager reformpädagogischer Versatzstücke, von deren positiven Konnotationen sie profitieren kann, um ihre Akzeptanz bei einem Publikum zu sichern, dem negative Erfahrungen mit der alten Lernkultur nicht fremd sind und das daher empfänglich ist für das Versprechen, durch die NLK könnten die seit zweihundert Jahren allen bisherigen Reformen zum Trotz fortbestehenden strukturellen Probleme der Schule nun endlich gelöst werden.

Die Attraktivität der Botschaft geht allerdings weit über den schulischen Bereich hinaus. Denn mit ihrer Strategie, das Individuum zum lebenslang lernbereiten Selbstunternehmer zu formen, leistet die NLK einen wesentlichen Beitrag dazu, in den deregulierten Verhältnissen neoliberaler Ökonomie und einer aus dem Ruder gelaufenen Fortschrittslogik eine Instanz zu schaffen, der die Steuerung dessen, was nicht mehr rational zu steuern ist, aufgebürdet werden kann.

Literatur

- Apel, Hans-Jürgen: Darbietung im Unterricht, in: Arnold, Karl-Heinz/Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn 2009, S. 219-223.
- BMBF (Hrsg.): Lehr-Lern-Forschung und Neurowissenschaften. Erwartungen, Befunde, Forschungsperspektiven, Berlin 2009.
- Dammer, Karl-Heinz: Zur Integrationsfunktion von Erziehung und Bildung. Historisch-systematische Studie zu einem „blinden Fleck“ der bürgerlichen Gesellschaft und ihrer Pädagogik, Hamburg 2008.
- Dreeben, Robert: Was wir in der Schule lernen, Frankfurt/Main 1980.
- Edelmann, Walter: Lernpsychologie, Weinheim 2000.
- Erdmann, Johannes Werner/Rückriem, Georg: Was heißt „(Neue) Lernkultur“? Ein Beitrag aus transformationstheoretischer Sicht. www.oase.udk-berlin.de/~erdmann/lehr/08wvorl/ER_Lernkultur_221208.pdf
- Fend, Helmut: Neue Theorie der Schule, 2. Aufl., Wiesbaden 2008.
- Giest, Hartmut/Lompscher, Joachim: Tätigkeitstheoretische Überlegungen zu einer neuen Lernkultur. http://leibnizsozietaet.de/wp-content/uploads/2012/11/07_giest.pdf
- Gruschka, Andreas: Schulpädagogik, in: Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik, Weinheim 1997, S. 256-269.
- Gudjons, Herbert: Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen, Bad Heilbrunn 2003.
- Gudjons, Herbert: Selbstgesteuertes Lernen der Schüler: Fahren ohne Führerschein?, in: Pädagogik, 55. Jg., H. 5, 2003a, S. 6-9.

- Hattie, John: Lernen sichtbar gemacht. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning. Besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, Baltmannsweiler 2013.
- Hegel, Gottfried Wilhelm Friedrich: Werke in zwanzig Bänden. Band 7: Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft in Grundrissen, Frankfurt/Main 1970.
- Hegel, Gottfried Wilhelm Friedrich: Werke in zwanzig Bänden. Band 4: Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808-1817, Frankfurt/Main 1970a.
- Heydorn, Heinz J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt/Main 1970.
- Horstmann, A: Mythos, Mythologie. In: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Darmstadt 1984, Spalte 281-318.
- Institut Beatenberg: Arrangements, Video, www.youtube.com/watch?v=JSN66V9kzmw
- Jansen, Günter: Interview: Grundschulmisere: „Moderner“ Unterricht zerstört Zukunftschancen, in: Die freie Welt. Die Internet- & Blogzeitung für die Zivilgesellschaft, Juli 2013, www.freiewelt.net/interview/grundschulmisere-moderner-unterricht-zerstort-zukunftschancen-10002803/
- Keil, Eberhard: Schöne neue Lernkultur, 2013; http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2013/06/Keil_Schöne-neue-Lernkultur2.pdf
- Klingovsky, Ulla: Schöne neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitäts-theoretische Analyse, Bielefeld 2009.
- Konrad, K./Traub, S.: Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis, München 1999.
- Kommission für Zukunftsfragen Bayern-Sachsen: Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit in Deutschland: Entwicklung, Ursachen, Maßnahmen, Bd. 3: Maßnahmen zur Verbesserung der Beschäftigungslage, Bonn 1997, <http://www.bayern.de/Anlage4500338/Bericht%20der%20Kommission%20P%C3%BCr%20Zukunftsfragen%20der%20Freistaaten%20Bayern%20und%20Sachsen%20-%20Teil%203.pdf>
- Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg: Neue Lernkultur. Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung. Individuelles Fördern in der Schule durch Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Begleiten, Stuttgart 2009.
- Landesprogramm NRW Bildung und Gesundheit: Annäherungen an eine neue Lernkultur, URL: www.bug-nrw.de/cms/upload/pdf/lernkultur/Neu_B01.pdf
- Levin, Anne/Arnold, Karl-Heinz: Selbstgesteuertes und selbstreguliertes Lernen, in: Arnold, Karl-Heinz/ Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Handbuch Unterricht, Bad Heilbrunn 2009, S. 154-159.
- Montaigne, Michel de: Essais. Eine moderne Gesamtübersetzung von Hans Stilet, Frankfurt/Main 1998.
- Müller, Andreas: Dem Wissen auf der Spur, Institut Beatenberg 2003, www.institut-beatenberg.ch/images/pdf/smarties/artikel_lernjobs.pdf
- Müller, Andreas: Sich den Erfolg organisieren, Institut Beatenberg 2003a, www.institut-beatenberg.ch/images/pdf/layout/artikel_layout.pdf
- Müller, Andreas: Erlebnisse durch Ergebnisse. Und umgekehrt. Das Lernportfolio als multifunktionales Werkzeug im Unterricht, Institut Beatenberg o.J., www.institut-beatenberg.ch/images/pdf/portfolio/portfolio_.pdf
- Pongratz, Ludwig A.: Pädagogische Gouvernementalität und neoliberale Regierungsweise – Gewinn und Grenzen pädagogischer Gouvernementalitäts-Studien, in: Jahrbuch für Pädagogik 2009. Entdemokratisierung und Gegenauflärung, hrsg. v. Armin Bernhard u.a., Frankfurt/Main 2010, S. 187-199.
- Reichenbach, Roland: Die Personalität des Lehrers und das Verschwinden der Lehrperson, in: Koller, Hans-Chistoph/Reichenbach, Roland/Ricken, Norbert (Hrsg.): Philosophie des Lehrens, Paderborn 2012, S. 47-64.
- Schröter, Eric: Zur Entstehung der Kontrollgesellschaft im deutschen Bildungssystem, Frankfurt/Main 2012.

- Spitzer, Manfred: Lernen. Gehirnforschung und Schule des Lebens, München 2007.
- Stiftung Partner für Schule NRW: Megatrend Bildung – die neue Lernkultur, http://partner-fuer-schule.nrw.de/fileadmin/redaktion/SPFS/downloads/content/Projekte/Stiftung/vortraege/plenum_Horx_Matthias_manusk.pdf
- Strobel-Eisele, Gabriele/Wacker, Albrecht (Hrsg.): Konzepte des Lernens in der Erziehungswissenschaft. Phänomene, Reflexionen, Konstruktionen, Bad Heilbrunn 2009.
- Tiedemann, Rolf: Einleitung des Herausgebers, in: Benjamin, Walter: Das Passagen-Werk, Frankfurt/Main 1983, S. 9-41.
- Weinert, F. E.: Lerntheorien und Instruktionsmodelle, in: ders. (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 2, Göttingen 1996.

Andreas Gruschka

Über einen Versuch, Kompetenz zum kompetenzorientierten Unterricht zu vermitteln

I

Rückblick auf eine Reform

Als die Kultusministerkonferenz (KMK) sich auf die Umstellung auf Bildungsstandards und Kompetenzen verständigte, begann schnell der Run beflissener Fachdidaktiker, ihr eigenes Fach mit ins Spiel zu bringen. Manche taten das wohl weniger aus Überzeugung, als in der Annahme, dass bald vielleicht in der Schule allein zählen werde, was sich mit Standardisierung als Qualität des schulischen Outputs ausweise, allen voran Mathematik, Deutsch und Naturwissenschaften. Fremdsprachen verfügten schon vorher über eigene Standardisierungen wie den europäischen Referenzrahmen. Damit waren diese Fächer noch wichtiger geworden. In dem anhebenden Kampf um Anerkennung wurden fast alle Fächer aktiv, sogar die Religionslehre. Daneben gab es allgemeine Didaktiker, die auf den fahrenden Zug aufsteigen wollten. Die Lücke zwischen den bildungspolitischen Vorgaben, den Planungstexten und der überkommenen schulischen Praxis wollten sie mit ihren Handreichungen schließen. Sie gaben damit vor zu wissen, wie man kompetenzorientiert unterrichten kann.

Das war umso verwunderlicher, als mit den ersten offiziellen Texten alles andere als klar war, was denn diese Reform überhaupt sein solle. Aus der Empfehlung von Mindeststandards der Expertise von 2003 (Klieme) wurden schnell politische Regelstandards und damit etwas ganz und gar anderes als es zunächst empfohlen wurde. Schon dadurch wurde der Reform ihr kritisches Potential entzogen, nämlich dafür zu sorgen, dass niemand mehr die Schule verlassen werde, ohne ein bestimmtes Maß an allgemeiner Bildung. Der Protest darüber war vor allem von den Initiatoren recht lau, wohl weil auch mit der kastrierten und undefinierten Reform manches Folgeprojekt sich finanzieren ließ. Hatte der eine Autor der Expertise noch zu zeigen versucht, dass Kompetenzen nichts anderes seien als eine längst fällige Operationalisierung dessen, was mit Bildung bloß postuliert worden war, wurde im gleichen Text ein pädagogischer Psychologe mit einer Arbeitsdefinition zum Kompetenzbegriff zitiert, nach der man unter ihm alles Beliebige subsumieren konnte, was irgendwie beim Können von etwas im Spiel ist. Didaktisch wurde mit Kompetenz die Wiederauflage eines handlungsorientier-

ten Unterrichts genauso assoziiert (d.h. die Ausrichtung auf den praktischen Umgang mit einer Aufgabe), wie eine Verlängerung des längst in die Schulen diffundierten Methodentrainings à la Klippert.

Nach der Logik des Kulturförderalismus setzten die Länder im Anschluss an den KMK-Beschluss zur Einführung der Bildungsstandards auf je eigene Umsetzungen und beschäftigten über Jahre Lehrerkommissionen damit, neue Ordnungsmittel zu schreiben. Mit der beratenden Beteiligung an der Umsetzung der Standardisierung in Kompetenzorientierung und Kerncurricula versprachen sich akademische Didaktiker manchen Einfluss auf den Gang der Dinge. Nicht wenige von ihnen sahen darin die Chance, ihre vorgängigen Reformideen nun unter der Fahne der Kompetenzorientierung mit Zugriff auf die Praxis zu verfolgen.

Standardisierung wurde, was selten angesichts der Begriffsbildung „Bildungsstandards“ Verwunderung auslöste, keineswegs als solche der Bildung verstanden, sondern umstandslos als eine von Kompetenzen. Ja, man kann sagen, dass die Reform inspiriert war durch die Abkehr von einer Programmierung der Schulen mit Hilfe eines materialen Ausweises dessen, was Schülerinnen und Schüler in Fächern gelehrt bekommen sollen. Standards bezogen sich nicht mehr auf die fachgebundenen Inhalte, wie es etwa noch mit den Normenbüchern zuvor versucht worden war, im Sinne von: Was sollen alle wissen und beherrschen? Standards wurden stattdessen dem Anspruch nach in bewusster Distanz zur überkommenen fachlichen Ordnung der Lehre konkretisiert. Nun sollte es primär um Kompetenzen gehen, mit denen an ausgewählten Inhalten der Fächer allgemeine Fähigkeiten für Problemlösungen eingeübt werden. Während die die Reform anleitende Expertise noch darauf insistierte, Kompetenzen seien in erster Linie domänenspezifisch, also, wenn auch nicht an Schulfächer gebunden, so doch auf Wissensgebiete hin auszulegen, ging die Entwicklung danach in der länderspezifischen Umsetzung in hilfloser Auslegung dieses neuen Begriffs zum einen ins immer Allgemeinere und Ausufernde von Kompetenzen wie zum anderen in Richtung Umetikettierung von Inhalten in Kompetenzen. Die Erben der Reform in den mit IQ bezeichneten und ausgestatteten Instituten für Qualitätsentwicklung, wie dem zentralen Berliner (IQB), machten sich daran, Kompetenzen zu stufen und dazu passende Aufgabenformate zu entwickeln, die aber mehr der Testindustrie zuarbeiten, als dass sie den Lehrenden gezeigt hätten, wie man kompetenzorientiert unterrichten könne.

Selten, wenn überhaupt, wurde gefragt, welche Kompetenzen als materiale Ausdrucksgestalten des entdeckenden und bestimmenden menschlichen Vermögens in den Inhalten der Lehre enthalten sind. Was befähigte zur Einsicht in diesen und jenen Inhalt (etwa einer Funktionsgleichung), welche Logik der Sache ermöglicht überhaupt erst diese und jene Operation (etwa die continuous form)? Fachliche Konzepte wie „Kraft“ in der Physik, „Verbindung“ in der Chemie oder „Gattung“ in der Literaturwissenschaft stehen in einem Entdeckungs- und Begründungszusammenhang, der sie erst zu Inhalten macht und ihre Lehrbarkeit begründet. Will man Kompetenz als bewussten Umgang mit Wissen anstreben, bedarf es dessen Entfaltung als Verste-

hen. Wo darauf verzichtet wird, muss es zu einer Form des Umgangs mit Wissen kommen, die mit fachlicher Kompetenz nicht mehr viel zu tun hat. Das nicht zum Ausgangspunkt gemacht, ja oftmals nicht einmal wirklich beachtet zu haben, darin liegt der Geburtsfehler der Kompetenzorientierung.

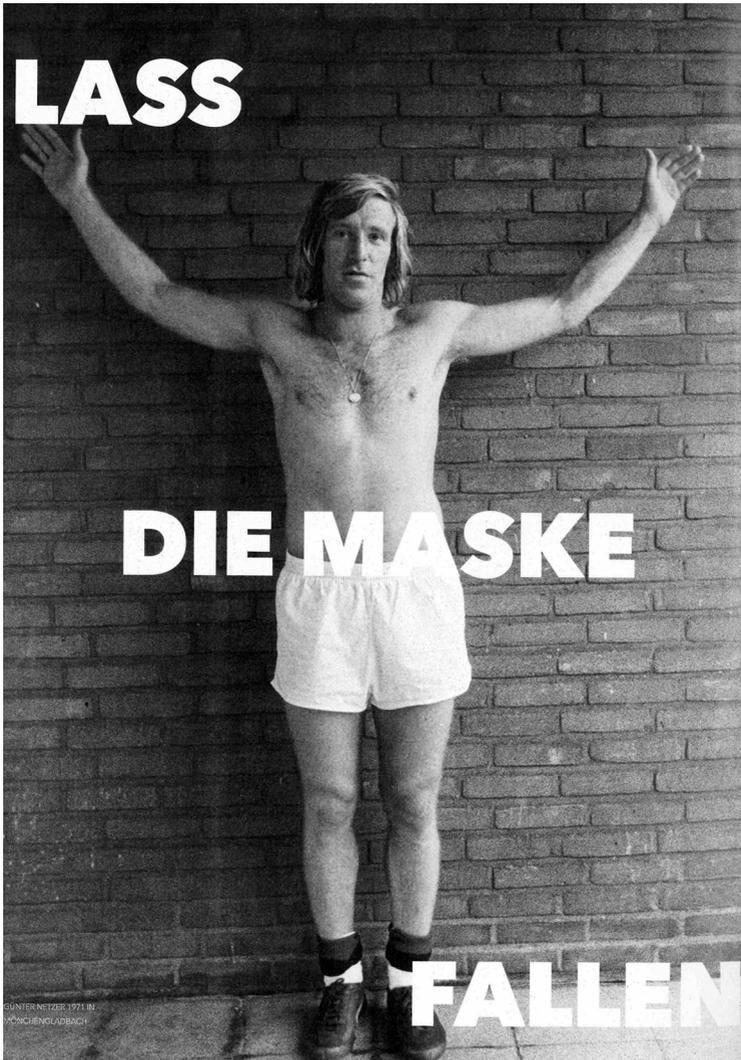
Das auf die frühe Kritik an der eingeschlagenen Richtung der Kompetenzorientierung, also der Vernachlässigung der Anforderungen, die durch die Inhalte der Lehre gegeben sind, hin geäußerte Zugeständnis ihrer Protagonisten, natürlich seien Kompetenzen immer an Inhalte gebunden, sie blieben ohne sie leer, erwies sich mit dem Fortgang der Reform als weitgehend folgenlos. Denn nach einer solchen *petitio principii* wurde durchweg der Inhalt nur noch Mittel zum Zweck: als eine inhaltliche Illustration für eine von ihm weitgehend unabhängige bzw. sie tendenziell immer übersteigende, übergreifende Kompetenz. An Stelle der mit der Reformintention nahegelegten, zumindest denkmöglichen materialen Auslegung (Inhalt) kategorialer Bildung (fachliche Konzepte) kam es zur Ausweitung des Begriffs in die andere Richtung, die der überfachlichen Kompetenzen. Diese Kompetenzen erwiesen sich vor allem als ein Set von Dienstbarkeiten im Sinne der alten Schlüsselqualifikationen, mit denen jeder über alles verfügen kann nach Maßgabe einer instrumentellen Haltung gegenüber den Sachverhalten, über die (in der Regel nach Vorschriften anderer) verfügt werden soll. Gerade um das zu gewährleisten, mussten die Inhalte als sekundär erscheinen.

Es hieß eben nicht, dass man den Inhalten mittels einer didaktisch und entwicklungsbezogen begründeten Extension und Intensität ihrer Auslegung Fähigkeiten entnehmen könne, sondern umgekehrt, dass man für bestimmte gestuft gedachte, immer allgemeine Kompetenzen unterschiedliche Inhalte nutzen könne.

Die Entwickler in den Ländern verfügten über keine Idee, welches denn die zugangsstiftenden Inhalte der nach wie vor in Fächern organisierten Lehre wären. Auf sie gestoßen wurden sie auch nicht durch ihre Auftraggeber, denn die planten mit der Maßgabe, zunächst allein Kompetenzen zu bestimmen, damit die Kommissionen ja nicht in die neuerliche Darstellung der alten aufgeblähten Stoffkataloge verfielen. So wurden die vielen Kommissionen darauf ausgerichtet, Kompetenzen weitgehend an sich und für sich zu bestimmen. Kompetenzen folgten nicht aus den Inhalten der Lehre, sondern diese sollten den Kompetenzen folgen. Die Inhalte sollten es sein, an denen am besten Kompetenzen eingeübt werden können.

Das konnte nur dann keine „*mission impossible*“ werden, sofern die Inhalte des Curriculums allein eine dienende Aufgabe für solche Kompetenzen übernehmen, die sich als allgemeine Umgangsformen mit Wissen verstehen. Diese sind nicht mehr gebunden an fachliche Urteilsfähigkeit, sondern äußern sich vor allem in der informationellen Bearbeitung von Inhalten, für die man nicht mehr kompetent sein muss. Der eine Prototyp der in der Praxis bereits angekommenen Kompetenzorientierung bestand denn auch darin, Schüler dazu zu befähigen, aus den ihnen vorgelegten Texten die Informationen zu entnehmen, die sie in die Lage versetzen, die am Ende der Texte aufgeführten

Bearbeitungsaufgaben bzw. Fragen zu beantworten. Das fachliche Wissen wurde dafür nicht mehr vorausgesetzt, es war weitgehend als Information in den Texten enthalten. Dergleichen Aufgaben haben heute Abiturienten zu lösen. Gekonnt werden muss so vor allem Informationsentnahme. Der andere Prototyp dieser Kompetenz und sein schulisch wohl stärkster Ausdruck ist das Präsentieren geworden. Die entsprechende Kompetenz besteht in der medialen Inszenierung von Informationsübertragungen, für die der Präsentierende nur noch methodisch, nicht aber mehr inhaltlich haftet.



Die in den Ländern zunächst verlangte Konzentration auf Kompetenzkataloge brachte freilich bald die Frage auf, wo denn die Inhalte blieben, die, wenn auch als variable gedacht, herangezogen werden müssten für bestimmte anzustrebende Kompetenzen. Aus der Bestimmung von Bildungsstandards als Kompetenzen wurde daraus ein zweites Arbeitsfeld mit der Auslegung eines Kerncurriculums. Damit dieses aber nicht die Mühen der Kompetenzbestimmung ad absurdum führte, wurde bestimmt, man möge es zentral bei „Inhaltsfeldern und fachlichen Konzepten“ belassen und die Schulen sollten danach in eigener Verantwortung ein Schulcurriculum daraus ableiten. Aus der Not, endlich auch inhaltlich konkret werden zu müssen, wurde die Tugend abgeleitet, dies den Lehrern vor Ort zu überlassen. Zwar finden sich nun mehr oder weniger klare inhaltliche Aussagen zu den Fächern in den entsprechenden Handreichungen an die Lehrerinnen und Lehrer, aber diese lassen sich nicht schon als Kerncurriculum verstehen. Der mit den Begriffen „Inhaltsfelder und fachliche Konzepte“ versprochene Freiraum und die Konzentration auf das „Wesentliche“ wurde nicht begleitet durch eine Remedur der bisherigen Obligationen, dem Streichen von vielem, was bislang durchgenommen werden musste. Darum drückten sich die Kultusverwaltungen weitgehend. So wurden die Lehrer vielfach mit Modellierungen von Inhaltsfeldern des Kerncurriculums konfrontiert, die mit höchster Abstraktion das Allgemeine im Fachlichen bestimmten (Mathematik besteht danach aus: Zahlen, Körpern, Messvorgängen, Daten und Zufall etc. – vgl. Gruschka 2010), oder die, wenig überraschend, das Hergebrachte als das Neue ausweisen (etwa Fremdsprachen als Lese-, Sprech-, Schreibkompetenz).

Während sich die Reform von oben nach unten vor allem als Papierproduktion mit der Pointe entfaltete, nun sei es an den Schulen, im laufenden Betrieb die Arbeit zu verrichten, die vordem nicht gemacht worden war, nämlich die Bestimmung sowohl der Inhalte wie der Kompetenzen und deren Umsetzung in kompetenzorientierte Unterrichtsmodelle, hatte die schulische Praxis längst für eine eigene Anschlussfähigkeit des Beabsichtigten gesorgt. Sie war also nicht dem allgemeinen, nie substanziell sachlich entfalteten Kompetenzsprech mit seinen ungezählten Bestimmungen gefolgt, sondern einer pragmatisch methodischen Auslegung von Kompetenz als Umgang mit was auch immer in Formaten der Informationsaufnahme, -entnahme und -übertragung. Diese real existierende Kompetenzorientierung hat nun mehr mit Klipperts Methodentraining zu tun als mit irgendeiner fachlich fundierten Kompetenz. Unsere Forschungen zum alltäglichen heutigen Unterricht haben eindringlich gezeigt, wie hier die Schrumpfstufe der Orientierung an Kompetenz eine solche jenseits von Inkompetenzkompensationskompetenz weitgehend ausschließt.

Vor diesem Hintergrund einer schon im Vorfeld erschöpften Reform, die gleichwohl die Verkündigung ihrer Implementation mit deren Umsetzung verwechselt, ist es relativ still geworden um die Umstellung auf Bildungsstandards und Kerncurricula.

Dass die entsprechenden, umfangreichen Handreichungen für Lehrerinnen und Lehrer, von diesen nur selten zur Kenntnis genommen werden, teilt

dieses Steuerungsmittel mit den alten, wie etwa den Lehrplänen. Von manchen Schulen wird berichtet, sie hätten die Reform dadurch bewältigt, dass sie die verlangten Kompetenzkarten vorgelegt, ins Intranet gestellt und eine Unterrichtsreihe dazu ausgearbeitet hätten. Die Schulinspektion findet also das gewünschte Material vor. Nur selten dringen Erfolgsmeldungen aus der Praxis an die Öffentlichkeit, als Belege dafür, dass nun anders und ungleich besser unterrichtet würde als zuvor.

Manche, die sich mit besten Absichten auf die Kompetenzorientierung geworfen haben, als wäre sie die finale Reformperspektive der Schule, wissen darum, dass dem Papier vielfach Achselzucken gefolgt ist. Aber sie geben nicht etwa auf, sondern gehen angesichts dieses Menetekels eines neuerlichen Scheiterns eines Reformgroßprojektes mit Forderungen weiter. Der Dienstherr habe dafür zu sorgen, dass die Lehrerinnen und Lehrer endlich mit entsprechenden Ressourcen in die Lage versetzt werden, für diese Aufgabe eine eigene didaktische Perspektive zu entwickeln. Ihnen müsse geholfen werden, damit sie für Kompetenzorientierung kompetent werden. Den Dienstherrn scheint die Forderung nach erweiterten Ressourcen nicht sonderlich zu beeindrucken.

II

Der Vorschlag, Lehrende kompetent für Kompetenzorientierung zu machen

Einer derjenigen, die unverdrossen über den Gang der Dinge sich als allgemeiner Didaktiker in manchen Publikationen für den „Paradigmenwechsel“ hin zu kompetenzorientiertem Unterricht weiter stark machen, war und ist der Marburger Universitätspädagoge Rainer Lersch. Mit einigen Konfidenten verteidigt er die Reform, die auch in seinen Augen noch gar nicht wirklich stattgefunden hat, aber dennoch als „kaum noch umkehrbar“ (S. 7) beschworen wird, gegen Kritiker. Nach einem umfangreichen Band (Moegling et al. 2010) mit programmatischen Arbeiten und Fallbeispielen dieser Gruppe legt er nun zusammen mit Gabriele Schreder einen Band mit dem Titel „Grundlagen kompetenzorientierten Unterrichts“ (Lersch/Schreder 2013) vor. Mit ihm wollen die Autoren den verunsicherten, aber auf Mission gehaltenen Lehrern zeigen, wie sie ihre didaktische Expertise erweitern, so dass sie zukünftig kompetenzorientiert unterrichten können.

Lersch exponierte sich während der Diskussion als Kritiker der „polemischen Kritiker“ an der Kompetenzorientierung und als Wegweiser in eine Lehrpraxis, die er sogar als Erfüllung der bildungstheoretischen Didaktik seines Amtsvorgängers in Marburg, Wolfgang Klafki, herausstellt. Damit will er die Reform nicht nur in die Heimat der pädagogischen Denkform heimholen, sondern auch die Kritiker an der Reform als übellaunig Uninformierte an den Pranger stellen. So kann man das Buch als die Probe auf das Exempel lesen, ob Lersch und Schreder die zwischenzeitlich aufgetretenen kritischen Rückfragen an das Konzept zufriedenstellend dadurch beantworten, dass sie zei-

gen, was kompetenzorientierter Unterricht ist und wie man zu ihm kommen kann.

Grundlegend für den Optimismus, dass die Sache noch gut ausgehen könne, ist zweierlei: es ist zum einen die Überzeugung, dass Kompetenzorientierung das Mittel der Wahl sei, nicht nur um Schule effektiver zu gestalten, sondern auch um sie pädagogisch erfolgreicher im Hinblick auf Bildung und Erziehung werden zu lassen. Die fehlende Wirksamkeit des Stoffe-durchnehmens und -lernens habe sich spätestens seit PISA herumgesprochen. Die Lösung sei nicht eine Veränderung des Inhaltsgefüges, sondern deren Aufhebung in einem Unterricht, der darauf zielt, „Schülerinnen und Schüler permanent in solche *Performanzsituationen* zu „verwickeln“ (S. 40). Die Vermittlung von Wissen könne effektiver als mit dem üblichen, schlechten Fragen-entwickelnden Unterricht mit Hilfe von Instruktion vorstattengehen, um dann in „das Arrangieren von Anforderungs- bzw. Anwendungssituationen“ in „*selbständiger Schülerarbeit*“ (ebd.) überzugehen.

Zum anderen ist die Überzeugung von der mitlaufenden Kritik am Reformmanagement geprägt. Lehrende sei das, was von ihnen verlangt werde, nicht zureichend vermittelt worden. Das sei umso peinsamer für den Auftraggeber, das die Lehrerinnen und Lehrer nun selbständig mit der Umsetzung verfahren sollen, während sie augenscheinlich noch gar nicht begriffen haben, um was es geht. Wie aber könne eine Reform erfolgreich werden, wenn nicht einmal die Expertise der Lehrer für die neue Sache vorhanden sei (S. 18). Das, so meinen Lersch und Schreder, ließe sich heilen und ihr Buch solle einen Beitrag dazu leisten.

Für beide Prämissen spricht zunächst manches. Wer hätte etwas dagegen einzuwenden, dass Lernen in der Schule in Kompetenz münden soll, statt in Frustration, Beziehungslosigkeit und Vergessen? Wer kann bestreiten, dass entgegen den hehren Bildungsversprechen genau solche negativen Resultate das schulische Lernen vielfach auszeichnen? Aber reicht es, dagegen Anwendung von Wissen in „*Performanzsituationen*“ zu setzen, ohne genau zu klären: Was ist die ihnen zugrunde liegende Kompetenz und wie ist sie durch diese Situationen zu ermöglichen?

Dass Reformen nur dann eine Chance haben, wenn sie von denen getragen werden, die sie realisieren sollen, und dass dafür die Identifikation mit der Aufgabe unabdingbar ist und eben die Kompetenz, sie zu bewältigen, ist evident. Dass die meisten der jüngeren Reformen diese Einsicht nicht befolgt haben, lässt sich schwerlich bestreiten. Aber stellt das Buch eine bislang unausgeschöpfte Ressource zur Heilung dieses Zustandes dar?

Beginnen wir mit der Problematisierung der auch schon für manch andere gescheiterte Reform bemühten Erklärung, es habe an der fehlenden Vermittlung an die Akteure gelegen. Was berechtigt zur Annahme, Lehrerinnen und Lehrer verfügten nicht über eine eigene Expertise bezogen auf das Können, das sie mit ihrem Lehren bewirken bzw. zumindest befördern sollen, bzw. es fehle ihnen an derjenigen, mit der sie die Reform umsetzen könnten? Warum sollten die Lehrer nicht über die Urteilsfähigkeit verfügen, die Re-

form in der Sache und ihrem Anspruch zu beurteilen? Über das Können der Schülerinnen und Schüler werden sie unausgesetzt durch die traditionellen Mittel der Leistungsüberprüfung informiert. Man muss den Lehrerinnen und Lehrern sicherlich nicht erklären, dass vielfach Wissen angewendet werden muss, damit es verinnerlicht werden kann und in Operationen der Problemlösung überzugehen hat. Sie klagen nicht umsonst darüber, dass Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten haben, Texte sinnverstehend zu lesen. Sie stolpern unausgesetzt darüber, dass etwas ihnen selbst Sonnenklares den Schülern dunkel bleibt. Sie wissen, dass Lehren nicht ins Lernen mündet, dieses nicht in die Beherrschung des Gegenstandes.

Die äußert sich zuweilen als Differenz zwischen Können und Nicht-Können, dann aber auch als ein unterschiedliches Maß an Beherrschung des Gegenstandes. Aufsätze von Schülerinnen und Schülern zeigen das und führen zu dem bekannten Notenspiegel. Bezogen auf die Lehrern heute vielfach unterstellte Betriebsblindheit in Sachen Diagnose von Kompetenz ist Skepsis geboten, denn dieses Urteil ist kontraintuitiv. Des Lehrers Handwerk besteht doch wesentlich in nichts anderem als unausgesetzt zu bewerten, was Schüler zeigen. Was Lehrende ggf. nicht beherrschen, das bezieht sich auf eine von außen ihnen angediente besondere Weise des Unterrichtens und des Bewertens. Damit aber geht es nicht um ein schlichtes Defizit, ein Nicht-Können, sondern darum, dass die Reform von Lehrern etwas anderes will, als sie es gewohnt sind zu tun. Dann aber zu tun, als wäre die Umstellung einfach durch eine andere Expertise zu bewirken, ist naiv. Denn das Professionswissen und -verhalten ist, wo es sich einmal gebildet hat, träge, ja selbstgewiss noch in der Krise. Das bedeutet nicht, dass Lehrer so konservativ wären, dass sie sich gegen jede Neuerung, ja gegen das vermeintlich evident Gute wehren würden. Im Gegenteil lässt sich empirisch vielfach eine überraschend große Bereitschaft beobachten, Neues ins Repertoire zu übernehmen. Anders ist etwa nicht zu erklären, warum jene bereits zitierten Reformprototypen sich so weit verbreitet haben.

Deswegen wäre es besser, nicht vom Mangel an didaktischer oder diagnostischer Expertise zu sprechen, sondern vom begründeten oder unbegründeten Widerstand und Zweifel (von dem später im Buch allein im Duktus die Rede ist, er sei zu brechen). Möglicherweise wäre es geraten, den Vorbehalt gegen das so ganz neue Paradigma damit zu erklären, dass er gerade aus dem Vorhandensein einer eigenen Expertise erwächst.

Mit dieser können die Lehrer allemal beurteilen, ob das ihnen Angediente bzw. von ihnen Verlangte sich als eine Verbesserung ihrer Praxis anbietet. Das negative Urteil verweist nicht auf die vordergründigen Möglichkeiten der Abwehr aus Trägheit oder aus schierer Gewohnheit, sondern auf die fehlende Einsicht in die reformerische Notwendigkeit, ja Rationalität. Auch wenn Lehrer betonen, für sie sei kompetenzorientierter Unterricht nichts Neues, so liegt darin nicht schon ein Abwehrverhalten. Das, was sie unter Kompetenz etwa als Fremdsprachenlehrer verstehen, war ja immer schon der Kern ihrer Didaktik. Die Schüler sollen lernen, sich zunehmend frei und besser in der

fremden Sprache zu bewegen. An den Lösungen von Funktionsgleichungen lässt sich gut ablesen, ob das fachliche Konzept dieser Gleichung verstanden oder mit einer anderen Gleichung anhaltend verwechselt wird, die schon einmal vorkam. In den „weicheren“ Fächern mangelt es nicht an äquivalenten Bestimmungen für ein Können im Fachlichen. Und wenn Lehrer sich als Pädagogen verstehen, so macht es ihnen auch keine Mühe anzuerkennen, dass Schüler Methodenkompetenzen genauso benötigen wie Kommunikationskompetenz etc. Unterricht ist der Anlass, diese im Gespräch miteinander über eine Sache einzuüben, wie Aufgaben den Anlass bieten, jenes einzuüben. Sofern damit aber die inhaltsgebundenen methodischen Fähigkeiten gemeint sind, besteht die professionelle Auskunft gerade darin, einen entropischen und diffus allgemeinen Begriff von Kompetenz zu meiden.

Mit der vollmundigen Rede vom Paradigmenwechsel müsste erst einmal prägnant zu Bewusstsein gebracht werden, warum das Neue so etwas ganz anderes ist als das Alte, und warum es das fraglos Bessere sein soll. Das bezieht sich zunächst einmal als die möglichst gehaltvolle Vorstellung eines Zieles und dann auf die Frage seiner Realisierungsbedingungen und -chancen. Dass Lehrer der Propaganda misstrauen, nach der die schlechte Praxis des Alten mit den schönen Versprechen des Neuen verglichen wird, um letztere jener Praxis als überlegen zu behaupten, ist eher ein gutes Zeichen, denn ein solches von Reformmüdigkeit, Widerstand oder auch nur Bequemlichkeit.

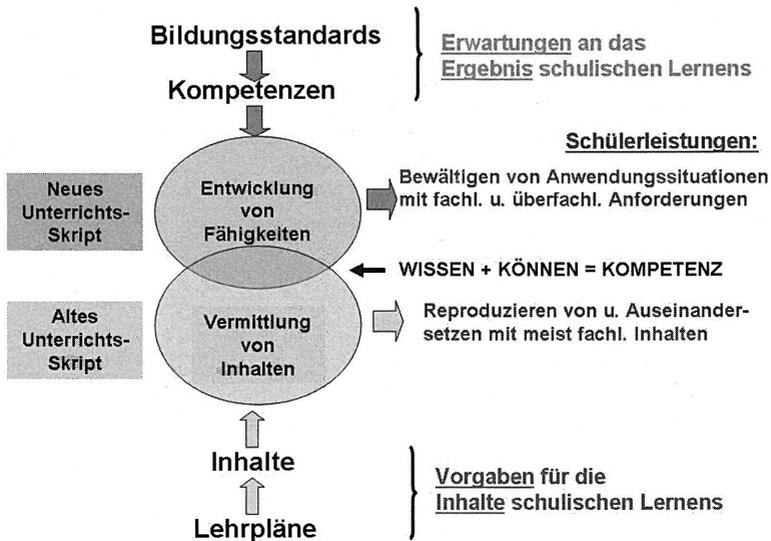


Abb.: Altes und neues Unterrichtsskript (ebd., S. 38, Abb. 5)

Die Polaritätsfiguren, die im Sinne des Alt-Neu immer wieder bemüht werden, und die sich, wenn auch in schwächerer Form im Buch befinden (etwa S. 38), sind im besten Fall Idealisierungen, deren Prüfung sofort mitteilt, dass sie die Realität nicht treffen. In einem der Vergleichsschemata des Bandes wird die „Entwicklung von Fähigkeiten“ (neu) mit der „Vermittlung von Inhalten“ (alt) kontrastiert, um dann von Schnittmengen zu sprechen, in denen „Wissen + Können = Kompetenz“ wird (ebd.). Schon mit diesem, nicht allein der Schematisierung geschuldeten Fauxpas stellt sich die Frage, was denn wirklich das ganz Andere an dieser Kompetenzorientierung sein soll: doch wohl die Schnittmenge aus alt und neu. Womit das Neue sich unfreiwillig als das Inakzeptable erweist, kommt es doch hier zur Entwicklung von Fähigkeiten ohne Wissen!?

Das ist sicherlich nicht gemeint, aber doch nahegelegt, weil so geschrieben und schematisiert wird. Es indiziert damit einen zumindest laschen, im Kern aber einen unbegriffenen Gebrauch von Begriffen. Der dürfte aus der Befriedigung darüber erwachsen, bereits im Ungefähr einer als überlegen ausgegebenen Entwicklungsrichtung bezeichnen zu können. Für sie findet sich mit Bezug auf das offene didaktische Geschehen des Unterrichts in Abgrenzung zum zu einfachen Modell der Lehr-Lernforschung die Rede vom „*Prozess-Prozess-Produkt-Paradigma*“ (S. 40). Es ist das gut Gemeinte, das mit einer Idealisierung oder Vision keine Probleme hat. Letztlich arbeitet es aber nicht einmal mit solchen Wegweisern und Leuchttürmen, sondern lediglich mit Didaktisierungen, die Klarheit in der Sache durch einfache Schemata insinuieren sollen.

Die Darstellungen erscheinen immer schon im Gewand der mit ihr verfolgten Vermittlungsabsicht. Nicht wird die Sache erst einmal geklärt oder auch nur so erklärt, dass sie verstanden werden kann, sondern beides vollzieht sich im Medium von Scheinerklärungen. Im Buch findet sich vor allem im Teil 3 eine Menge von teils schlichten, teils hochkomplexen Schematisierungen.

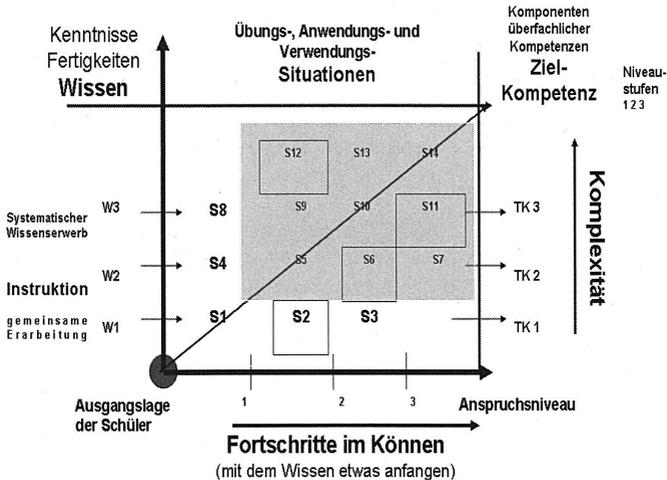
Für die schlichte Variante stand bereits die Polaritätsfigur von Alt und Neu (S. 38, Abb. 5), für die operativ komplexe kann die folgende Abbildung stehen.

Diese scheint ihren Verfassern selbst etwas ungeheuer zu sein, denn sie bemühen sich im Folgenden darum, sie mit einer Erläuterung zu verschriftlichen.

Sätze wie: „Während in den Situationen S1-S3 lediglich das Wissens-element W1 in Übungen und Anwendungen situiert wird und S4 vielleicht eine speziell nur auf W2 gerichtete Übung darstellt, werden z.B. (sic!) in den Situationen S5-S7 die Wissens-elemente W1 und W2 *gemeinsam und zugleich* angewendet werden müssen usw.“ (S. 50)

Sie klären nichts, sondern bringen das Ungeklärte des Schemas erst richtig zu Bewusstsein. Auch das scheinen die Autoren zu verspüren.

Didaktisch-methodische Modellierung kompetenzfördernden Unterrichts
für eine Unterrichtsreihe



W= Wissenselement, S= Situierung/selbstständige Schülerarbeit, TK= Teilkompetenz
grau unterlegt: hier finden alle bis dahin vermittelten Wissenselemente Verwendung
eingerahmt: Situationen zur gleichzeitigen Kultivierung überfachlicher Kompetenzen

Abb.: Das Kompetenzerwerbsschema (ebd., S. 50, Abb. 11)

Gerechtfertigt wird der Verzicht auf diskursive Darlegungen und Begründungen und ihr Ersatz durch Postulate sowie die Abwesenheit von Theorie und ihre Ersetzung durch Theorie bloß insinuirende Schemata mit ihrer gesetzten dreifachen Funktion:

Sie enthalten (1) eine Abbildung der realen Wirklichkeit in einem Ausschnitt (S. 51). Gemeint ist wohl Repräsentation, denn eine Schematisierung eines Sollen kann nie die eines Sein sein. Sie kann im besten Fall so konsistent mit ihren Elementen umgehen, dass man sich nach ihr ein Sein vorstellen kann. Jedes Modell ist (2) eine „Verkürzung“. Das ist so, aber sagt noch nichts darüber aus, dass die Verkürzung in dem Sinne keine ist, dass mit ihr ein falscher Blick auf das Sollen oder das Sein erfolgen würde. „Verkürzen“ sagt unfreiwillig etwas darüber aus, wie willkürlich etwas „idealisiert“ wurde. Verkürzt ist oft das Gegenteil von kurz, nämlich leer, missverständlich, der Sache unangemessen. Schließlich soll die Modellierung (3) eine „pragmatische Funktion“ erfüllen. Es soll mit ihr gezeigt werden können, dass „sie auch zu etwas nütze“ sei (S. 51). Mit dem abstrakten Modell soll konkreter kompetenzorientierter Unterricht angeleitet und konzipiert werden (S. 53). Wie man sich nun dieses mittels dieser Abbildung vorstellen soll, bleibt schleierhaft: Es verlangt eine

Planung mit 20 Variablen, angefangen mit der Bestimmung von Kenntnissen, Fertigkeiten über systematischen Wissenserwerb und Instruktion, über Fortschritte im Können und Anspruchsniveaus, Niveaustufen, Komplexität zu Zielkompetenzen mit Komponenten überfachlicher Kompetenzen. Jeder der so freihändig eingesetzten, jeweils einander erklären sollenden oder ergänzenden Begriffe ist hochgradig bestimmungsbedürftig, sobald nicht gilt, dass schon gilt, was man sich so darunter jeweils vorstellen mag. Es scheint, als ob Pragmatik gerade darin bestünde, mit den Begriffen nur irgendetwas anzufangen.

Um überhaupt ein Kriterium für den Anspruch zu explizieren, müsste genau gezeigt werden können, warum und in welcher Weise Kompetenzorientierung etwas anderes vom Unterricht verlangt, als es bisher der Fall war. Deswegen kann nicht auf eine substantielle Bestimmung von Kompetenz: d.h. deren Verhältnis zu den Inhalten der Fächer, auf das Verhältnis von Wissen, Fertigkeiten und Können, aber auch systematischer Wissenserwerb und Anwendung, von Verinnerlichen als Verstehen und Verinnerlichen als Operieren verzichtet werden. Und dabei sind die Möglichkeiten, allgemein von Kompetenzen so zu sprechen, als ob in allen Domänen es sich um das Gleiche handeln würde, sehr begrenzt. Das hängt mit dem Umstand zusammen, dass eben Domänenspezifisch vorherrscht: Sprachfähigkeit, im Sinne der generativen Kompetenz und mit Hilfe einer Grammatik ein Universum von wohlgeformten Sätzen hervorzubringen, ist eben etwas anderes als mathematische Kompetenz, die auf den verstehenden Nachvollzug der logisch vorgängigen Operationen zur Lösung entsprechender Probleme abzielt oder eine solche, die allein sich auf die mechanische Anwendung von Regeln in identischen oder variierenden Aufgabenkontexten bezieht. Ästhetische Urteilskompetenz ist davon genauso zu unterscheiden wie moralische oder erkenntniskritische.

Damit zeigt sich, wie groß die Gefahr ist, sich mit der Distanzierung von der Fachlichkeit auch von einer substantiellen Bestimmung von Kompetenzen zu entfernen. Lersch und Schreder widmen diesem Problem keine besondere Untersuchung. Sie glauben mit einem grundsätzlich bleibenden, postulativen Hinweis auf die Bildungstheorie Klafkis und seiner Idee von der kategorialen Bildung das Problem auf einer Seite ihres Buches (S. 46) bereits erledigt zu haben und reichen es mit der Aufforderung an die Lehrer weiter, diese hätten sich bei der Bestimmung von Inhalten mit der dem Kerncurriculum zugrunde liegenden „Philosophie“ auf „wenigere, vor allem *exemplarische* oder für das Fach *fundamentale* Inhalte“ zu konzentrieren“, sie sollten „diese dafür aber *gründlicher* unterrichten und *transferfähig* machen!“ (S. 46). Der Transfer soll kompetenzorientiert als Übersetzung des Erkenntnisgegenstandes in Performanzsituationen erfolgen.

Wenn dieses Postulat selbsterklärend wäre, wunderte, warum es überhaupt aufgestellt werden muss. Klafki selbst hatte sich wenigstens der Mühe ausgesetzt, exemplarische Hinweise zum Kategorialen zu liefern. Lersch und Schreder tun so, als wäre die Auswahl auf der Inhaltsebene kein Problem. Davon wäre aber nur dann auszugehen, wenn das Kategoriale zur Hausapotheke von Lehrern gehörte. Davon kann aber keine Rede sein. Noch die bis-

herigen Bestimmungen in den „Inhaltsfeldern und den fachlichen Konzepten“ machen deutlich, dass die fachdidaktische Übersetzung erst in den Anfängen steckt; weswegen es naheliegend gewesen wäre, in dem Buch die nächsten Schritte zur Substanzialisierung zu gehen. Aber dergleichen folgt nicht. Stattdessen stellen die Autoren nun die Frage pragmatisch: „woher kommen die Anregungen für die Auswahl und Anordnung solcher Inhalte“ (S. 47). Die Selektion könne über die „Lehrtraditionen der Schule“ erfolgen, mithin durch das, was es doch zu überwinden gilt. Hinweise hierzu fänden sich ggf. im Schulprogramm, im pädagogischen Profil der Schule oder auch in Schulbüchern, im Pool bewährter Aufgaben zur selbständigen Schülerarbeit und selbstverständlich auch in bisher gültigen Lehrplänen (vgl. S. 47).

Wieder, als merkten die Autoren, dass sie damit alles andere als Hinweise im Sinne der kategorialen Bildung vorgelegt haben, wiederholen sie: Sei fundamental, exemplarisch und suche danach, was sich besonders in den alten Lehrplänen zum „Erwerb bestimmter Kompetenzen“ (S. 48) eignet! Aber wodurch werden sie bestimmt, wenn nicht durch die Inhalte selbst?

Empathisch wird der Phantomschmerz erinnert, der eintreten kann, wenn liebgewordene Inhalte auf diese Weise verschwänden, weil „enzyklopädische ... Ambitionen“ abgelegt werden müssten. Am „*Primat des Kompetenzerwerbs*“ dürfe aber nicht gerüttelt werden, Lehrpläne seien ein „Steinbruch“ (aus dem man das eine oder andere im wahrsten Sinne des Wortes ‚herausholt‘!)“ (S. 48)

Damit erscheint als weitgehend geklärt, was der Inhalt der Curriculumarbeit der Lehrer sein sollte! Das Kerncurriculum wird als das eine der beschworenen Kernstücke der neuen expertise-gestützten Professionalität getrost in die Hände derjenigen gelegt, denen zuvor die Expertise zur Kompetenzbestimmung abgesprochen worden war. So kann man davon ausgehen, dass eine Ausweisung solcherart gesteigerter fachlicher Kompetenz dem Zufall entsprechender Lehrerkompetenz überantwortet wird. Im anderen wohl anzunehmenden Regelfall bleibt „Kompetenz“ mehr ein „passe partout“, als dass sie sich dazu eignete, etwas wirklich Neues, womöglich Besseres zu programmieren.

Lersch und Schreder liefern damit weiter Munition für die berechtigte Abwehr der Praktiker gegenüber dem Konzept. Die Programmtexte haben keinen präzisen Begriff der Sache geliefert, mit der alles neu gemacht werden soll. Schon in der Expertise wurde diese auflöst in pragmatische Beschreibungen die für alles und jedes taugen und die letztlich darauf hinauslaufen, dass jedes Können und Verhalten Kompetenz sei und dass diese aus allem Möglichen sich zusammensetze und von allem Möglichen zugleich abhängt. An Weinerts wie ein Mantra repetierte Definition wurde diese völlige Unbestimmtheit des zu Bestimmenden nachgewiesen (vgl. Gruschka 2006). Sie ist völlig unbrauchbar, sobald es darum geht, klar zu sagen, was Kompetenz im Gegensatz zu anderen Bestimmungen auszeichnet.

Man hätte sich von den beiden Autoren also gewünscht, dass sie den Zentralbegriff nun endlich so entfalten, dass von ihm aus die Ableitung Kon-

tur bekommt, die da heißt kompetenzorientierter Unterricht. Das aber ist nicht der Fall. Als ob es die Kritik nicht gäbe, wird sogar in noch einmal abgekürzter Fassung Weinert wiederholt. Ergänzend und hervorhebend heißt es, Kompetenzen seien, im Gegensatz zu Intelligenz erlernbar und sie leisten die Befähigung zur bewussten Bewältigung bestimmter Anforderungen:

„Denn kompetentes Handeln zeichnet sich dadurch aus, dass man weiß, was man tut, oder begründen kann, warum man es so macht und nicht anders!“ (S. 19) So einfach ist es; ist es leider nicht!

Vorher hieß es noch, Kompetenzen seien bei Menschen bereits vorhanden, nun sind sie vor allem erlernbar. Wie beides zusammengeht, wird nicht geklärt. Sie sind also das eine wie das andere, letztlich stecken sie weiter in einer „black box“. Besonders schlicht erfolgt deren Pathetisierung zur Bewusstheit mit dem Ausweis der Kennerschaft. Das ist spätestens mit der Einsicht Polanyis in das „tacit knowledge“ als Voraussetzung von Kompetenz pädagogisch naiv gedacht. Konnte der doch nachweisen, wie ungemein vielfältig wir kompetent sind, indem wir es einfach sind und nicht, indem wir es lernen und uns darüber Rechenschaft ablegen. Auch bezüglich des Paradebeispiels für Kompetenz ist der Hinweis der Autoren ein bildungstheoretischer Fehlschluss von Lehren/Lernen auf Können. Denn die Beherrschung der grammatikalischen Regeln der Muttersprache setzt keineswegs das Bewusstsein von der eigenen Könnerschaft oder gar deren Begründbarkeit voraus. Man denke nur ergänzend an das Aufrechtgehen als Kompetenz. Die hat man lernen müssen, aber nicht erst durch das diskursiv begründete Urteil, warum man es so und nicht anders macht.

Weil das Können als Kompetenz in diesem Buch im Dunkeln verbleibt, muss denn auch der Übergang von Nicht-Können zum Können unaufgeklärt bleiben. Das aber ist bei einem Unterricht, der sich genau die Schließung dieser Lücke zum Ziel gesetzt hat, besonders peinlich. Kompetenzorientierter Unterricht soll, wenn auch nicht Kompetenz verklickern, so doch durch situierte („schöne“) Arrangements diese ermöglichen und fördern. Wie aber soll das geschehen, wenn das, was gefördert werden soll, in seiner Voraussetzungshaftigkeit unbestimmt bleibt?

Lehrer, die nun genau mit diesen Voraussetzungen tagtäglich zu ringen haben, werden nicht vom Neuen überzeugt, wenn ihnen nur allgemeine Hinweise gegeben werden, die Begriffenes bloß vorspiegeln, mit schönen Formeln wie die der „Zonen der nächsten Entwicklung“ (S. 33f.), die den Spielraum für Kompetenzaufbau beschwören, ihn aber nicht schon selbst darzulegen vermögen. Es gibt im Buch eine einzige Illustration, die aus dem Hessischen Planungspapier zitiert wird und die in ihrer Schlichtheit berückt.

„Die Lernenden können einen oder mehrere Ausgangstexte zu einem eigenen Text verarbeiten“ (S. 35). Das ist aussagekräftig allein mit seinem inhaltsneutralen Universalismus und als Bestätigung bloßer Textverarbeitung. Jede aktive Sprachoperation, mit der auf etwas vorgängig sprachlich Mitgeteiltes reagiert wird, erfüllt diesen Tatbestand. Deswegen machen das alle Lehrer immer schon. Auch die nachgereichten Konkretisierungen, dass man

den eigenen Text als Erzählen, Anleiten, Beschreiben, später gesteigert als Berichten, Argumentieren Informieren und dann sogar als Interpretieren, Vergleichen (!), Appellieren usw. (!) steigern könne, erweckt nur den Eindruck eines Kompetenzstufenmodells. Aber schon ein kurzes Nachprüfen der Distinktionskraft der Begriffe macht den Scheincharakter dieses Aufbaus deutlich. Beginnt alles mit dem Vergleichen, wird es zugleich zu einer hohen Kompetenzstufe. Alle Operationen kann man unterschiedlich gut durchführen. Dichter erzählen nicht unbedingt auf dem Kompetenzniveau der Jahrgangsklasse 5 und argumentieren können Schüler schon in den ersten Klassen, wenn es darauf ankommt. Wer aus Texten anderer eigene macht, kann das ganz unterschiedlich tun, je nach Aufgabe. Und vor allem hängt es doch von der Qualität der Ausgangstexte selbst ab, wie gut und wie schwer es werden kann, sie zu erzählen oder zu interpretieren.

So liegt es nicht an einem Mangel an Expertise der Lehrer, dass die Umstellung bislang nicht gelang, sondern daran, dass jenseits von wohlklingenden pädagogischen Postulaten in der Sache der Reform substanziiell nichts oder es nicht genug geklärt ist, so dass man auch bei gutem Willen gar nicht sagen kann, was man denn nun tun sollte und könnte.

Es geht also um die Frage, ob das Gute und sachlich Gebotene lediglich noch nicht auf die Anwender erfolgreich übertragen wurde, oder ob der Übertrag wegen eines Mangels an Substanz gar nicht funktionieren kann und sich dann als Kompromisslösung und als Dienst nach Vorschrift denn doch nur das anbietet, was schon Klippert erfolgreich implementiert hatte.

III

Wer nicht genau weiß, was, der kann doch empfehlen, wie

Lersch und Schreder behandeln im inhaltlich zentralen Kapitel ihrer Expertisebereitstellung noch dieses und jenes, aber sie bleiben sich immer treu mit der Versammlung von Begriffen als unausgewiesenen Postalten. Das Buch will knapp, auf 108 Seiten, die Grundlagen klären; für die inhaltlichen, von denen es zu Beginn prophetisch heißt, sie müssen in der Expertise der Lehrer aufgehen, benötigen die Autoren lediglich 25 Seiten.

Die Autoren könnten sicherlich mehr und ausführlicher etwas zum kompetenzorientierten Unterricht mitteilen, aber fraglich bliebe mit der gegebenen Darstellung, ob das die aufgewiesenen Defizite in der Bestimmung des Sachverhaltes beseitigen würde, denn augenscheinlich verspüren die Autoren dieses theoretische Ungenügen an der Sache nicht. Dafür aber investieren sie das Doppelte des Platzes für das augenscheinlich für ihr Anliegen ungleich wichtigere, nämlich die im vierten und fünften Kapitel auf immerhin 55 Seiten ausgeführten reformstrategischen Hinweise. Mit ihnen wird weitgehend der zunächst visierte Adressat des Bandes, der Lehrende, der kompetenzorientiert unterrichten soll, verlassen und zum Reformmanager vor Ort gewechselt, den anordnenden und koordinierenden Instanzen in einer Schule, die

wiederum ihre Kollegen auf den richtigen Weg führen sollen: Schulleiter, Fachkonferenzvorsitzende, Steuergruppenmitglieder.

Mit beiden Kapiteln geht es um Hinweise, welche Tools die Macher der Umstellung in den Schulen in die Hand nehmen sollen, damit das Projekt vorankommt. Der Text ist dabei so angelegt, dass sich seine Inhaltsneutralität wunderbar in den Hilfen zum Prozedere wiederholt. Man könnte mit fast allem, was nun dargelegt wird, auch jede andere Reformmaßnahmen mit der gleichen, dem Scheine nach passenden, formaleren Verfahrensrationalität ausstatten. Im Wesentlichen greifen die Autoren das auf, was den Schulen spätestens seit der Arbeit am Schulprogramm bekannt ist.

Das Verfahren wird deutlich bereits mit der im inhaltlichen Kapitel auftretenden Hilfestellung zu einem „Pädagogischen Tag“, der als Auftaktveranstaltung die Initialzündung für die Umstellung liefern soll. Als wäre das die Blaupause, wird der „offene Beginn“ auf 8.30h (vgl. S. 30) gelegt und ein Impulsreferat abgehalten, mit dem wohl in etwa das vorgestellt werden soll, was wir in Kapitel 2 und 3 zu lesen bekamen. Eine Stunde kann es darüber zur Aussprache kommen. Die aber wird nicht als eine offene gedacht, so dass mit ihr vollzogen würde, was mit meinen Überlegungen problematisiert wurde. Abwegig erschien es den Autoren, die Auftaktveranstaltung als ein „Pro- und-Contra Kompetenzorientierung“ durchzuführen oder auch nur den Anspruch und die Realität der Reformidee analytisch darzustellen: Was wissen wir, was sollen wir, was wollen wir, können wir das? Damit zeigt sich die Konfirmierungsabsicht, mit der schon lange „Information“ in Sachen Reform betrieben wird. So aber wird bereits der Keim des Widerstandes gelegt. Abwegig jedenfalls erscheint es, dass mit Hilfe der Programmansage hier bereits gewusst werden kann, worum es geht. Als wenn es mit „Paradigmenwechseln“ so leicht wäre!

Kritische Rückfragen, die zu einer weitreichenden Konzeptexplikation zwingen würden, werden mit dem „Tag“ nicht antizipiert. Vielmehr soll es lediglich um die Herstellung eines Wissens darum gehen, mit welchen Begriffen man das Neue auszustatten habe. Wenn also die Lehrenden nachvollziehen können, was die Autoren auf den folgenden Seiten des Kapitels als Aufgabe darstellten, sollen Impuls und Aussprache erfolgreich werden. Nach einer Kaffeepause geht es in die Fachgruppen. Dort werden vor allem die fachspezifischen Aspekte behandelt, die als Konzepte, Materialien und Aufgabenbeispiele demonstrieren sollen, dass alles leicht und umstandslos machbar ist.

Nach einer Mittagspause arbeiten die Fachgruppen an der Frage „Wo stehen wir?“ (S. 30) In probater Weise sollen Stärken und Schwächen, Bewährtes und Entwicklungsfähiges bestimmt werden. Wichtig ist die Festlegung der Ergebnisse in einem Protokoll. Nach einer erneuten Kaffeepause klären die Fachgruppen die Frage „Wo wollen wir hin?“ (S. 30) Mittelfristige Planungen werden vollzogen und eine Festlegung auf konkrete Ziele sowie die Delegation der erforderlichen Aufgaben kommen ins Protokoll. Mit der ergänzend zum Programmtext gelieferten Erläuterung geht es einen Schritt weiter. Die Autoren wünschen sich, dass die Gruppen „für jede Jahrgangsstu-

fe zumindest eine bis zwei konkrete *kompetenzorientierte* Unterrichtsreihen“ konzipieren (S. 31). Euphorisch gestimmt rechnen die Helfer vor: „In einer Sekundarstufe I mit 12-15 Fächern und 5-6 Jahrgängen könnten auf diese Weise schon nach dem ersten Arbeitsschritt bis zu 150 kompetenzorientierte Unterrichtseinheiten vorliegen, jeder Lernende macht erste Erfahrungen mit 20-30 solcher Einheiten: ein Quantensprung an dieser Schule, was die Einführung kompetenzorientierten Unterrichts anbetrifft“ (S. 31).

Kapitel 4 und 5 bleiben dennoch notwendig, wohl weil solcher Optimismus zur Produktivität eines pädagogischen Tages trägt. Also muss mit nachhaltigem Reformmanagement nachgeholfen werden.

Der Text versammelt nun alles, was wir aus der entsprechenden Literatur zur „lernenden Organisation“ und gemanagten Schule bis zum Überdruß lesen mussten. Die Schulleitung muss sich zum „Leadership“ durchringen, die „mittlere Managementebene“ muss gestärkt werden, das Kollegium ist über ihre „Rollen und Verantwortungen“ einzubeziehen. Als bestünde kein Mangel an Gelegenheiten, an Zeit und Problemen werden nur noch Umsetzungen durchgespielt. Die Fach- und Jahrgangskonferenzen werden zu Entwicklungswerkstätten, zum „Motor der Unterrichtsentwicklung“.

Reibungen in dieser Produktionsmaschine entstehen lediglich aus den bekannten Momenten des Widerstandes. Widerstände werden als Ausdruck von „Ängsten und Verunsicherungen“ erklärt, die den Prozess sogar „lähmen und sprengen“ können (S. 61). So muss es gelingen, sie „abzuschwächen und auszuräumen“ (S. 61). Wie das geschehen soll, erfährt man nicht, dafür aber, dass die Aktiven nicht von den „Bedenkenträgern“ behindert werden dürfen. Man muss sie zwar zu Wort kommen lassen, jedoch dürfen sie den Prozess nicht aufhalten. Bedenken, die man als solche von Trägern charakterisiert, sind also keine wirklichen, sondern ein Ausdruck von Abwehr und Verhindern-Wollen. Womit das Ausräumen nicht mehr mit der Absicht erfolgen muss, die Träger durch die darstellende Argumentation der Fehlerhaftigkeit der geäußerten Bedenken in Engagierte zu verwandeln. Bedenkenträger muss man neutralisieren, weil sie nicht überzeugt werden wollen. Aber möglicherweise handelt sich bei den Bedenken doch nur um Informationsdefizite. Also sollte man einen Versuch starten, sie zu beheben.

Erneut wird klar gemacht, dass in der Sache nichts gegen die Reform spricht. Damit wird Management verstanden als sozialtechnische Herstellung einer Bereitschaft, etwas zu tun, das nicht aus der eigenen Expertise folgt, eben ein Dienst nach Vorschrift, wie er schon mit den schulüblichen Kompetenzkarten illustriert wurde.

Lersch und Schreder folgen hier den Planungsphantasien, mit denen HG Rolff schon manche Jahre die Schule modernisiert, dabei völlig unangekränkt von der fehlenden Verankerungsmöglichkeit solcher Managementmethoden in der Strukturlogik der überlasteten Schularbeit. Es handelt sich um Postulatemanagement reinsten Wassers, mit dem idealisiert ablaufende Prozesse so beschrieben werden, als wären sie mit dem formalen Vollzug bereits die Erfüllung der inhaltlichen Aufgaben. Das ist genauso gedacht wie die Logik, dass

das Dran- und Durchnehmen von Stoffen im Unterricht schon für sich dafür Sorge, dass diese auch bei denen ankommen, denen sie gelten sollen.

Wieder wird mit Schemata Plausibilität stipuliert. Noch einmal seien zwei von ihnen zitiert. Einmal das berücksichtigende als griechischer Tempel, der fünf Säulen zeigt, auf denen der Giebel der „professionellen Lerngemeinschaft“ aufruhet.

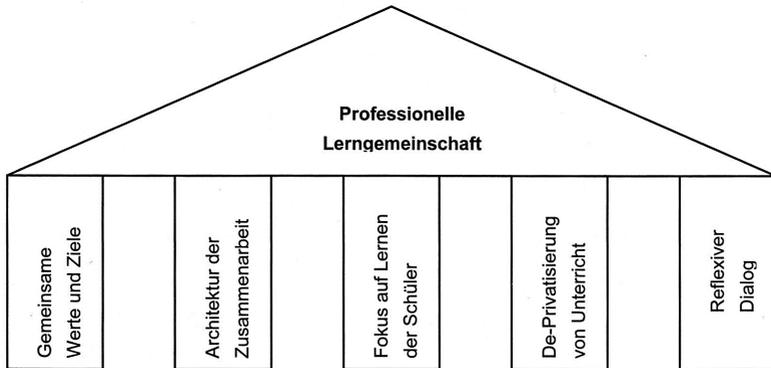


Abb.: Fünf Säulen einer Professionellen Lerngemeinschaft (ebd., S. 71, Abb. 14)

Die Beschwörung von „gemeinsamen Werten und Zielen, einer Architektur (!) der Zusammenarbeit, vom Fokus auf das Lernen der Schüler, der De-Privatisierung von Unterricht (!) und vom reflexiven Dialog“ haben mehr mit einer Moralisierung als mit Professionalität zu tun. Etwas, worauf man klösterliche Gemeinschaften vielleicht noch einschwören kann, nicht aber eine öffentliche Schule, ohne dass man sich damit in ihr lächerlich machte. Der ehemalige Soziologie Rolf hat hier jede Hemmung für seine Normierungen verloren.

Diese maßlose Unbescheidenheit setzt sich in einer weiteren Sequenz von Postulaten fort. Es wird schlicht „Akzeptanz“ verlangt, „Teamarbeit und Kooperation“ gefordert sowie die Unterstützung durch die Schulleitung, „Zeit und Ressourcen, die Übereinstimmung in den Leitvorstellungen, Personalentwicklung“ (S. 73ff.).

Das Geforderte wird als Gelingensbedingung herausgestellt, womit das absehbare Scheitern bereits ursächlich verortet werden kann. Damit wird aus der Planung etwas, was zugleich erklären kann, was passiert, wenn sie nicht so stattfinden kann. Ein hermetischer Vorgang oder eine Zirkularität, die eine Aufklärung von Reformprozessen genauso sabotiert wie eine entsprechende in der Sache der Kompetenzorientierung zuvor.

Umso vielversprechender ist das Resultat. Wenn alles gelingt, dann sind die erwartbaren Wirkungen phantastisch. Die Schüler verbessern sich, die Qualität des eigenen Unterrichts steigert sich, Lehrer werden im Verfolgen von Zielen und Methoden sicherer, die Selbstverantwortung und Zufrieden-

heit steigt, alles wird transparenter, mehr Nachhaltigkeit entsteht und mehr Wirksamkeit (vgl. S. 76f.). Und als ob dies nicht genug wäre, wird auch eine Entlastung der Lehrerschaft versprochen. Lehrer müssen nun weniger planen, die kollegiale Kooperation hilft weiter und natürlich entstehen Synergieeffekte und werden Kompetenzen gebündelt.

Konkretisiert wird das durch die Darstellung eines Qualitätszyklus', mit dem wieder aufgenommen wird, was bereits gesagt worden ist, um es in die Form von Handreichungen zu bringen. Die Leser bekommen Schritteschemata und Kopiervorlagen geliefert, nach denen vorzugehen wäre: Vierfelder-Wandzeitungen zu Stärken, Chancen, Problemen und Gefahren werden exemplarisch ausgefüllt. Die Placemat-Methode (Platzdeckchen-Methode) wird demonstriert, mit der Viergruppen Anregungen für die nächsten Schritte in ihr Feld vor den anderen aufschreiben und dann gegenseitig austauschen. Ein leeres Schema zeigt ein Planungsraster als Projektplan, womit so getan wird, als ob Lehrergruppen ohne solche Hinweise nicht sagen können, was, wer, wann, wie machen will und woran man bemerken könne, ob all das eingetreten ist.

Das Grundlagenbuch löst sich gegen Ende in umfangreiche To-do-Listen auf und schließt mit der keineswegs ironisch gemeinten „Kompetenzblume“, die die Mitautorin Schreder zusammen mit Kalbhenn und Wagner einmal entworfen hat.

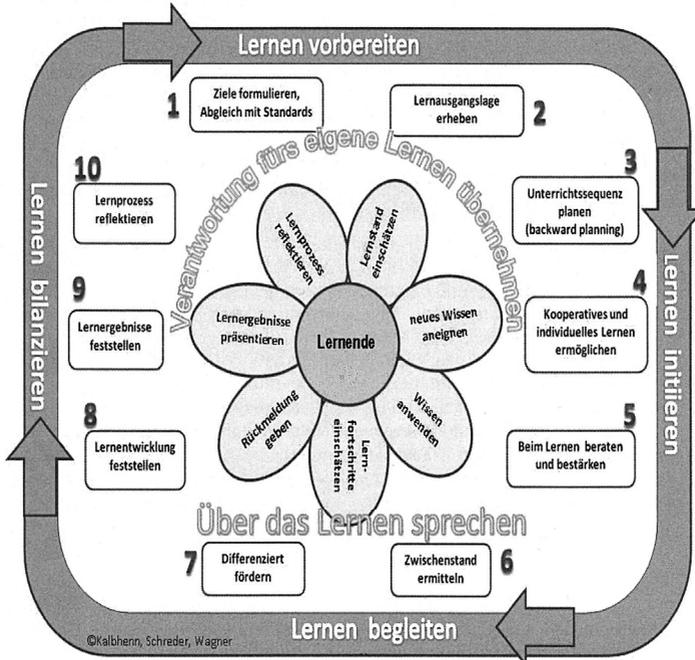


Abb.: Kompetenzblume (ebd., S. 106, Material 10)

Die Blume, das ist der Lernende selbst, der mit sieben Lernkompetenzen „Verantwortung für sein Lernen übernommen“ hat und der mit den zehn (!) ihn permanent umkreisenden Hilfen seines Lernbegleiters zu seiner Blüte gebracht wird.

Die Darstellung von Grundlagen endet somit unfreiwillig in Schemakitsch.

IV Und nun?

Man mag meiner Analyse einmal mehr Unduldsamkeit und Übellaunigkeit vorwerfen. Sie ist sicherlich nicht getragen von dem Wunsch, in all dem etwas zu entdecken, was weiterführen könnte.

Aber die Analyse hätte dennoch mehr Sympathie mit den „Grundlagen“ aufgebracht, wenn deren Autoren versucht hätten, auf der wissenschaftlichen Höhe ihres Gegenstandes zu argumentieren und so, statt Propaganda zu verbreiten, an die Urteilsfähigkeit bei ihren Adressaten anzuschließen. Sie schreiben das Buch, nachdem sie einige Jahre Zeit hatten, das Konzept auszufeilen und die Einwände substanziell dadurch zu beantworten, dass sie für sie zumindest auf der Ebene der theoretischen Modellierung intellektuell befriedigende Antworten präsentieren. Aber die geäußerte Kritik wird von ihnen, wo sie sie überhaupt wahrnehmen, nach außen abgeleitet, an die Inhaltsleere früherer Entscheidungen der KMK oder die fehlende Bereitstellung der Ressourcen durch den Schulministerien. Das Konzept des kompetenzorientierten Unterrichts wird an keiner Stelle einleuchtend als das neue Paradigma ausgeführt. Dafür werden Gewährsleute herangezogen, die sich nicht mehr wehren können (Klafki), und es wird so getan, als ob gut Gemeintes schon zureichend Expliziertes bedeuten würde.

Aus dem Buch kann so nur der Gebrauch von Leadern folgen, die etwa mit den Schritteschema des letzten Kapitels einen pädagogischen Tag veranstalten wollen. Wer solche einmal besucht hat, der weiß, dass von ihm nur diejenigen Kollegen eine eigene Agenda ableiten, die in der Schule nach oben kommen wollen, während die anderen sich bequem in der ihnen zugewiesenen Rolle des Bedenkenträgers zurücklehnen und ansonsten Kompetenzkarten ausfüllen.

Einmal mehr wurde die Chance vertan, aus der pädagogisch sinnvollen Forderung, mehr auf die Kompetenzen der Schüler zu achten, eine Reform zu plausibilisieren, die an den realen Problemen heutigen Unterrichts ansetzt und die das Bewusstsein verbreitern kann, dass es in ihm auf das Lehren des Verstehens ankommt, aus dem erst die Kompetenz erwachsen kann, die fachlich ausgewiesen ist.

Literatur

- Gruschka, Andreas: Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Sonderheft 2006, S. 140-158.
- Gruschka, Andreas: Was Bildungskonzepte wären, was Bildungsstandards verfehlen müssen, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 2010/3, S. 283-295.
- Klieme, Eckhard et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn/Berlin 2003/2007, http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf
- Lersch, Rainer/Schreder, Gabriele: Grundlagen kompetenzorientierten Unterrichtens, Opladen 2013.
- Moegling, Klaus/Faulstich-Christ, Katja/Lersch, Rainer (Hrsg.): Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis, Immenhausen bei Kassel 2010.

Michael Parmentier

Freiheit in der Erscheinung.

Zum „Zweck“ ästhetischer Bildung heute, hier und überhaupt

I

Die gegenwärtig dominierende Bildungspolitik und ihr wissenschaftlicher Begleitschutz, die empirische Bildungsforschung, operieren beide mit einem instrumentellen Bildungsbegriff. In ihm sind das tätige Subjekt und das Produkt, das von ihm bildend hervorgebracht wird, voneinander getrennt und nur äußerlich aufeinander bezogen. Bilden bedeutet hier nichts weiter als ein tätiges Einwirken auf einen fremden Stoff. Bilden heißt Prägen oder Herstellen von etwas nach einem vorweg gefassten Plan. Dieses Bildungsverständnis orientiert sich offensichtlich am Vorbild der handwerklichen Tätigkeit und ist im Grunde vormodern. Sein prominentester Anwendungsfall sind die Beschreibungen im 1. Buch Moses. Gott selbst wird dort als eine Art Bildner vorgestellt, der wie es in Genesis 1,2 heißt, den Menschen aus Erde vom Ackerboden formte und ihm den Lebensatem in die Nase blies.

An die Stelle Gottes sind im Laufe der Zeit andere Bildner getreten: Künstler, Baumeister, aber auch Erzieher. Auch ihre Arbeit wurde beschrieben als eine bildende Tätigkeit, die einen vorliegenden Stoff ergreift und ihm von außen Form und Gestalt verleiht. Immer wieder hat die Pädagogik Bildung in diesem instrumentellen Sinne verstanden. Den Stoff lieferten die Körper und Innenwelten der Zöglinge, ihre Einbildungskraft, ihr Gemüt und ihr Verstand. Sie sollten durch Übung, Unterricht und Unterweisung ertüchtigt, diszipliniert, kultiviert, zivilisiert oder auch, was die Leistungsfähigkeit betrifft, qualifiziert und optimiert werden.

Das Produkt dieser äußeren Einwirkung war dann gebildet oder hatte eine Bildung. Je nach den Zielen, welche man mit der Einwirkung verfolgte, änderte sich natürlich Charakter und Form dieses Produkts. Ursprünglich war mit Bildung offenbar nur die äußere Erscheinung, besonders das Gesicht gemeint. „Ein Mensch von guter Bildung“ – so hieß es noch in einem Wörterbuch von 1793 – „das ist einer, der gut aussieht“. Doch im letzten Jahrzehnt des 18. Jahrhunderts war diese Bedeutung schon nicht mehr aktuell. Bildung als Produkt wurde längst mit Wissen assoziiert, das man hat oder nicht hat oder nur zur Hälfte hat. Die meisten Versionen des instrumentellen Bildungsverständnisses gehen aber noch darüber hinaus. Sie erkennen, dass es nicht reicht, Wissen zu speichern, man muss es auch im richtigen Moment situieren, d.h. anwenden können, zum Beispiel indem man, wenn es in Kon-

flikten darauf ankommt, Urteilskraft beweist und die richtigen Schlüsse zieht oder im normalen Alltag in der Lage ist, ganz praktisch, den durchschnittlichen Stromverbrauch seiner Wohnung zu berechnen. Wissen als Definitionsmerkmal von Bildung wird hier erweitert bzw. ergänzt durch das Definitionsmerkmal Fähigkeit, oder, wie es neuerdings heißt, Kompetenz.

Doch wie immer man den Inhalt von Bildung bestimmt, erweitert oder ergänzt, im instrumentellen Bildungskonzept ist sie das Produkt einer äußeren Einwirkung. Bildung wird von außen hergestellt. In der gegenwärtigen Bildungsdebatte hat dieses instrumentelle Verständnis von Bildung den Charakter eines kaum noch problematisierten hegemonialen Paradigmas angenommen. Was man auch liest in diesem Feld, die schönen Versprechungen der Kultusminister, die Programme der Parteien, die Forderungen der Arbeitgeberverbände oder die Expertisen der Fachleute, überall wird Bildung gedacht als eine Tätigkeit, die von außen auf einen noch rohen Stoff einwirkt und ihm dabei sukzessive eine Form gibt. Allerdings ist es nicht mehr die handwerkliche, sondern die industrielle Produktion, an der man sich dabei heute orientiert. Das zeigt sich nicht zuletzt an dem betriebswirtschaftlichen Vokabular, das wie in alle anderen Lebensbereiche auch in die Pädagogik eingedrungen ist und dort das Sprachspiel prägt, wenn nicht beherrscht. In der Beschreibung mit Hilfe betriebswirtschaftlicher Kategorien wird Bildung zu einem an der industriellen Warenproduktion orientierten Fabrikationsprozess. Er soll vor allem effizient, d.h. kostengünstig sein. Deshalb muss er unter ständige Kontrolle gestellt, permanent evaluiert, rationalisiert und zertifiziert werden. Die vermutlich wichtigste Vorkehrung für eine an ökonomischen Kriterien orientierte Bildungsproduktion ist die Einführung von so genannten Bildungsstandards und der Aufbau eines damit verbundenen Qualitätssicherungssystems, also eines Systems von Tests, Vergleichsarbeiten, zentralen Prüfungen. Sie sollen helfen, „alle Schüler“ wie Prenzel ein Mitglied des PISA-Konsortiums formulierte, „auf das erforderliche Mindestniveau zu bringen“ (Prenzel 2011). Man kann es auch so sagen: Am Ende müssen alle Produkte eine gleich bleibende Mindestqualität aufweisen. Sie müssen, wie alle industriellen Serienprodukte, den fremd gesetzten Standard einhalten.

Natürlich gelingt das nicht immer. Es gibt, wie bei jeder Produktion, auch in der Bildungsproduktion Ausfälle, Ausschuss, Fehlprodukte, Mängelware. Sie werden nur nicht so genannt. Stattdessen redet man, wie z.B. die PISA-Autoren, in einer beschönigenden Umschreibung von „leistungsschwachen Schülern“ oder „Risikogruppen“, die den gesetzten Standard nicht erreichen und die geforderte Qualität nicht aufweisen. Ein Produktionsleiter muss nun alles dransetzen, um diese Ausfälle zu beenden oder doch zumindest ihren Anteil an der Gesamtproduktion zu mindern. Der Grund dafür ist einfach: Fehlprodukte vermässeln die Kalkulation. Die „Folgekosten“ werden einfach zu hoch. Die betriebswirtschaftlich denkenden Bildungsforscher sehen diesen Sachverhalt natürlich genauso. „Deshalb“, aus ökonomischen Gründen also, „lohnen sich“ nach Prenzel „alle Anstrengungen, diese Anteile [junger Menschen mit unzureichender Bildung] zu verringern.“ (Prenzel 2011). Sobald

das gelingt, kommt es über kurz oder lang zu jenen typischen Erfolgsmeldungen, die man aus den Rechenschaftsberichten von Vorstandsvorsitzenden kennt. So erfahren wir, „dass es in den letzten Jahren gelungen war, die Anteile von leistungsschwachen Schülern in Deutschland deutlich zu senken. Die Anteile liegen jetzt im Lesen und in der Mathematik bei etwa 18,5 Prozent eines Altersjahrgangs“ (Prenzel 2011). Aber natürlich reicht das nicht. Um den globalen Konkurrenzkampf zu bestehen, müssen die Ziele höher gesteckt werden. Der Erfolgsmeldung folgt, wie die Peitsche dem Zuckerbrot, gleich die Erneuerung und die Erweiterung der Leistungsansprüche. Auch dies ist ein Merkmal von betrieblichen Rechenschaftsberichten. Ganz im Stil eines Industriemanagers, der – vom internationalen Wettbewerb dazu gezwungen – die Fehlerquote bei der Schraubenproduktion reduzieren will, fährt Prenzel deshalb fort: „Unser Anspruch muss es sein, in der nächsten Dekade den Anteil leistungsschwacher Schüler“ – Fehlschrauben sozusagen – „auf einen Anteil von maximal 10 Prozent eines Altersjahrgangs zu verringern. Das ist der Anteil, der derzeit in Kanada beobachtet wird und damit ein ambitioniertes, aber realistisches Ziel markiert. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen wir in Deutschland allerdings unsere Anstrengungen ausweiten und deutlich verbessern“ (Prenzel 2011).

Die Produkte, der Output der Bildungsfabrikation, auf den alles hinausläuft, werden in der ökonomisierten Sprache „Humankapital“ genannt. Es gibt zwar im Hinblick auf das, was dieser Begriff alles einschließt, verschiedene Auslegungen, enge und weite, doch im Kern handelt es sich beim Humankapital, nach einer Definition der OECD von 2002 um den „Bestand an Fähigkeiten und Kenntnissen, die der Einzelne besitzt oder – normalerweise durch Bildung und Ausbildung – (weiter)entwickelt und sodann als Gegenleistung für ein Einkommen auf dem Arbeitsmarkt anbietet.“ (OECD 2002, S. 139). Die Formulierung lässt keine Missverständnisse mehr zu: Bildung als Produkt ist nur noch eine Ware, die man besitzt, anbietet oder erwirbt, indem man in seine Ausbildung investiert.

Mit der betriebswirtschaftlichen Interpretation von Bildung erhält der instrumentelle Bildungsbegriff seine aktuellste und bislang expliziteste Fassung. Doch verglichen mit dem vormodernen Handwerksmodell von Bildung hat sich eigentlich nichts grundlegend geändert. Nach wie vor verhalten sich die Tätigkeit des bildenden Subjekts und das Produkt seiner Tätigkeit nur äußerlich zueinander. Bildung wird auch von den Vertretern der gegenwärtig dominanten Reformposition als Einwirkung verstanden auf einen dieser Einwirkung gegenüber unabhängigen Stoff.

Daran ändert sich auch nichts, wenn nach der anspruchsvollsten Variante dieser Position die Fabrikation der Ware Bildung in Form einer sogenannten „Selbstregulation des Wissenserwerbs“ (Klieme et al. 2003/2007, S. 68) von dem betroffenen Subjekt selbst vorgenommen wird. Auch hier bleibt die instrumentelle Beziehung zwischen dem Subjekt und dem Stoff seiner Tätigkeit erhalten. Sie wird nur in das Subjekt selbst hineinverlegt und von einer Fremd- in eine Selbstinstrumentalisierung umgewandelt. Statt des Dritten,

der von außen mit Hilfe diverser Verfahren der Instruktion, der Lehre und Unterrichtung, aus dem Rohstoff im Innern des Subjekts das Humankapital produziert, ist es nun das Subjekt selbst, das in Gestalt von Wissens- und Kompetenzakkumulation sein Inneres qualifizieren und für die weitere ökonomische Verwertung aufbereiten soll.

Die Selbstinstrumentalisierung des lernenden Subjekts ist im Sinne der herrschenden neoliberalen Ideologie wirtschaftlich völlig funktional. Das Individuum soll in der Lage sein, sein Humankapital nicht nur selbst zu erwerben, sondern auch aufzustocken und gewinnbringend zu managen, d.h. zu verkaufen. Nach der neoliberalen Lehre ist der Mensch im Idealfall ein „unternehmerisches Selbst“ (Bröckling 2007), das in sich investiert und auf Selbstverwertung bedacht ist.

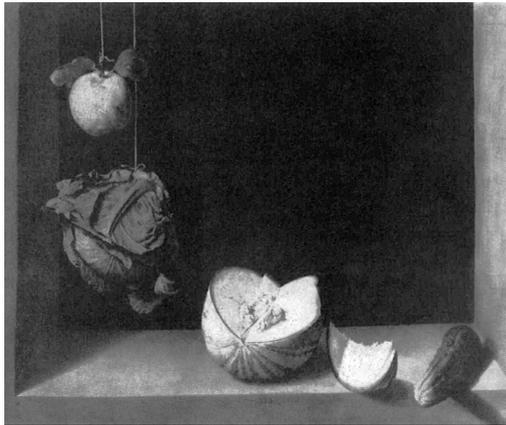
Kurz gesagt: Bildung ist unterm Einfluss der neoliberalen Ideologie zum Teil der wirtschaftlichen Verwertungszyklen geworden. Sie ist nichts weiter mehr als eine Ware, die in zertifizierten Fertigungsprozessen hergestellt, nach Standards quantifiziert, getestet und im Hinblick auf das, was sie einbringt, bewertet wird.

II

Die Klassiker hätten sich angesichts dieses Bedeutungswandels eines ihrer Schlüsselbegriffe die Haare gerauft. Leute wie Kant, Fichte, Schiller, Humboldt, Schleiermacher, Pestalozzi, Fröbel und wie sie alle heißen, hatten eine ganz andere Vorstellung von dem, was sie Bildung nannten. Für sie heißt Bilden nicht Prägen oder Herstellen von etwas Drittem. Das bildende Subjekt und sein Produkt sind für sie nicht voneinander getrennt und nur äußerlich aufeinander bezogen, sondern fallen in gebrochener Einheit zusammen. Bildung heißt für die Klassiker „Selbstbildung“. Der Mensch bildet sich, indem er, wie Humboldt formulierte, „die ganze Masse des Stoffs, welchen ihm die Welt um ihn her und sein inneres Selbst darbietet, mit allen Werkzeugen seiner Empfänglichkeit“ in sich aufnimmt und „mit allen Kräften seiner Selbstthätigkeit“ umgestaltet. Und – das ist die Pointe – indem er diesen inneren und äußeren Stoff umgestaltet, „nimmt er selbst Antheil an der Bildung seiner selbst“ (Pestalozzi). Er ist, wie die Wirklichkeit, die er hervorbringt, „Produkt seiner Arbeit“ (Marx), „Werk seiner selbst“ (Pestalozzi).

Über die Struktur der Selbstthätigkeit, die wir im Hinblick auf das individuelle Subjekt als „Selbstbildung“ und im Hinblick auf die Kultur als „produktive oder kreative Arbeit“ bezeichnen können, haben sich einige Klassiker der Bildungstheorie allerdings noch ziemlich idealistische Vorstellungen gemacht. So beschreibt Humboldt die Selbstthätigkeit als „die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung.“ Das klingt gut, aber es ist sicher nur die halbe Wahrheit. Denn historisch ist die Wechselwirkung, die Humboldt zu Recht unterstellt, nicht frei. Die Menschen sind immer schon bestimmt durch die Bedingungen, unter denen sie aufwachsen. Sie sind nicht nur Produkte ihrer Arbeit, sondern vor-

her schon Produkte ihrer Verhältnisse. Unter den Zeitgenossen Humboldts verfügte wohl nur Pestalozzi, der Sozialpädagoge, über diese Einsicht, die später zum Ausgangspunkt der Sozialisationsforschung wurde und die Marx in seinem berühmten Diktum aus dem „achtzehnten Brumaire“ so formuliert hat: „Die Menschen machen ihre eigene Geschichte“ – also auch ihre Lebensgeschichte, ihre Biografie –, „aber sie machen sie nicht aus freien Stücken unter selbstgewählten, sondern unter unmittelbar vorhandenen, gegebenen und überlieferten Umständen.“



In dem bedeutendsten und wegen seiner begrifflichen Präzision und Materialhaltigkeit auch überzeugendsten bildungstheoretischen Entwurf der Gegenwart, wird diese Einsicht aufgegriffen und ausdifferenziert: im Chef d'oeuvre Sartres, dem *Idiot der Familie*. In diesem Jahrhundertwerk beschreibt Sartre unter Verwendung psychoanalytischer, sozialisationstheoretischer, interaktionistischer, semiotischer und marxistischer Kategorien, wie der kleine Gustave Flaubert, der durch die Umstände dazu bestimmt war, der „Idiot der Familie“ zu sein, sich selbst zu dem herausragenden Schriftsteller macht, der er war. Sartre zeigt in detaillierten Untersuchungen, wie der nachgeborene Sohn eines Arzthaushaltes in der französischen Provinz zu Beginn des 19. Jahrhunderts seine Konstitution durch die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen er aufwächst, durchbricht und in einem Akt der Personalisation seine Bestimmung als Autor gewinnt. Sartre zeigt, anders gesagt, wie der junge Flaubert etwas aus dem macht, was man aus ihm gemacht hat. Das ist für mich die prägnanteste Kurzformel für das, was man im Unterschied zu einem instrumentellen, einen reflexiven Bildungsbegriff nennen könnte.

Vielleicht hat Adorno dasselbe gemeint, als er Bildung einen „inwendigen Prozeß von“ – nicht zwischen – „Subjekt und Objekt“ nannte, also eine Tätigkeit, in der das Subjekt reflexiv, d.h. in-wendig, die ihm im Verlauf der Sozialisation von außen aufgenötigten Auffassungen und Reaktionsweisen und damit sich selbst und sein Verhältnis zur Welt verändert. Bildung ist so gesehen, wie

es in einem Buchtitel aus den frühen 80er Jahren einmal hieß, der „Rückweg aus der Entfremdung“ (Buck 1984) oder noch knapper, mit einem Terminus, der bezeichnenderweise so gut wie vollständig aus dem Sprachspiel verschwunden ist: Bildung, das ist eine emanzipatorische Tätigkeit, also ziemlich das genaue Gegenteil dessen, was der Mainstream heute darunter versteht.

Voraussetzung für diese das Ich und seine Stellung zur Welt verändernde Bildungsbewegung ist die relative Autonomie eines vom Zwang zum Wettbewerb und zur Selbstbehauptung entlasteten pädagogischen Experimentierfeldes. „Bildung braucht Schutz vorm Andrängen der Außenwelt, eine gewisse Schonung des Einzelsubjekts, vielleicht sogar die Lückenhaftigkeit der Vergesellschaftung“ (Adorno 1990, S. 106). Nur unter dieser Bedingung gemilderter Realität kann das Subjekt die Distanz gewinnen, die es braucht, um in „Muße“ (ebd., S. 99), d.h. im freien oder spielerischen Umgang mit der eigenen sozialen, historischen und biologischen Konstitution sich selbst als einen Anderen hervorzubringen.

III

Das gilt für alle Bildungsprozesse, auch für die ästhetischen und für diese sogar in besonderem Maße. Seit Schillers „Briefen“ sind sie immer wieder zum Musterfall für die Explikation eines reflexiven Bildungsbegriffs erhoben worden. Auch die ästhetischen Bildungsprozesse sind produktive und in dem genannten Sinne „in-wendige“ Tätigkeiten. Sie erschöpfen sich nicht in der bloßen Imitation von Vorlagen und auch nicht in spontanen Ausdrucksgesten. In der ästhetischen Tätigkeit, ob es sich dabei um apollinische Feinarbeit handelt oder um einen demiurgischen Kraftakt, geht es immer um einen reflexiven Vorgang. Das Material, in dem er geschieht, ist gesellschaftlich präformiert, und zwar in beiden Gestalten, in denen es nach einer Unterscheidung Deweys existiert, in Gestalt des „äußeren“ und in Gestalt des „inneren Materials“ (Dewey 1988, S. 90). Indem das künstlerisch tätige Subjekt das „äußere Material“ ergreift und dem eigenen Ausdrucksverlangen gemäß verändert, verändert es auch das „innere Material“ und damit sich selbst und seine gesellschaftlich konstituierten Reaktionsweisen. Es macht also – wie in jedem wirklichen Selbstbildungsvorgang – etwas aus dem, was man aus ihm gemacht hat, und zwar „innerhalb eines totalisierenden Entwurfs“ (Sartre 1977, S. 15).

Charakteristisch für die ästhetische Tätigkeit ist neben ihrem begriffslosen, aber bedeutungshaltigen Material ihre experimentelle, d.h. ergebnisoffene Verfahrensweise. Es gibt für sie keine Regeln, die man erst lernen und dann einfach anwenden könnte. Die ästhetische Tätigkeit entzieht sich jeder definierten Methode. Sie lässt sich nicht gängeln. Der Prozess beginnt, im Unbewussten, im Gemüt, das allem Technischen vorhergeht. Erst im spüren-den Hin und Her von Entwurf und Reflexion, von Spontaneität und Rezeptivität entsteht allmählich die Gewissheit darüber, welche der verwendeten Elemente zusammengehören und welche nicht, wie sie sich wechselseitig tragen, hemmen oder abstoßen.

Das äußere Resultat dieser experimentellen Prozedur ist nie nur irgendein wie immer geartetes gegenständliches Produkt, sondern eine neue Bedeutung, eine lebendige Metapher und damit ein neuer Entwurf der Welt und des Selbst. Deshalb handelt es sich bei der ästhetischen Tätigkeit auch immer um einen kreativen Akt der Bedeutungsstiftung oder auch um eine Symbolisierungshandlung.

Den meisten Konzepten der ästhetischen Bildung liegt dieses Verständnis der ästhetischen Tätigkeit zugrunde, auch dann wenn sie es anders formulieren oder gar nicht eigens explizieren. Sie ziehen jedenfalls die didaktischen Konsequenzen daraus, wenn sie als Ort des Geschehens einen geschützten, mehr oder weniger sanktionsfreien Raum vorsehen und die Aufgabe des Lehrers auf die Förderung des Symbol- oder Werkverstehens einerseits und die Erweiterung des symbolischen Ausdrucksvermögens andererseits fokussieren. Statt seine Rolle auf die eines Produktionsleiters zu beschränken, der die Einhaltung der von der Konzernzentrale oktroyierten Standards sicherstellt, beschreiben diese Konzepte den Lehrer eher als einen Geburtshelfer, der seine Schüler durch geeignete Aufgaben und Arrangements dabei unterstützt, in der Auseinandersetzung mit den künstlerischen Symbolen der Gegenwart und Vergangenheit Deutungen zu finden und Ausdruckformen zu realisieren, auf die er, der Lehrer oder irgend ein anderer selbst nie gekommen wären. Man kann auch sagen, dass die Konzepte ästhetischer Bildung daran erinnern, dass der Pädagoge nicht der Erfüllungsgehilfe des Ökonomen ist und als solcher nur noch dafür zu sorgen hat, dass die Heranwachsenden „fit“ gemacht werden für die Erfordernisse der konkurrenzgetriebenen Kapitalverwertungsmaschine. Seine historisch viel bedeutsamere Aufgabe ist es, den jungen Menschen zu ermöglichen, die Symbolgestalten ihrer eigenen kulturellen Traditionen zu verstehen und ihrer Subjektivität in einem Werk Ausdruck zu verleihen, das ihnen nicht fremd und unbekannt bleibt, sondern im Innersten zugehört.

Zur Förderung des Symbolverstehens gehören alle Bemühungen, die in schulischen wie außerschulischen Feldern der ästhetischen Bildung darauf zielen, die Heranwachsenden in die Sprache der Künste einzuführen, in die Sprache der Bilder wie in die Sprache der Musik, in die Sonatenhauptsatzform und in die Leitmotivtechnik, oder in die Farbenlehre, Ikonographie oder Motivgeschichte. Natürlich wird man dabei als guter Pädagoge auf das Alter der Kinder Rücksicht nehmen und ihnen Bildungsprozesse in diskreten dem jeweiligen Entwicklungsstand angemessenen Schritten ermöglichen, doch immer ist diese Variante der ästhetischen Bildung am Werkverständnis orientiert.

Die pädagogischen Bemühungen, die der Erweiterung des Ausdrucksvermögens gelten, sind dagegen eher subjekt- und prozessorientiert. Dazu zählen alle Angebote, die das symbolische Ausdrucksverhalten unterstützen und anleiten, von Farbspielen über das material- oder themengebundene Malen, Bewegungsübungen und Klangexperimente à la Meyer-Denkman bis zu freien Improvisationen und ersten Kompositionsversuchen. Natürlich können auch diese Bildungsprozesse, die der Erweiterung der eigenen Ausdrucksfähigkeit dienen, sich einmal mehr, einmal weniger direkt an Kunstwerken ori-

entieren. Wie überhaupt die Trennung zwischen einer ästhetischen Bildung, die zu mehr Werkverständnis führt und einer, die das eigene Ausdrucksvermögen erweitert nur analytisch ist. In der reichen und phantasievollen didaktischen Praxis gibt es viele Übergänge und Kombinationen.

Doch wie dem auch sei: Bei der Durchsicht der diversen Konzepte ästhetischer Bildung stößt man immer wieder auf diese Zweiteilung: Erweiterung des symbolischen Ausdrucksvermögens und Förderung des künstlerischen Werkverständnisses. Beide Zielsetzungen sind komplementär zueinander. Sie entsprechen sich wie Schreiben und Lesen. Deswegen darf man sie auch beide im Anschluss an eine Formulierung von Klaus Mollenhauer dem Projekt der ästhetischen Alphabetisierung (Mollenhauer 1990, S. 9) zuordnen. Dieses Projekt ist im Feld der ästhetischen Bildung omnipräsent. Ihm lassen sich so gut wie alle Einzelmodelle offizieller und inoffizieller, etablierter und alternativer Kulturarbeit zuordnen, vom üblichen Kunstunterricht, museumspädagogischen Formen der Betreuung, privaten Kindermalschulen, freien Kulturzentren und Akademien über Ballettaufführungen wie „Rhythm is it“, Foto- und Filmklubs bis zu kunst- und musiktherapeutischen Ansätzen in der Heimerziehung und Kinder- und Jugendpsychiatrie. All diese Modelle betreiben, auch wenn sie den Namen nicht benutzen, in der einen oder anderen Form ästhetische Alphabetisierung. Immer geht es um Werkverstehen und Selbsta Ausdruck.

Indem der Kunstlehrer im Rahmen der ästhetischen Alphabetisierung den Schülern ermöglicht, die Werke der künstlerischen Traditionen auf ihre je eigene Weise zu verstehen und in der Auseinandersetzung mit ihnen und ihrer Rezeptionsgeschichte neue und individuelle Ausdrucksgestalten zu finden, respektiert er nicht nur den reflexiven und von außen nicht vorherbestimmbaren Verlauf des Bildungsgeschehens, er übernimmt auch ganz selbstverständlich in der Interaktion mit den jungen Leuten den Part, der ihm im neuzeitlichen Erziehungsprojekt zugewiesen ist: die „Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit“.¹

IV

Die ästhetische Bildung erweist sich so als das wohl prägnanteste Kontrastmodell zum betriebswirtschaftlichen Konzept der fremdbestimmten Bildungsfabrikation. Doch das ist noch nicht alles. Die Besonderheiten der Kunst haben von Beginn an die Frage aufkommen lassen, wozu die Bildung, die aus der künstlerischen Selbsttätigkeit, der rezeptiven wie der produktiven, resultiert, gesellschaftlich eigentlich gut sein soll. Die Antwort, die die Klassiker auf diese Frage gegeben haben, ist heute in der Ära des instrumentellen Reduktionismus, der sich auch in der Pädagogik breitgemacht hat, weitgehend aus dem Blick geraten. An ihre Stelle sind Pseudoantworten und Scheinrechtfertigungen getreten. Als Konzession an das globale Verwertungsdictat wird heute zur Begründung oder Rechtfertigung der ästhetischen

1 Es heißt dort: „Die Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit ist das, was man Erziehung nennt.“, Fichte 1796/1971, S. 39.

Bildung sehr viel Verschiedenes, man könnte auch sagen: alles Mögliche angeführt. Das Projekt soll ökonomisch nützlich sein. Es soll die vom Stress des beruflichen Alltags erschöpften Menschen wieder aufmuntern. Es soll die kognitivistischen Verkürzungen der schulischen Instruktion durch die Anreicherung mit motivierenden Emotionen kompensieren. Es soll in der rohstoffarmen Bundesrepublik die Kreativität der zukünftigen Arbeitskräfte anregen. Es soll den Geschmack der Konsumenten verfeinern. Es soll die widerspenstigen Ausländer integrieren helfen, jugendliche Gewalttäter zur Raison bringen, kulturelle Deprivation lindern, die Chancengleichheit sichern, die Intelligenz fördern und natürlich das Sozialverhalten verbessern. Es gibt so gut wie nichts, was in den einschlägigen Schriften als Zweckbestimmung der ästhetischen Bildung ausgespart bleibt. Den Vogel schießt ein Thesenpapier ab, das aus dem Interdisziplinären Zentrum Ästhetische Bildung in Erlangen hervorgegangen ist. Ihm zufolge sollen die Künste nicht nur „zur Allgemeinbildung“, sondern „auch zu den politischen und ökonomischen Schlüsselqualifikationen“ und zur „substanziellen Kooperation im Kollegium“ „entscheidend“ bzw. „wesentlich“ beitragen bzw. beitragen können (Liebau, Internet). Ästhetische Bildung wird hier zur Allzweckwaffe.

Über die Einlösung dieser Zweckbestimmungen gibt es außer unzähligen Behauptungen in Anträgen und Projektberichten nur wenige überzeugende empirische Belege. Die meisten stammen aus der Transferforschung und sind zuletzt von Christian Rittelmeyer zusammengestellt worden (Rittelmeyer 2010). Doch ob die Einlösung dieser Zweckbestimmungen nur behauptet oder empirisch belegt wird, es handelt sich dabei ohnehin nur um Nebeneffekte. Der Haupteffekt der ästhetischen Bildung ist ein anderer. Er widersetzt sich jeder Art von politischer, pädagogischer und auch therapeutischer Zwecksetzung und zeigt sich in dem eigentümlichen Glücksgefühl, das mit ihm verbunden ist.

Man kann dieses Glücksgefühl, das der Art nach immer gleich, der Intensität nach aber unterschiedlich ausgeprägt zu sein scheint, und von heiterer Gemüthsheit bis zu selbstvergessener Verzückung reicht, – wie Andrea Kern im Titel ihrer exzellenten Dissertation – „schöne Lust“ nennen (Kern 2000). Aber man muss es nicht. Ein *terminus technicus* hat sich glücklicherweise noch nicht eingebürgert. Kants Formel vom „interesselosen Wohlgefallen“ kommt einer solchen terminologischen Festlegung vielleicht noch am nächsten. Jedenfalls ist sie am weitesten verbreitet. Aber kanonisch ist auch diese Formel nicht. Genauso geeignet scheint mir nach wie vor der Vorschlag Schillers, der die ästhetische Lust als eine „freie Stimmung“ (Schiller 1965, S. 83) beschreibt.

Was ist das für ein eigentümliches Glücksgefühl, das wir einmal ästhetisch, einmal interesselos oder frei bezeichnen und wodurch wird es eigentlich verursacht? Die Frage drängt sich schon deshalb auf, weil wir in den Werken der Kunst – nicht nur in den zeitgenössischen – oft gar nicht so viel Beglückendes zu sehen bekommen. Wenn in einem Shakespeare-Stück am Ende nur noch blutüberströmte Leichen auf der Bühne liegen, wäre eher Heulen und Zähneknirschen angesagt. Warum aber sehen wir uns das an und fühlen uns durch das dargestellte Grauen auch noch beglückt? Was ist, mit den

Worten Schillers, der Grund für dieses Vergnügen an tragischen Gegenständen? Am besten nähert man sich der Antwort wohl im Ausschlussverfahren, durch Negativbestimmungen also.

V

Ganz offensichtlich hat das Glück, aus dem die ästhetische Wirkung besteht, nichts zu tun mit dem Vergnügen, das an guten Tagen allein schon durch die einfache Betätigung der Muskeln und Sinnesorgane hervorgerufen werden kann. Die ästhetische Lust ist keine Funktionslust, auch keine subtile Variante davon. Sie ist inkompatibel mit dem Wohlgefallen am Sinnlich-Angenehmen. Das hatte schon Kant in seiner „Kritik der Urteilskraft“ gesehen und überzeugend begründet. Wie wenig die ästhetische Lust auf das Vergnügen am bloßen Vollzug sensomotorischer Operationen reduziert werden darf, zeigt das Beispiel der Literatur. Für die Lektüre eines Gedichtes von Hölderlin wird von den Sinnen kaum mehr verlangt als die Perzeption von ein paar schwarzen Buchstaben auf weißem Papier. Das erledigt der Sehnerv ganz allein und beinahe nebenher. Der übrige Sinnesapparat und die gesamte Motorik jedenfalls werden dafür so gut wie nicht gebraucht. Nur die Augäpfel bewegen sich noch und zwar – wie jeder weiß – ruckartig entlang der Textzeilen. Der Lustgewinn aus dieser Art von Sinnesbetätigung kann für sich genommen nicht sehr hoch sein. Mit dem wohligen Druck des Windes, der den Körper des Motorradfahrers umschmeichelt und den Seidenschal zum Knattern bringt kann sie jedenfalls nicht konkurrieren auch nicht mit den Wonnen des Geschmacks von Erbsen, Bratkartoffeln und Bier am Abend nach dem langen Marsch durchs Gebirge. Nein, mit der Sinneslust hat die ästhetische Wirkung wirklich nichts zu tun. Das ist ein neueres Missverständnis. Es geht zurück auf die unhistorische Wiederbelebung des ursprünglichen Wortsinnes von *aisthesis* und hat sich nach seinem ersten Auftauchen bei Hartmut von Hentig in den frühen 70er Jahren inzwischen, nicht zuletzt unterm Einfluss der populären Schriften von Wolfgang Iser und Gernot Böhme, auch in der Pädagogik – insbesondere der Kunstdidaktik – ziemlich breit gemacht.

Die ästhetische Lust hat allerdings auch nichts zu tun mit dem Gefühl der Zufriedenheit, das sich in der Regel beim erfolgreichen Abschluss einer Handlung einstellt und bis zum ausgelassenen Jubel sich steigern kann. In diesem so beliebten Gefühl mischt sich bekanntlich der Stolz auf die vollbrachte Leistung mit der Erleichterung darüber, die eigenen oder fremden Erwartungen nun endlich wieder los zu sein. John Dewey, der die „Kontinuität zwischen der ästhetischen Erfahrung und den gewöhnlichen Lebensprozessen“ (Dewey 1988, S. 18) wiederherstellen will, erklärt nun ausgerechnet diese Gefühlsmixtur zum entscheidenden Kriterium einer ästhetischen Erfahrung. Immer dann, wenn eine Handlung, also die – nach Deweys Definition – vom Bewusstsein gesteuerte Interaktion mit der Umwelt, in einem „befriedigendem Abschluß“ (ebd., S. 43) gipfelt, soll eine ästhetische Erfahrung vorliegen. Ob es sich „um das Einnehmen einer Mahlzeit handelt oder um eine

Partie Schach, um ein Gespräch oder darum, daß man ein Buch verfaßt oder an einer politischen Aktion teilnimmt“ (ebd., S. 47). Hauptsache, die Handlung ist vollständig und wird zum Abschluss gebracht. Das „eigentümliche Gefühl der Befriedigung“ (ebd., S. 19), das dabei freigesetzt wird, ist nach Dewey Ausdruck einer „inneren Harmonie“. Sie entsteht ihm zufolge immer dann, „wenn auf die eine oder andere Weise Übereinstimmung mit der Umwelt erzielt wird“ und gilt ihm als der „Augenblick intensivsten Lebens“ (ebd., S. 25). Natürlich will keiner dieses Gefühl tiefer Zufriedenheit und Harmonie klein reden, das den Körper in dem Augenblick durchströmt, in dem die Lösung gefunden, die Arbeit getan, die Probe bestanden und – wer wollte widersprechen – die Mahlzeit beendet ist. Aber ästhetisch sollte man dieses Gefühl nicht nennen. Auch Deweys Auffassung ist ein Missverständnis. Und zwar eines von der hartnäckigeren Art. Es hat sich mit kleinen Variationen in der Kunstdidaktik bis heute gehalten und lässt sich bei einem Autor wie Gunter Otto zuletzt noch in der verniedlichenden Herabsetzung der ästhetischen Empfindung zum „Ferment in allen Lern- und Lehrprozessen“ (Otto 1998, S. 6) nachweisen.

Die ästhetische Empfindung und das Glück, das mit ihr einhergeht, sind aber kein bloßes Ferment und auch keine Abschlusszufriedenheit. Genau so wenig wie sie Funktionslust oder Sinnesvergnügen sind. Ihre Reintegration in die alltäglichen Erkenntnis- und Handlungsvorgänge, die hier stattfindet und die sowohl von Dewey wie von den Aisthesistheoretikern auch explizit angestrebt wird, bedeutet nicht mehr und nicht weniger als den Widerruf aller Neuerungen der ästhetischen Moderne. Die Kunst wird am Ende um ihre schwer errungene Autonomie gebracht und damit der Möglichkeit beraubt, allen – wie Schiller formulierte – „menschlichen Konventionen“ und dem „Geist des Zeitalters“ (Schiller 1965, S. 32) Paroli zu bieten.



Nach dem Verständnis der ästhetischen Moderne hat die „schöne Lust“ mit den Tätigkeiten des Alltags, den theoretischen wie den praktischen, überhaupt nichts mehr zu tun. Sie entspringt weder dem Vollzug noch dem Abschluss irgendeines Interesses geleiteten, mit dem Begehungsvermögen verknüpften Handlung. Nach Kant, dessen Überlegungen auch in dieser Sache bis heute nicht überholt sind, resultiert das ästhetische Wohlgefallen vielmehr aus dem reflexiven, an der Existenz eines vorgestellten Gegenstandes nicht interessierten Spiel der Erkenntnisvermögen. Es verleiht ohne auf ein Resultat – auf einen Output sozusagen – verpflichtet zu sein, dem Subjekt im bloßen Vollzug seiner Verstandes- und Gemütskräfte eine unbezweifelbare Gewissheit: die unbezweifelbare Gewissheit möglicher Freiheit und Autonomie. Das ist das Entscheidende: Kunst lässt uns Freiheit erfahren. Genau das ist ihre gesellschaftliche Funktion. Und das ist es auch, was sie – nebenbei gesagt – für alle Diktaturen und repressiven Systeme so gefährlich macht. Die Kunst wirkt subversiv. Sie hat etwas Unbotmäßiges. Deshalb werden die Künstler auch heute noch von den Herrschenden in Straflager gesteckt, zu Hausarrest verdonnert oder ganz einfach im Namen von vermeintlichen Sparzwängen nicht mehr gefördert.

Doch die Freiheit, die wir in der Kunst erfahren, hat einen schwerwiegenden Mangel. Sie ist nur eine Freiheit in der Erscheinung. Denn die Bedingung für das freie Spiel der Verstandes- und Gemütskräfte und die Lust, die es bereitet, ist die Distanz, ja die „absolute Immunität“ (ebd.) gegenüber der sozialen Welt der Zwecke und Absichten. Die Freiheit, nach der wir suchen, kann sich nur jenseits der alltäglichen Praxis in der ganz anderen Sphäre des Spiels und der Imagination entfalten. Nur hier in der Welt des Scheins ist die Freiheit wirklich.

Der Übergang vollzieht sich immer abrupt und plötzlich. Es gibt keine Approximationswerte. Beim Wechsel aus den pragmatischen Kontexten des gewöhnlichen Lebens in die Welt des ästhetischen Scheins fallen die bisherigen im Alltag verfestigten Relevanzordnungen, die vertrauten Wahrnehmungs- und Empfindungsstrukturen schlagartig zusammen und das Ich steht auf einmal ganz ungeschützt, ohne das Geländer der eingespielten Begriffe und konventionellen Vorstellungen nur noch sich selbst gegenüber. Es erlebt diesen Augenblick der Selbstbegegnung wie eine Offenbarung: überwältigt bis zur Auflösung und zutiefst bewegt. Im ästhetischen Zustand widerfährt dem Ich offenbar etwas, das es weder vorhersehen, noch steuern kann. Es scheint bloß noch Medium des Geschehens zu sein, nicht mehr der Bestimmer. Für Adorno reduziert sich das Subjekt der ästhetischen Wirkung dann auch auf kaum mehr als einen „Grenzwert“ (Adorno 1973, S. 250), ein Minimales, dessen die ästhetische Wirkung bedarf, um sich überhaupt realisieren zu können. Das läuft schon fast auf ein Verschwinden des Subjekts hinaus. In dem Augenblick, in dem uns die ästhetische Lust erfüllt, scheinen sich die gehärteten und gepanzerten Konturen der Alltagsidentität aufzulösen. Die lebensgeschichtlich unter Mühen und unter Schmerzen etablierten Ich-Abgrenzungen und damit die Leistungen des gesamten Bildungsprozesses

schmelzen dahin. Das bisherige Ich erlischt. Seine Rollen, seine Charaktermasken, ja seine Persönlichkeit, diese „oberste Rationalisierung“ (Adorno 1969, S. 76) werden nicht mehr gebraucht. „Es ist ein grandioses Abwerfen“, wie Hugo von Hofmannsthal notierte (Hofmannsthal 1952, S. 40). Die Konsequenz dieser „Selbstausslöschung“ (Adorno 1965, S. 76), dieser Abdankung des „principii individuationis“ hat Schiller schon in seinen Briefen aufgezeigt. „Im ästhetischen Zustand“, so resümiert er, „ist der Mensch also Null“ (Schiller 1965, S. 86).

Was bleibt, ist diese innere Bewegung, die Leib und Seele durchzieht, jenes freie Spiel von Verstandes- und Gemütskräften, von dem Kant und Schiller gesprochen haben. Das Subjekt dieser Bewegung hat mit dem alten fragmentierten Rollen-Ich des Alltags nicht mehr viel zu tun. Während dieses mit all seinen Plänen und Bedürfnissen in den Zwängen der Selbsterhaltung gefangen bleibt, besitzt das neue, das ästhetische Subjekt die Freiheit, aus sich zu machen, was es will. Es fühlt sich keinen Interessen und keinen moralischen Maximen mehr verpflichtet und erfährt sich nur noch selbst unvermutet im schockierenden Glanz seiner Möglichkeiten. Ich nenne diesen Moment die Pause im Bildungsprozess. In diesem Moment, dem ästhetischen Zustand ist das Subjekt von allen Bestimmungen frei, schrankenlose Potentialität. Im ästhetischen Zustand ist ihm die Freiheit zur Selbstbestimmung, das „Vermögen zur Menschheit“ (ebd., S. 87), wie es bei Schiller heißt, zurückgegeben. Das Glück, das ihm dabei widerfährt, wirkt als ob es schlechterdings da sein müsste. „Endlich wirklich!“, lautet deshalb auch der Kommentar von Peter Handke (Handke 1983, S. 67).

Wer nicht warten will, bis diese ästhetische Wirkung ihn unverhofft trifft, der hat nur eine Wahl: Er muss sich an die Kunst halten. Die Kunst ist das Werkzeug. Sie ist das Vehikel, die „Gemütsregungsmaschine“², die dem interessierten Subjekt helfen kann, den ästhetischen Zustand willkürlich herbeizuführen.

Für die Kunstpädagogen erwächst daraus die Aufgabe, die Heranwachsenden nicht nur bei der Entwicklung ihres Werkverständnisses und Ausdrucksvermögens zu unterstützen, sondern ihnen in sanktionsfreien Prozessen auch Räume für diese ästhetischen Wirkungen, diese besondere Art des Glücks zu öffnen. Dieses Glück ist schlechterdings unvergleichlich. Es entspringt der im ästhetischen Zustand gemachten Erfahrung möglicher Freiheit und Autonomie und braucht keine externe Rechtfertigung.

Heute lässt es sich nur herbeiführen im Widerstand gegen eine Bildungspolitik, die den Menschen unterm Gesichtspunkt der Nützlichkeit und als Kostenfaktor betrachtet und dabei ist, die Kunst zu einem bloßen Qualifikationsinstrument für was auch immer herabzuwürdigen.

2 In Anlehnung an Novalis lapidare Definition der „Poesie“ als „Gemütsregungskunst“, vgl. Novalis 1978, S. 801.

Literatur

- Adorno, Theodor W.: Ästhetische Theorie, Frankfurt/Main 1973.
- Adorno, Theodor W.: Minima Moralia, Frankfurt/Main 1969.
- Adorno, Theodor W.: Noten zur Literatur II, Frankfurt/Main 1965.
- Adorno, Theodor W.: Theorie der Halbbildung, in: ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 8, Frankfurt/Main 1990, S. 93-121.
- Bröckling, Ulrich: Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt/Main 2007.
- Buck, Günther: Rückwege aus der Entfremdung, Paderborn/München 1984.
- Dewey, John: Kunst als Erfahrung, Frankfurt/Main 1988.
- Fichte, Johann Gottlieb: Grundlage des Naturrechts nach Prinzipien der Wissenschaftslehre (1796), in: Fichtes Sämtliche Werke. Bd. III., Berlin 1971.
- Handke, Peter: Phantasien der Wiederholung, Frankfurt/Main 1983.
- Hofmannsthal, Hugo v.: Augenblicke in Griechenland, in: ders.: Gesammelte Werke, hrsg. v. H. Steiner. Prosa III, Frankfurt/Main 1952.
- Kern, Andrea: Schöne Lust. Eine Theorie der ästhetischen Erfahrung nach Kant, Frankfurt/Main 2000.
- Klieme, Eckhard et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn/Berlin 2003/2007, http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf
- Liebau, Eckart: Tutzingen Thesen zur ästhetischen Bildung in der Schule, <http://www.iz.aesthetische.bildung.phil.uni-erlangen.de/>
- Mollenhauer, Klaus: Die vergessene Dimension des Ästhetischen, in: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik?, Darmstadt 1990.
- Novalis: Werke, Tagebücher und Briefe Friedrich von Hardenbergs, hrsg. v. H.-J. Mähl und R. Samuel, Bd.2, Fragmente und Studien, München 1978.
- OECD: Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2002, Paris 2002.
- Otto, Gunter: Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik, Bd. 1-3, Seelze-Velber 1998.
- Prenzel, Manfred: Die Stärken der Schüler sehen, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 20.01.2011.
- Rittelmeyer, Christian: Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick, Oberhausen 2010.
- Sartre, Jean Paul: Der Idiot der Familie. Gustave Flaubert 1812-1857, Bd. 2: Die Personalisation, Reinbek b. Hamburg 1977.
- Schiller, Friedrich: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen, Stuttgart 1965.

Raphael Kofmann

Twilight statt Enlightenment?

Als jemand, der sich gut von Fantasyfilmen wie *Der Herr der Ringe*, *The Dark Knight* und den *Avengers* unterhalten fühlt, war mir ziemlich schleierhaft, was an *Twilight* so packend ist, dass jemand nach dem Anschauen der Filme noch die Bücher liest oder anfängt, regelmäßig im TV bei Serien wie *The Vampire Diaries* und *Moonlight* einzuschalten. Klar, kann nach dem Motto „Das muss man nicht verstehen“ gesagt werden, dass das eine eher Männer- und das andere eher Frauen-Filme seien. Das hilft aber nicht zu verstehen, wofür Mann tendenziell unempfänglich ist bzw. was ich an diesem Frauen-Film verpasst habe oder sogar ausblende. Mein Interesse an *Twilight* war daher einerseits ein verunsichert-eigennütziges, privates, andererseits auch etwas mehr. Denn durch das Unverständnis bezüglich des anhaltenden Interesses an der Darbietung tauchte die Frage auf, wie dieses Werk beschaffen ist, das zu einem Kassenschlager wurde.

Auch wenn Texte zur Kulturindustrie als theoretische Rahmung im Hintergrund stehen, beginne ich nicht mit einer Fallbestimmung auf deren Grundlage, weil die Analyse so der besonderen Leistung von *Twilight* nicht gerecht würde. Zwar hat Adorno in seinem Aufsatz „Das Schema der Massenkultur“ mit der Eigenschaft kulturindustrieller Produkte, Konflikthaftes konfliktlos zu behandeln (vgl. Adorno 1997, S. 309), das Zentrale benannt, das auch auf *Twilight* zutrifft. Doch findet sich in einigen Texten zur besagten Theorie die Ansicht, dies lasse sich standardisiert bewerkstelligen, was mit einer Unterschätzung der gezeigten Inhalte einhergeht (vgl. ebd., S. 332, Horkheimer/Adorno 2004, S. 144f., Steinert 2008, S. 102f.; davon abweichend: Prokop 2003, S. 209ff. u. 295ff.). Meines Erachtens gelingt in *Twilight* – und das hat es so erfolgreich werden lassen – eine besonders anschiessame und umfassende Transformation realer und realistischer Konflikte in eine Welt, in der diese eine fiktive Versöhnung erfahren. Und dies ist eben nicht durch schlichte Zusammenfügung starrer, immer gleicher Bilder herbeizuführen. Stattdessen bedarf es einer – wenn auch letztlich repressiv wirkenden – spontanen Syntheseleistung, die Bilder erschafft, die „die Angst vor dem Unbegriffenen [zu] kompensieren“ gestatten (Adorno 2003a, S. 116f.). Sicher handelt es sich bei *Twilight* insofern um Kulturindustrie, als dass der Film Widersprüche glättet und subkutan zur Hinnahme von fragwürdigen Idealen motiviert. Gerade weil dies aber nicht (traum-) fabrikmäßig, sondern feinfühlig und nahezu unnachvollziehbar geschieht, sollte der Transformationsprozess des Inhalts untersucht werden.

Hierzu wird im Folgenden sequenzanalytisch mittels objektiver Hermeneutik gearbeitet. Dabei ist nicht der Film Untersuchungsgegenstand, sondern

dessen durch Transkriptionen ergänzte Notation (vgl. Oevermann 2004a, S. 329f.). Die Methode ist geeignet, weil sie durch das kleinschrittig-sequenzanalytische Vorgehen den genauen Verlauf der Darbietung zu verfolgen gestattet und infolgedessen auch dem klassifikatorischen Zurichten der Inhalte entgegenwirkt (vgl. Oevermann 2004b, S. 203f.).

I

Während der Bildschirm zunächst schwarz bleibt, ist eine weibliche Stimme zu hören: „Ich hatte nie groß darüber nachgedacht, wie ich sterben würde.“ Ein Reh wird gezeigt, das in einem dichten Wald steht und aus einer Wasserlache trinkt. Wieder ist die Stimme zu hören: „Aber an Stelle von jemandem zu sterben, den man liebt, scheint mir ein guter Weg zu sein, um zu gehen.“ Das Reh wird von etwas aufgeschreckt und gejagt. Das Etwas springt wenige Sekunden später hinter einem Baum hervor. Es ist ein Mann, der das Reh mit bloßen Händen fängt.

Nach der Überblendung ist die Stimme erneut zu hören; dazu wird eine Jugendliche in einem Wohngebiet gezeigt. Es wird klar, dass der Gedankenmonolog ihrer war und nun fortgesetzt wird: „Daher kann ich es auch nicht bereuen, mein Zuhause verlassen zu haben. Ich würde Phoenix vermissen. Ich würde die Hitze vermissen. Ich würde meine liebevolle, chaotische, durchgeknallte Mutter vermissen. Und ihren neuen Ehemann. Aber sie wollen wegfahren. Also werde ich eine Weile mit meinem Vater verbringen. Und das ist auch gut so. Danke ich.“ Danach wird der Titel des Films eingeblendet.

Vorstellbar ist, dass eine Großmutter ihrer Enkeltochter Folgendes erzählt: „Ich hatte nie groß darüber nachgedacht, dieses Haus zu verkaufen. Aber als Edgar arbeitslos wurde, brauchten wir das Geld.“ Die alte Frau drückt damit aus, dass sie wusste, dass das Haus durch Verkauf einen gewissen Betrag erbringen würde. Doch diese Möglichkeit war nie mehr als ein Gedankenexperiment, weshalb sie „nie groß“ darüber nachdachte. Als aber Edgar seinen Job verlor, eröffnete sich eine Notlage, die dazu drängte, das vorher nur als möglich Erachtete zu tun. Es handelt sich um eine Erzählsituation. Die Großmutter erzählt einen Teil ihrer Lebensgeschichte. Dieser liegt schon eine Weile zurück, weshalb sie mit der Vorvergangenheit einsetzt und im Präteritum weiterspricht. Das, was sie erzählt, ist aus ihrer Sicht abgeschlossen. Anders verhielte es sich, wenn sie sagte: „Ich habe nie groß darüber nachgedacht, dieses Haus zu verkaufen. (Aber jetzt ist Edgar arbeitslos geworden und wir brauchen das Geld.)“ In diesem Fall wird der weiter bestehende Bezug zur Gegenwart klar. Im Kontext des Films ist die Sprecherin, Isabella, siebzehn Jahre alt und setzt den Satz folgendermaßen fort:

„[...] wie ich sterben würde.“

Während die Großmutter in der oben beschriebenen Situation den Satz äußert, weil sie das Haus tatsächlich verkauft hat, spricht Isabella hier im Konjunktiv. Sie ist also nicht gestorben. Es ist auch nicht zu erwarten, dass sie eine schwere Krankheit diagnostiziert bekommen hat und sterben geht. Denn dazu müsste sie von „wie ich sterben werde“ sprechen. Jedenfalls geht es ihr nicht einfach um die Trivialität, dass das Sterben möglich ist, sondern um das

„Wie“ eines hypothetischen Sterbens. In dem Alternativkontext mit der Großmutter war das Verkaufen des Hauses die Handlungskonsequenz auf ein unerwartetes Ereignis, dessen Benennung mit einer Aber-Konstruktion eingeleitet wurde; als ein Einspruch gegen die eigene Erwartungshaltung, die darin bestand, dass Edgar schon ganz normal weiterarbeiten wird. Der Film geht folgendermaßen weiter:

Ein Reh wird gezeigt, das in einem dichten Wald steht und aus einer Wasserlache trinkt. Wieder ist die Stimme zu hören: „Aber an Stelle von jemandem zu sterben, den man liebt, scheint mir ein guter Weg zu sein, um zu gehen.“

Das von einer jungen, weiblichen Stimme Gesprochene wird mit einem Reh assoziiert, das in einem Wald aus einer Wasserlache trinkt. Rehe sind scheue Tiere, die ihr Leben durch Aufmerksamkeit gegenüber Raubtieren schützen. Sie müssen nicht groß über die Möglichkeiten zu sterben nachdenken, sondern sind immer auf der Hut. Das Bild des friedlichen Tieres hebt sich von dem dramatisch klingenden Satz ab. Dadurch wird die Spannung verstärkt und auch im nachfolgenden Satz nicht gemildert. Statt einer Anlassschilderung, dass nun ein konkretes Ereignis für das Nachdenken offen gelegt würde, eröffnet die Aber-Konstruktion Isabellas ein Nachdenken im Präsens. Für „jemanden“ – d.h. für eine unbestimmte Person – zu sterben, den „man“ – also nicht unbedingt die sprechende Person selber – liebt, heißt, sich für einen geliebten Menschen zu opfern. Zudem ist es „ein“ guter Weg. Das macht nur Sinn, wenn es noch andere (gute) Wege gibt, etwas zu erreichen, und lässt das Nachfolgende, „um zu gehen“, zu einem Zweck werden.

Anders als bei der Aber-Konstruktion der Großmutter wird hier nicht konkret von etwas Unerwartetem berichtet, sondern die Erwartung zur Erfüllung einer Verpflichtung aufgebaut. Ob der regelhaft-allgemein formulierte Weg eines Selbstopfers aus Isabellas Sicht wirklich eine gute Möglichkeit ist „um zu gehen“, wird jedoch durch das „scheint mir“ in Zweifel gezogen. An wessen Stelle überlegt sie zu sterben? Und warum sterben? Was kann passiert sein, dass ihr der Gedanke an ein Selbstopfer in den Sinn kommt? Außerdem wurde mit einem Satz in der Vorvergangenheit begonnen, der der Anfang einer Erzählung sein könnte. Die anschließende, mit Zweifeln belegte Überlegung wurde jedoch im Präsens formuliert. Handelt es sich also doch um die aktuellen Gedanken der Protagonistin? So geht es weiter:

Das Reh wird von etwas aufgeschreckt und gejagt. Das Etwas springt wenige Sekunden später hinter einem Baum hervor. Es ist ein Mann, der das Reh mit bloßen Händen fängt.

Es geht mit dem Bild des friedfertigen Tieres weiter. Ein Reh ist nicht in der Lage seine Situation zu gestalten, sondern bloß bei Gefahr wegzulaufen. Dass das Reh sich opfern will, ist eher unwahrscheinlich. Es wird allenfalls wider Willen geschnappt. Nun wird es nicht von einem anderen Tier, sondern von einem Menschen, einem Mann, gefangen. Dieser ist zunächst nicht zu erkennen. Er ist tierisch stark und schnell. Umgekehrt wird das Reh durch die weibliche Stimme vermenschlicht. Bevor es von dem Mann gejagt wird und ihm schließlich ungewollt in die Arme läuft, äußert die Sprecherin, dass ihr

das Selbstopfer für jemanden, den man liebt, ein guter Weg zu sein scheint um zu gehen. Das Reh „geht“ jedoch nicht freiwillig, sondern wird fortgejagt. Es opfert sich auch nicht, sondern wird gefangen. In Verbindung mit dem Gezeigten erhält die selbstvergewissernde Zusprache die Bedeutung der *Idealisierung einer auswegslosen Situation, letztlich die einer Unterwerfungshaltung: Die Sprecherin redet sich beruhigend ein, dass sie sich bereitwillig hingeben will, damit der Jemand, der sie überwältigt, als der wahrgenommen werden kann, „den man liebt“*. Weiterhin offen bleibt der Hintergrund für diese Einstellung. Der Film geht so weiter:

Nach der Überblendung ist die Stimme erneut zu hören; dazu wird eine Jugendliche in einem Wohngebiet gezeigt. Es wird klar, dass der Gedankenmonolog ihrer war und nun fortgesetzt wird: „Daher kann ich es auch nicht bereuen, mein Zuhause verlassen zu haben. Ich würde Phoenix vermissen. Ich würde die Hitze vermissen. Ich würde meine liebevolle, chaotische, durchgeknallte Mutter vermissen. Und ihren neuen Ehemann. Aber sie wollen wegfahren. Also werde ich eine Weile mit meinem Vater verbringen. Und das ist auch gut so. Danke ich.“ Danach wird der Titel des Films eingeblendet.

Die Szene wechselt nun vom Wald in die Zivilisation. Die Sprecherin äußert über sich in der Gegenwartsform, dass sie es „daher“ – d.h. aufgrund der Unfreiwilligkeit des Opfers – nicht bereuen kann, ihr Zuhause verlassen zu haben. Mit dem Nicht-Bereuen-Können verweist sie zwar auf die fehlende Möglichkeit hierzu, doch deutet der Wortlaut „Zuhause“ auf eine harmonische Vorstellung hin, nach der sie sich gleichwohl sehnt. So spricht sie auch unter Nutzung des Konjunktivs davon, dass sie ihr Zuhause, ihre Mutter und deren neuen Mann vermissen „würde“. Den Grund dafür, dass sie es nicht tut, nennt sie unverblümt. Denn „sie“ selbst sind es, die „wegfahren wollen“. Es handelt sich dabei um das einschneidende, oben bereits erwartete Ereignis, das mit einem „Aber“ eingeleitet, hier jedoch im Präsens formuliert wird: „Aber sie wollen wegfahren.“

Die Jugendliche fühlt sich abgewiesen, ist so sehr enttäuscht und verletzt, dass sie es nicht bereuen „kann“, ihre geliebte Mutter und ihr Zuhause verlassen zu haben. Sie „kann“ es aber auch nicht offen bereuen, Trauer zeigen oder gar Zuwendung einklagen, weil sie auf diesem Weg befürchten müsste, dem Glück der Mutter und dem des neuen Mannes entgegenzustehen. Als Siebzehnjährige unterliegt sie prinzipiell dem Anspruch, erwachsen zu werden. Das bedeutet, dass sie nicht mehr mit dem vollen Nähebedarf eines Kindes auftreten soll. Was auch immer im Vorfeld der Abreise besprochen und für sie unternommen wurde, es hat Isabella – so der Name der 17jährigen Erzählerin – nicht ausgereicht, um sich (weiterhin) geborgen zu fühlen. Würde sie mehr Nähe fordern, käme sie sich vermutlich egoistisch vor. Darum unterdrückt sie sowohl ihr Bedürfnis als auch Trauer und Wut gegenüber ihrer Mutter und deren neuem Mann, die sich für sich als Paar und nicht für die Jugendliche entschieden haben. Isabella will um jeden Preis ein harmonisches Familienbild erinnern. Deshalb beschreibt sie ihre Mutter als liebevoll, auch wenn diese sie so verletzt hat, dass die Jugendliche sie tatsächlich nicht vermissen „kann“. Das heißt, dass

Isabellas bewusste Einschätzungen und Absichten von ihrer gefühlsmäßigen Wahrnehmung wegbrechen. Am deutlichsten wird dies an dem Satz, der mit „also“ beginnt, das sinngemäß durch „demzufolge“ ersetzt werden kann, und als zwingende Schlussfolgerung formuliert ist. Dass sie nicht „Also muss ich“ oder „Also bleibt mir nur“ wählt, sondern „Also werde ich“, unterstreicht die Ausblendung jeglicher verletzender, drängender Umstände. Stattdessen nimmt sie die Entscheidung in der oben beschriebenen Haltung als ihre eigene wahr – auch wenn danach mit der Selbstvergewisserung und dem „Denke ich“ noch ein Rest von Zweifel, eben an ihrem Denken, ausgesprochen wird. Auffallend ist, dass diese verzerrte Schilderung inklusive der Zweifel ebenfalls im Präsens steht und die Schlussfolgerung im Futur I. Für eine Erzählung wird jedoch zumeist das Präteritum verwendet. Mit diesem drückt eine Person Sachverhalte aus, die aus ihrer Sicht abgeschlossen sind. Daraus folgt: Isabellas Nachdenken über den Umzug bzw. darüber, dass ihre Mutter und deren neuer Mann weggefahren und nicht bei ihr geblieben sind, mag zwar vergangen sein, aber der daraus erwachsene Konflikt zwischen ihrem Bedürfnis und von außen kommenden Ansprüchen, denen sie wiederum gerecht werden will, ist noch nicht abschließend bearbeitet. Deshalb taucht dies in den verzerrten Beschreibungen der Erzählerin im Präsens auf. Und umgekehrt: Das im Plusquamperfekt beschriebene Nachdenken, das „nie groß“ stattgefunden hat, ist widersprüchlich konstruiert. Aus Sicht der Sprecherin wird hier etwas als abgeschlossen und ohne Bedeutung für die Gegenwart beschrieben, das aber gerade deshalb von prägender Bedeutung für Isabellas Gegenwart ist, weil das Nachdenken über das Konflikthafte eben nicht ausreichend stattgefunden hat und so in der dramatischen Übertreibung der Vorstellung zu sterben kompensiert wird. Der Konflikt in Bezug auf die Familie ist noch aktuell. Um diesen auszuhalten hat sie ein Wahrnehmungsmuster entwickelt, mit dem sie ihre Familie als gut, sich als nicht egoistisch, sondern aufopfernd und sogar selbstständig ansehen kann. Dass dieses Muster allerdings eine Verdrängungsstrategie ist, spürt sie noch resthaft. Auch das „um zu gehen“ wird nun verstehbar. Konkret ist damit die Abreise aus Phoenix gemeint. Diese bringt die Distanzierung von einer familiären Struktur mit sich, von der Isabella Nähe erwartet hat, weshalb „um zu gehen“ auch den erhöhten Druck zur Selbstständigkeit und den Prozess des Erwachsenwerdens meint. Der Loslösungsprozess scheint ihr so anstrengend zu sein, dass sie das „Sterben“ vorzieht. Damit ist zunächst das Kalt-Machen gegenüber den eigenen Bedürfnissen und Gefühlen gemeint. Was es hingegen mit dem Reh auf sich hat, das vor einem Mann wegrennt und wenig später gefangen wird, bleibt unklar. Wer den Film kennt, der weiß, dass die Cullens, auf die Isabella später trifft, und daher auch Edward, sich von Tieren ernähren. Doch wird Edward Isabella nicht fressen.

Anzumerken ist an dieser Stelle außerdem, dass der hier ausführlich betrachtete Beginn des Films, der bis zur Einblendung des Titels reicht, weniger als zwei Minuten dauert. In der Fülle der Eindrücke, etwa der mit dramati-

scher Musik untermalten Verfolgungsjagd, dürften zwar sprachliche Feinheiten wie die Tempuswechsel und die Konjunktivnutzung sicher wahrgenommen, aber tendenziell nicht als Ausdruck eines zunächst familiären Konflikts verstanden werden. Denn oberflächlich ist einerseits spannungreich vom Sterben und andererseits vom Vermissen der liebevollen Mutter und ihres neuen Mannes die Rede, und auch davon, dass „das“ mit dem vorübergehenden Wohnortwechsel „gut so“ sei.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Analyse lässt sich eine Fragestellung zur gezielteren Betrachtung des weiteren Filmverlaufs formulieren: Wie geht Isabella mit dem eingangs gezeigten, innerlich schwelenden Konflikt um und wie wird dies dargestellt? Die bisherige Fallstrukturhypothese versteht Isabella in einer vor sich selbst idealisierten Unterwürfigkeitshaltung (s.o.). Da die Jugendliche die Protagonistin ist und auch bislang die perspektivbestimmende Erzählerin, gilt die Fallstrukturhypothese wenigstens bis hierher für Film und Protagonistin. Mit der Fragestellung und der Hypothese kann nun „[v]on der extensiven Feinanalyse zur Kurzüberprüfung“ (Wernet 2006, S. 80) übergegangen werden.

II

Isabella zieht von Phoenix zu ihrem Vater, Charlie, nach Forks. Als sie etwas schüchtern ihre neue Schule, die Forks High-School, betritt, wird sie direkt von ihrem Mitschüler Eric angesprochen, zieht beim Sportunterricht die Aufmerksamkeit von Mike auf sich und lernt bald ihre Mitschülerinnen Jessica und Angela kennen. Während sie mit diesen in der Mensa beim Essen sitzt, betreten „die Cullens“ den Raum. Jessica und Angela beschreiben diese als „Doktor und Misses Cullens Pflegekinder“. Sie seien aus Alaska zugezogen und blieben „immer unter sich“. Nach Rosalie, Emmett, Alice und Jasper kommt Edward die Tür herein, den Jessica als „wahnsinnig gut aussehend“ bezeichnet und hinzufügt, dass hier scheinbar „niemand gut genug für ihn“ sei. Sie gibt Isabella deshalb den Ratschlag, ihre Zeit nicht zu verschwenden, auf den diese mit „Das hatte ich auch nicht vor.“ antwortet, sich prompt umdreht und Edward mit einem sich verzehrenden Blick ansieht. Dieser schaut sie kurz prüfend an und wendet sich dann von ihr ab.

Obwohl Eric und Mike sichtlich Gefallen an Isabella zeigen, geht sie hierauf nicht ein. Anders verhält sie sich gegenüber Edward. Diesen kündigt Jessica leicht pikiert als unnahbar an, worauf Isabella im Präteritum reagiert: Dass sie es nicht vorhatte, ihre Zeit zu verschwenden, ist bereits nach Sekundenbruchteilen vergangen. Entsprechend der oben genannten Haltung dreht sie sich spontan mit einem schmachtenden, hingebungswilligen Blick zu ihm um. Doch kann sie den Jugendlichen damit nicht für sich gewinnen. Statt eine Unterlegenheitssituation auszuhalten und sie verzerrt wahrzunehmen, provoziert sie nun eine solche.

In der nächsten Szene betritt Isabella den Klassenraum. Der einzige noch freie Platz befindet sich neben Edward, der sich ihr gegenüber schweigend und mehr als angewidert verhält; so als müsste er sich jeden Moment ihres Geruchs wegen übergeben. Nach dem Biologieunterricht bittet er im Beisein von Isabella in einem Sekretariat darum, einen anderen Kurs belegen zu dürfen, was jedoch abgelehnt wird. Isabella ist irritiert, möchte Edward „zur Rede stellen“, doch bleibt dieser der Schule mehrere Tage fern.

Nicht nur Isabellas Verhalten wird als auf Edward ausgerichtet dargestellt, sondern auch die filmisch-fiktive Umwelt sieht als einzig möglichen Platz für die Jugendliche den neben Edward vor.

Es erfolgt eine Überblendung zu einem Fabrikgelände. In der Dämmerung wird ein Angestellter von drei gespenstisch wirkenden Personen, deren Gesicht nicht zu erkennen ist, gejagt und niedergeschlagen. In der nächsten Szene, wieder zurück in Forks, erklärt Charlie – der Polizeichef dieses Orts –, dass er für ein paar Tage „runter nach Mason Country“ müsse, weil da ein Wachmann von einem Tier getötet worden sei.

An dieser Stelle wird klar, dass die Erzählstimme zu Beginn nicht die Stimme einer allwissenden Erzählerin ist. Offenbar kommt der Kamera diese Funktion zu (vgl. Prokop 2003, S. 279). Denn diese zeigt etwas, was nicht einfach über die Gedanken Isabellas verraten werden, sondern was für den Zuschauer Spannung aufbauen soll: War Edward an dem Mord beteiligt? Was hat es mit den gespenstisch wirkenden Personen auf sich?

Edward ist inzwischen wieder zurück in der Schule und begegnet Isabella nun im Unterricht: „Hallo. Tut mir Leid, ich bin letzte Woche nicht dazu gekommen, mich vorzustellen. Ich heiße Edward Cullen. Du bist Bella.“ Isabella: „Ja.“ Der Lehrer gibt die Aufgabenstellung, beim Mikroskopieren von Zwiebelpräparaten Phasen der Zellteilung wiederzuerkennen und lobt als Preis „für das erste Team, das alles richtig erkennt“, „die goldene Zwiebel“ aus. Edward: „Ladies first.“ Isabella: „Du warst weg.“ Edward: „Ja. Ich war ein paar Tage nicht in der Stadt. Persönliche Gründe.“ Isabella: „Ähm, Prophase.“ Edward: „Was dagegen, wenn ich mir das ansehe? Das ist Prophase.“ Isabella: „Sag ich doch!“ Edward: „Und, genießt du den Regen?“ Isabella: „Du stellst mir eine Frage über das Wetter?“ Edward: „Ja, sieht ganz so aus.“ Isabella: „Regen mag ich eigentlich gar nicht. Weder die Kälte noch die Nässe. Das ist nicht mein –“ Edward lächelt. Isabella: „Was?“ Edward schüttelt den Kopf und sagt: „Nichts. Ähm, das ist Anaphase.“ Isabella: „Was dagegen, wenn ich nachsehe?“ Edward: „Nur zu.“ Isabella: „Anaphase.“ Edward: „Sag ich doch. Wenn du Kälte und Regen so sehr hasst, wieso bist du dann an den Ort mit der höchsten Niederschlagsrate gezogen?“ Isabella: „Ist kompliziert.“ Edward: „Ich bin sicher, ich kann dir folgen.“ Isabella: „Öh, meine Mutter hat wieder geheiratet und“ Edward: „Ah, und du kannst den Kerl nicht ausstehen?“ Isabella: „Nein. Das ist es nicht. Phil ist schon OK.“ Danach setzt sie wieder ihren sich nach Edward verzehrenden Blick auf, während dieser sich das nächste Präparat auf den Objektträger legt und mit der Aufgabe weitermacht: „Das ist Metaphase. Willst du nachsehen?“ Isabella: „Ich glaub dir.“ In der nächsten Szene gehen die beiden durch einen Flur. Isabella hält die goldene Zwiebel in der Hand und Edward führt das eben abgebrochene Gespräch fort: „Wieso bist du nicht bei deiner Mutter geblieben?“ Isabella: „Nun ja. Phil ist Profibaseballspieler und äh er ist viel unterwegs und meine Mum blieb bei mir zu Hause, aber ich wusste sie war unglücklich. Also beschloss ich, eine Weile bei meinem Vater zu bleiben.“ Edward: „Und jetzt bist du unglücklich.“ Isabella: „Nein.“ Edward: „Tut mir Leid. Ich versuche nur, schlau aus dir zu werden. Für mich bist du sehr schwer einzuschätzen.“ Isabella: „Trägst du jetzt Kontaktlinsen?“ Edward: „Nein.“ Isabella: „Deine Augen waren schwarz, als ich sie das letzte Mal sah, und jetzt sind sie goldbraun.“ Edward: „Ja ich weiß, das ist das das Neonlicht.“ Daraufhin dreht sich Edward um und geht.

Bevor Isabella Edward „zur Rede stellen“ kann, spricht er sie an. Oberflächlich gesehen entschuldigt er sich zwar. Doch bringt er keinen Grund hervor, wie er eine Schulstunde neben ihr sitzen, aber „nicht dazu kommen“ konnte, sich vorzustellen. Die Entschuldigung ist in diesem Moment

nichts weiter als eine Hülse. Zügig redet er weiter, nennt seinen Namen und zeigt, dass er sich bereits informiert hat, indem er sie mit „Bella“ anspricht. Dabei erklärt er aber nicht, dass er schon gehört hat, dass sie lieber Bella genannt wird, sondern er agiert, als würde er ihr ihren Namen zuweisen: „Du bist Bella.“ Statt wenigstens eine Nachfrage zu seinem abweisenden Verhalten zu stellen, quittiert sie dies alles mit einem „Ja.“ Ebenso gibt er im weiteren Verlauf durch die Floskel „persönliche Gründe“ nichts Persönliches von sich preis. Isabella spiegelt dies, indem sie sich in ihrer nächsten Äußerung auf etwas Unpersönliches bezieht, nämlich den Unterrichtsinhalt. Statt entgegenzusteuern zeigt sie damit ausweichendes, angepasstes Verhalten. Als Aufhänger zum weiteren Gespräch nimmt Edward das unpersönlich wirkende Thema Wetter. Auf dieses reagiert Isabella nun erstmals stutzig. Ihre Irritation dürfte daher kommen, dass da ein Junge ist, der sich nicht unmittelbar auf ihre Person bezieht und sie zu Vereinnahmungen beginnt, wie dies zuvor Mike und Eric getan haben. Edward verliert nicht nur nicht seine Fassung und zeigt sich auch bei dem Regen-Thema informiert, sondern stellt seine Frage nach den persönlichen Hintergründen für den Umzug indirekt über dieses. Ohne selbst etwas über sich preiszugeben, schafft er es so, dass das Mädchen sich öffnet. Nachdem Isabella verneint, dass sie Phil nicht ausstehen kann, setzt sie wieder ihren Blick nach Edward verzehrenden Blick auf. Das spricht für eine Gemeinsamkeit der beiden Männerfiguren, die präzisiert werden muss. Grundsätzlich dürfte Isabella das Bedürfnis haben, ihre nach der Scheidung der Eltern sowie der Trennung durch Phil wieder aufgewühlte negative Erfahrung zu heilen. Sie tut dies aber in übersteigerter Form, indem sie reflexhaft sexuelles Verlangen zeigt. Das ist Ausdruck ihres starken, unmittelbaren Wunschs nach Nähe. Diese emotionale Übersteigerung ins Körperliche ist die Kehrseite davon, dass sie immer noch nicht äußern kann, dass sie unglücklich ist. Denn auch dies verneint sie und bricht den Dialog über sich ab, indem sie das mysteriöse Äußere Edwards anspricht. Und dies kann sie nur tun, weil der Plot es ihr gestattet, es sogar aufdrängt. Im Film leidet Isabella nicht an Wahnvorstellungen oder hat sich geirrt, denn Edwards Augen haben wirklich ihre Farbe geändert. Just in dem Moment, in dem der Junge den eingangs aufgebauten, im Hintergrund stehenden Konflikt thematisiert und dadurch die tiefer liegende Problematik in Angriff genommen werden könnte, schafft die fantastische Gestaltung der Story der Protagonistin einen Ablenkungspunkt. Diese Veränderung der Umwelt gestattet ihr jedoch nicht bloß, das unangenehme Innere zu übergehen, sondern sie erzwingt es.



Von Bedeutung ist zudem der Umstand, dass Phil nicht als jemand wahrgenommen wird, der als Profibaseballspieler arbeitet, sondern der Profibaseballspieler „ist“. So wird Phils vollständige Persönlichkeit tendenziell in seiner beruflichen Rolle als Profisportler wahrgenommen. Dass er „viel unterwegs ist“, erscheint ihr ebenfalls als dessen persönliche Eigenschaft. Überzeugt beschreibt sie ferner, dass ihre Mutter, Renée, unglücklich war und dies aus ihrer Sicht den Entschluss nahe legte, zu ihrem Vater zu ziehen. Erst auf den zweiten Blick wird die Selbstverständlichkeit klar, mit der das alles passiert sein soll. In den Schilderungen taucht weder auf, dass Phil hätte in Erwägung ziehen können, einen anderen Beruf zu wählen, noch, dass sie oder ihre Mutter dies vorgeschlagen haben. Offenbar hat eine klare Unterordnung anderer Wünsche zu Gunsten des Berufs des neuen Mannes stattgefunden. Die Trennung Isabellas von ihrer Mutter bzw. die Abreise aus Phoenix hätten vermieden werden können, wenn Phil und Renée nicht dem Job die Priorität eingeräumt hätten. Der familiäre Konflikt innerhalb des Films ist anscheinend nur die Spitze des Eisbergs. Die zu Grunde liegende Problematik könnte in einer strikten Ausrichtung am Leistungsgedanken bestehen. Wie unterschiedlich-selbstverständlich und umfassend diese Orientierung in der Inszenierung vorliegt, zeigt auch die Beiläufigkeit, mit der Isabella nach der Unterrichtszone die goldene Zwiebel in der Hand trägt: Obwohl die beiden die gestellte Aufgabe bloß nebenher bewerkstelligen, absolvieren sie die Stunde als die Klassenbesten.

Gezeigt wird der Parkplatz der Schule. Isabella steht abseits der anderen Schüler, die in kleinen Gruppen zusammenstehen und sich unterhalten. Auch Edward steht nicht in ihrer Nähe. Als ein außer Kontrolle geratener Van auf Isabella zurast, steht Edward plötzlich neben ihr, stoppt das Fahrzeug mit bloßer Hand und verschwindet rasch wieder. Auch hierauf

versucht Isabella Edward mehrfach zur Rede zu stellen, doch dieser gibt das Geheimnis nicht preis, wie er den Van stoppen konnte.

Auf dieselbe Weise wie das Wechseln von Edwards Augenfarbe Isabella Ablenkung verschafft hat, wird hier die besondere Hilfebedürftigkeit der jungen Frau konstruiert: nämlich durch ein Umweltereignis. Während sie sich zu Anfang noch scheinbar mit tiefer Traurigkeit oder gar mit Worten hätte gegen den Wunsch der beiden Erwachsenen richten können, wären dieselben Mittel nun nicht mehr ausreichend, um den Van zu stoppen. Tatsächlich ist die Dramaturgie des Films nur konsequent. Denn natürlich hätte sich die Jugendliche nicht gegen die Mutter richten können. Diese war ja nicht plump böse zu ihrer Tochter, sondern traurig, weil sie zu Phil wollte. Und das ist gegenüber dem eigenen Kind eine tiefe Erschütterung. Was sollte eine Heranwachsende dagegen schon tun – sich selbst stabil halten und gleichzeitig die Emotionen der Mutter regulieren? Um etwas Liebe zu erlangen, blieb ihr nichts als sich dem Wunsch der Mutter unterzuordnen und „zu gehen“. Hätte sie geklammert, hätte sie sich bei ihr eher ungeliebter gemacht. Die Hilflosigkeit, die gegen ihre Mutter vorlag – die kaum zu ertragen ist, weil ausschließlich sie nach der Scheidung Jahre lang die Fürsorgeperson war –, wird vom Film allmählich in greifbare, von außen kommende Gefahren umgewandelt, die nicht persönlich zurechenbar sind; wobei Renées Grund für die Scheidung erst später auftaucht (s.u.). Dies nicht persönlich Zurechenbare, von außen Kommende entspricht den gesellschaftlichen Leistungsimperativen, in denen Phil sich auflöst, die der Mutter mehr Raum versprechen, als für ihr Kind präsent zu sein und gegen die Isabella im Alter von siebzehn kaum Nähe einklagen kann. Das alles ist nicht Inhalt, sondern unausgesprochene Voraussetzung der filmischen Abläufe (vgl. Steinert 2008, S. 58). Nun aber braucht die familiäre Enttäuschung der jungen Frau überhaupt nicht mehr thematisiert zu werden, denn deren reale Umwelt ist inzwischen körperlich lebensgefährdend. Da bedarf es eines Edward, der u.a. rasende Kleinbusse mit der Hand stoppen kann, womit sich die Hilfebedürftigkeit von der emotionalen auf die körperliche Ebene erweitert. Die innerpsychische Haltung idealisierter Unterwürfigkeit wird in dem Maß zunehmend überflüssig, in dem sie durch die Gestaltung der Umwelt realitätsgerecht erscheint. Denn der Film konstruiert seine Welt so, dass die junge Frau ohne Edward schon rein physisch gar keine Chance hat zu überleben. Ihre romantisch-vorbehaltslose Bindung an ihn wird zur Notwendigkeit. Dass Edward sich im weiteren Verlauf manifest als ein Böser entpuppt, ist nunmehr ebenso wenig zu erwarten, wie weitere Versuche Isabellas das zu verstehen, was mit ihrer Familie passiert ist. Denn ihre gesamte Aufmerksamkeit ist – in der Fantasiewelt des Films ganz realitätsgerecht – auf das Mysterium um Edward gerichtet.

Als ihre Freundinnen Jessica und Angela in eine Nachbarstadt zu einer Shoppingtour für den Schulball aufzubrechen planen, will Isabella sie begleiten, setzt sich jedoch bald ab, um in einen Buchladen zu gehen. Danach macht sie sich alleine im Dunkeln auf den Heimweg, wobei sie bald von angetrunkenen, jungen Männern bedrängt wird. Einen Augenblick später fährt Edward vor, nimmt sie in Schutz und führt sie anschließend zum Es-

sen aus. Auf der Autofahrt nach Hause berührt Isabella kurz Edwards Hand und bemerkt, dass diese „eiskalt“ ist. Zu Hause angekommen, beginnt sie, in Buch und Internet nach dem „kalten Wesen“ zu recherchieren. Sie liest die Wörter „untot, Geschwindigkeit, unmenschliche Kräfte, kalthäutig, unsterblich, trinken Blut“ und bringt dies mit Edward in Verbindung.

In der Schule führt sie ihn abseits des Geländes in den Wald und spricht ihn an: „Du bist unfassbar schnell und stark. Deine Haut ist bleich und eiskalt. Deine Augen wechseln die Farbe und manchmal sprichst du, als wärst du aus einer anderen Zeit. Du isst oder trinkst nie etwas. Du meidest die Sonne. Wie alt bist du?“ Edward: „Siebzehn.“ Isabella: „Wie lange bist du schon siebzehn?“ Edward: „Eine Weile.“ Isabella: „Ich weiß, was du bist.“ Edward: „Sag es! Ich will es hören! Sag es!“ Isabella: „Ein Vampir.“ Edward: „Hast du Angst?“ Isabella: „Nein.“ Edward: „Dann stell mir die elementarste Frage: Was essen wir?“ Isabella: „Du wirst mir nicht wehtun.“ Daraufhin packt er sie am Arm, setzt sie auf seinen Rücken und rennt mit unmenschlicher Geschwindigkeit bergauf. Begleitet wird dies von folgendem Dialog. Isabella: „Wo gehen wir hin?“ Edward: „Auf den Berg. Aus der Wolkenbank raus. Du sollst wissen, wie ich im Sonnenlicht aussehe.“ Oben angekommen, setzt er sie ab, begibt sich an einen lichtdurchfluteten Platz und spricht weiter: „Deshalb zeigen wir uns nicht im Sonnenlicht. Die Menschen würden sehen, dass wir anders sind. [Kurzes Innehalten; Edward öffnet Parker sowie Hemd und entblößt einen Teil seiner Brust. Seine vom Licht beschienene Haut funkelt.] Das ist, was ich bin.“ Isabella: „Wie funkelnde Diamanten. Du bist wunderschön.“ Hierauf verzieht Edward das Gesicht: „Wunderschön? Das ist die Haut eines Killers, Bella.“ Die Szene geht damit weiter, dass Edward erklärt, er sei „das gefährlichste Raubtier“, weil alles an ihm „einladend“ wirke und sie ohnehin keine Chance habe, ihm zu entkommen. Er sei geschaffen worden, „um zu töten“. Und selbst nachdem er ihr mitteilt, dass er noch nie das Blut einer Person so sehr begehr hat, wie das ihrige, hält sie entgegen, dass sie ihm vertraue. Erst an dieser Stelle entschärft Edward die Situation. Er erzählt, dass seine Familie sich von anderen ihrer Art unterscheide, weil sie ihren Durst zu kontrollieren gelernt hätten; sie würden nur Tiere jagen.

Nun ist es raus: Edward ist ein Vampir. Aber er hat es ihr nicht von sich aus erzählt, sondern Isabella die Rechercharbeit machen lassen und befiehlt ihr, ihn beim Namen – Vampir – zu nennen. Edward ist zwar so kalthäutig, schön und leistungsfähig wie ein Standardvampir, doch zum „Vegetarier“ geläutert und in Liebe zu Isabella wirkt er auf diese warmherzig. Damit ist er der gute Vampir und natürlich gibt es noch die bösen Vampire, welche die bisherigen Morde begangen haben. Die grundlegendere Problematik, dass Erwachsene unbesonnen ihre Eigeninteressen verfolgt haben, statt für die Heranwachsende präsent zu sein, wurde in die Vampirgeschichte transformiert, damit chiffriert und zugleich überblendet. Aber wofür stehen in dem kommenden Stellvertreterkrieg die neuen und wofür die alten Vampire – und wofür die Vampirfigur insgesamt? Jedenfalls kann, seit es Vampire gibt, das, was zuvor anstrengend verdrängt werden musste, nun „unwiderruflich“ in Vergessenheit geraten:

Im Bett liegend ist Isabella als Erzählerin zu hören: „Es gab drei Dinge, denen ich mir absolut sicher war. Erstens: Edward war ein Vampir. Zweitens: Einem Teil von ihm, und ich wusste nicht, wie mächtig dieser Teil war, dürstete es nach meinem Blut. Und drittens: Ich war bedingungslos und unwiderruflich in ihn verliebt.“ Hierauf treten die beiden in der Schule als Paar auf und bald stellt Edward Isabella seiner Familie vor.

In einer nächsten Szene verfolgen Charlie und weitere Personen die „Mörder“ durch den Wald, ohne zu wissen, dass es sich um Vampire handelt. Wenig später wird in das Zimmer

Isabellas übergeblendet. Sie telefoniert im Bett sitzend mit ihrer Mutter, die wiederum gezeigt wird, wie sie telefonierend in der Ecke einer Halle steht, in der Phil trainiert. Plötzlich steht Edward im Raum. Isabella bricht das Telefonat ab und es erfolgt der erste Kuss. Wenig später begleitet Isabella die Cullens auf eine abgelegene Lichtung zum Baseball spielen. Drei halb laufende, halb schwebende Gestalten nähern sich der Familie. Das Spiel wird unterbrochen, weil die Ankömmlinge Nicht-Vegetarier-Vampire sind. Schnell stellt sich heraus, dass einer der drei, James, die Siebzehnjährige jagen und töten will. Eine Verfolgungsjagd beginnt, bei der auch Isabellas Familie mit in Gefahr gerät. Um ihren Vater zu schützen, inszeniert sie vor James Augen eine überstürzte Abreise aus Forks, bei der sie Charlie mit der absichtlich verletzenden Begründung verlässt, dass, wenn sie jetzt nicht gehe, sie hier genau so fest sitzen würde wie zuvor ihre Mutter. Mit einem Anruf, bei dem auch die Stimme von Isabellas Mutter zu hören ist, erpresst er, dass Isabella sich alleine mit ihm in ihrem alten Ballettstudio trifft. Am vereinbarten Ort angekommen, ist Isabellas Stimme zu hören: „Ich hatte nie groß darüber nachgedacht, wie ich sterben würde, aber an Stelle von jemandem zu sterben, den man liebt, scheint mir ein guter Weg zu sein, um zu gehen. (3 Sek. Pause) Ich kann die Entscheidungen nicht bereuen, die dazu führten, mich mit dem Tod auseinander zu setzen. Sie führten mich auch zu Edward.“ Es stellt sich heraus, dass ihre Mutter nicht anwesend ist, sondern James alte Videofilme im Hintergrund des Telefonats laufen ließ. Der Vampir beginnt sie durch die Halle zu schleudern und bricht ihr ein Bein. Als er sie beißt, erscheint Edward, aber erst als die restlichen Cullens eintreffen, kann James zur Strecke gebracht werden und Edward Isabella das Gift aus der Wunde saugen, um ihre Verwandlung zu verhindern.

Der Film endet mit dem gemeinsamen Besuch von Isabella und Edward auf dem Abschlussball. Während des Tanzens fordert Isabella Edward auf, sie zu verwandeln. Dieser entgegnet: „Das wäre also dein Traum? Ein Monster zu werden?“ Isabella: „Mein Traum ist für immer mit dir zusammen zu sein.“ Edward: „Für immer? Du bist also wirklich bereit?“ Isabella: „Ja.“ Daraufhin legt sie ihren Kopf zurück, um sich beißen zu lassen. Edward küsst sie jedoch nur auf den Hals und fragt: „Ist es nicht genug, nur ein langes, glückliches Leben mit mir zu haben?“ Isabella: „Ja. Für jetzt.“ Danach sind die Gedanken Isabellas zu hören: „Keiner von uns beiden würde an diesem Abend nachgeben. Aber ich gebe nicht auf. Ich weiß, was ich will.“

Die Vampire, die bei dem Baseballspiel auftauchen, sind nicht sesshaft. Zudem sind es ebenso wie Edward Gestalten, die mit übermenschlichen Kräften ausgestattet sind. Der Leistungsaspekt sowie das Nicht-Sesshaft-Sein entsprechen aber auch Phil. Vor den bösen Vampiren versucht Isabella ihren Vater dadurch zu schützen, dass sie sich von ihm löst. Statt ihm von der Gefahr zu erzählen, wählt sie die Begründung ihrer Mutter, nicht hier festsitzen zu wollen. Doch eigentlich würde sie am liebsten bleiben. Es handelt sich um einen Beweggrund, der dem ähnelt, mit dem ihre Mutter sie verlassen hat. Indem Isabella sich selbst und ihren Vater verletzt, wiederholt sie etwas vom Verhalten ihrer Mutter. Vor dem Ballettstudio ist erneut Isabellas Erzählstimme zu hören, deren Zusatz eine gefestigte Wirklichkeitswahrnehmung zum Ausdruck bringt. Im Ballettstudio stellt sich heraus, dass ihre Mutter nie in Gefahr war, sondern der Vampir, James, sie getäuscht hat. Isabella hat sich also geirrt. War die gesamte Absicht ihres Selbstopfers also schlicht unnötig, übertriebenes Gerede? Hätte auf ihre familiäre Konstellation nicht ebenso gut ein Filmplot gepasst, in dem sie sich statt einem Vegetariervampir-Clan einer Rockerbande anschließt? Nein, denn Rocker gibt es auch im Leben außerhalb des Films – und zwar als offensichtliche Subkultur. Sie bieten zwar familien-

ähnliche Strukturen, unterwandern aber tendenziell in ihrem Erwerbsleben geltendes Recht. Und dies genügt den emotionalen Zwängen Isabellas nicht. Sie möchte ihre Mutter lieben, die sie fortgeschickt hat, und zudem Phil „als schon OK“ wahrnehmen, dessen beruflicher Ambition wegen ihre Mutter letztlich weg musste. Will sie nicht traurig werden, muss sie sich dem Auszehrenden und Repressiven gegenüber, das sie erfahren hat, bejahend verhalten. Sie hätte sich auch nicht den bösen Vampiren anschließen können, denn die Protagonistin will auf allen Ebenen konform handeln, weil dies ihr Halt gibt; ihre Eltern mögen, nicht in Exzesse verfallen, sondern eine liebevoll-romantische Beziehung führen und ihre schulische Leistung erbringen. Um diese Einschränkungen alle gleichzeitig möglich und sogar wünschenswert zu machen, wird eine Fantasiewelt mit der neuen Vampirfigur erfunden. Und dass Isabella sich für jemanden zu opfern glaubte, war für sie emotional überlebenswichtig. Denn so konnte sie das Gefühl erhalten, für ihre Mutter wichtig zu sein – ihr Leben an Stelle von „jemandem“ zu geben, den „man“ liebt. Aber das ist noch nicht alles.

Phil als der leistungsorientierte, kalte Mann ist für das Männlichkeitsbild in der Story nicht Ausgangspunkt, sondern bereits ein Gegensatz zu Charlie, dem Vater Isabellas. Er ist der durchschnittliche, als Dorf-Polizist arbeitende Mensch, der fürsorgliche, aber auch vereinnahmende Mann. Das Reh in der Anfangsszene entspricht also nicht Isabella, sondern eher deren Erfahrungen mit ihrer Mutter. Diese läuft vor einem Mann weg, den sie als vereinnahmend erlebt hat. Der gesichtslose, daher allgemeine Mann läuft ihr jedoch nach und schafft es unrealistischer Weise, das Reh zu fangen. Das spricht für seine unterdrückende Macht. Was der Mann mit dem Reh tut, wird im Vorspann nicht gezeigt. Doch zum Menschen machen kann er es nicht, sondern allenfalls – wenn er es nicht gleich verspeist – zum Haustier. Als domestiziertes lebte es dann zwar vielleicht geschützt und gut genährt weiter, wäre aber seiner Freiheit beraubt. Für die Protagonistin ist etwas anderes vorgesehen. Denn aus den guten sowie schlechten Vorstellungen der beiden Männerfiguren und zugleich mit der Maßgabe, nicht sie zu sein, emergiert in der Geschichte für Isabella traumhaft der „gute Vampir“ bzw. Edward als ihr Mann. Gerade weil sie aufgrund der übermäßig lebensbedrohlichen Umwelt maximal abhängig von ihm ist, endet der Film mit ihren Gedanken, dass sie nun wisse, was sie wolle. Nämlich weder neben einem Mann stehen, während dieser arbeitet, noch von einem solchen eingeengt sein. Auch wenn James Renée nicht gefangen hielt, wurde der alte Vampir von den neuen getötet. James hat Isabella aber mit seinem Gift infizieren können und diese ist sauer auf Edward, dass er es ihr wieder ausgesaugt hat. Was sie will, ist in einen Vampir verwandelt zu werden, um so kalt und so stark zu werden wie diese. Die Erhebung gegen die einengende Bindung an einen Mann führte bei Renée zur Auflösung der Familie sowie zur Angliederung an einen beruflich erfolgreicherer Mann. Bei Isabella ging die daraus folgende, ihr aufgezwungene Selbstständigkeit in den masochistischen Wunsch zur Verinnerlichung des kalten, unzweckmäßigen Männlichen über, um prinzipiell unabhängig zu sein. Denn durch die

Verwandlung würde sie zwar leistungsstark und unverwundbar, wäre aber auch kalt, nicht mehr lebendig. Der Film zeigt eine Protagonistin, bei der ein Defizit an emotionaler Geborgenheit erst zu Hilflosigkeit, dann konstruierter Hilfebedürftigkeit und schließlich in einen lebenswidrigen Wunsch nach Leistungsfähigkeit übergeht. Das geschieht alles vor dem Hintergrund realistischer Probleme, die in den Geschichten der Charaktere aufgeworfen werden: Welches Bild von Männlichkeit und Weiblichkeit ist angemessen? Welcher Stellenwert wird Arbeit zugemessen und was ist und braucht eine Partnerschaft bzw. eine Familie? Statt das Konflikthafte dem Publikum länger zuzumuten und damit auch augenfällig werden zu lassen, sodass dieses sich Gedanken über das machen müsste, was es vielleicht ständig neu auszuhandeln gilt, entsteht eine fiktive Welt, in der unvereinbar Zusammengehöriges – alte Machoideen und neue Weiblichkeitsideale – auf harmonische Weise nebeneinander bestehen kann.

III

Hannes König hat in seiner Interpretation der Twilight-Filmreihe den narzisstischen Aspekt an der Vampirsymbolik herausgearbeitet (vgl. König 2012, S. 57-75). Er schreibt einleitend: „Ich möchte die Handlung vernachlässigen, um mich auf das zu konzentrieren, was ich später »vampirische Pathogenese« nennen werde: Die enge Verbindung zwischen (psychischem) Vampirismus und der narzisstischen Persönlichkeitsstörung, bei der eine anständige Portion Masochismus ihre Finger im Spiel hat. Es ist nämlich die narzisstische Akzentuierung der beteiligten Charaktere, die dafür sorgt, dass es nicht unbedingt die *Liebe* ist, die am Ende siegt, sondern die *Regression ins Infantile*“ (König 2012, S. 58). König fokussiert in seiner Arbeit die Vampire im Film; vor allem die „guten“ Vampire und dabei hat er insbesondere Edward im Blick, der sich selbst einmal mit dem Bild eines masochistischen Löwen (vgl. ebd., S. 71f.) beschreibt. Er, wie alle Cullens, würde seinen „natürlichen Nahrungstrieb“ unterdrücken und fände „libidinöse Erfüllung an der Qual“ (ebd., S. 72). Der „selbstgefällige Pseudohumanismus“ der Cullens sei wiederum nur eine zweite Abwehrstufe, die dafür Sorge, „dass all das Vampirische, das durch die primäre Abwehr entstanden ist, einer erneuten Verdrängung unterworfen wird“ (ebd., S. 71). Als Ursache für diesen sehr speziellen Kompensationsmechanismus bzw. das Vampirbild führt er „frühkindliche Enttäuschungen“ auf: „Kohut (1976) hat für die Entwicklung einer narzisstischen Störung besonders die mangelnde Fähigkeit der Eltern hervorgehoben, sich ihren neugeborenen Kindern als »Selbstobjekte« zur Verfügung zu stellen, wodurch es nicht zum behutsamen Übergang aus der Phase schützender Verschmelzung zur schmerzvollen Erfahrung des Getrenntseins kommt“ (ebd., S. 66). Während Phil gar nicht vorkommt, Charlie und Renée nur am Rand Erwähnung finden und Isabella vor allem als „Container-Funktion“ erscheint (vgl. ebd., S. 64), erhalten die Cullens Narzissmus-Typen-Zuordnungen (vgl. ebd., S. 59ff.) und wird am ausführlichsten über den Protagonisten nachgedacht:

„Je nachdem, wie stark Edwards masochistische Anteile ausgeprägt sind, sollen sie entweder regressive *Dominanz* oder regressive *Verschmelzung* bezüglich Bella herbeiführen: Erstere zielt darauf ab, durch Provokation von Enttäuschungen und Enthaltensamkeit Lust zu gewinnen; kombiniert mit einem rigiden Über-Ich und der unbewussten Aggression des »moralischen Narzissmus« (Green 1986) soll Kontrolle über seine als frustrierend bis destruktiv erlebte Mutter in ihrer Ersatzerscheinung durch Bella gewonnen werden (die Unterstellung dieser Tendenz ist zugegeben mit der Spekulation über eine enttäuschende Mutter verbunden, wofür es in den Romanen wenig direkte Hinweise gibt, während die narzisstische Zentrierung seiner Persönlichkeitsstruktur indirekt viel deutlicher dafür spricht). Die Kontrolle kann durch ‚projektive Identifikation‘ gewonnen werden, wie sie von Meltzer (1995) beschrieben wird: Unerträgliche Selbstanteile sollen in das Objekt projiziert werden, um in der entstehenden Verwischung der Grenzen zwischen eigenem Selbst und fremdem Selbst psychisch mit dem Objekt zu verschmelzen. Hinter der ersehnten Verschmelzung mit Bella liegt die Fantasie nach Verschmelzung mit der Mutter verborgen“ (ebd., S. 73).

König extrapoliert eher ein zusätzliches Datum über die Biografie Edwards als bei der vollständigen biografischen Darstellung der Protagonistin, aus deren Perspektive erzählt wird, einzusetzen. Er tut dies, obwohl er mit den Beschreibungen Kohuts bezüglich der mangelnden Hingabe der Eltern an Isabellas Erzählungen anschließen könnte. Doch die Vampire lassen sich zur pathologisierenden Beschreibung mittels des Narzissmusbegriffs weitaus einfacher greifen: „Der Vampir von heute lebt nicht mehr in Burgen oder Verließen, sondern im modernen Smart Home, trägt keine verstaubten Kutten mit Stehkragen, sondern exklusive Designerklamotten, fliegt nicht mehr als Fledermaus per Luftweg, sondern rast in teuren Luxuskarossen. Sie sind nicht mehr halb-verrottete Untote, sondern wunderschön aussehende Models, deren Styling perfekt, Aufmachung unnahbar und Ausstrahlung anziehend wirkt. Mit Haut aus Marmor, die im Sonnenlicht glitzert wie tausend funkelnde Diamanten, und goldgefärbten Augen wie kostbarer Bernstein. Ohne jeden Zweifel soll hier massiv Eindruck geschunden werden – diese Form des ‚narzisstischen Exhibitionismus‘ dient wohl dazu, um etwas Verborgenes in ihrer Seele zu kaschieren“ (ebd., S. 58f.). Das ist ebenso richtig wie unvollständig. Denn die audio-visuelle Darstellung der Vampirgestalten drängt sich natürlich auf und reizt zum unmittelbaren Zugriff. Dabei wird jedoch rasch das Verhältnis vergessen, dass es sich eben um einen fantastischen Zusatz zu einer Geschichte handelt, die sich auf dem Untergrund realistischer Lebenssituationen entfaltet. Die Cullens können ja keine Krankenkassenleistung erhalten und von ihrem pathologischen Narzissmus in einer Gesprächstherapie geheilt werden, sondern es ist die Frage zu stellen, was auf welche Weise gezeigt wurde und warum dies dazu taugt, auf so viele Leute unterhaltsam zu wirken.

Tendenziell will, wer ins Kino geht, einen Spielfilm oder eine Serie einschaltet, oder es sich mit einem Roman auf dem Sessel gemütlich macht, sich

amüsieren und entspannen (vgl. Steinert 2008, S. 102f.). Das gelänge jedoch nicht, wenn der Roman oder Film einen langweiligen Inhalt hätte. Dieser muss also etwas Ansprechendes, Fesselndes, letztlich Spannendes beinhalten (vgl. Prokop 2003, S. 295ff.). Das, was von vielen während der Nicht-Arbeitszeit zur Entspannung konsumiert wird, muss also auch Spannendes enthalten; jedoch in einer besonderen Form, die Adorno u.a. in seinem Fortsetzungsaufsatz zum Kulturindustriekapitel, „Das Schema der Massenkultur“, beschreibt: „Es gibt keine eigentlichen Konflikte mehr. Sie werden durchweg surrogiert durch Schocks und Sensationen, die gleichsam von außen einbrechen, meist konsequenzlos bleiben, jedenfalls glatt sich in den streifenhaften Verlauf einfügen. [...] Der Zuschauer soll so unfähig sein, dem Leiden ins Auge zu sehen wie zu denken. Wesentlicher jedoch als die durchsichtige Affirmation ist am happy end die Vorentschiedenheit jeder Spannung [...]. Jedes Stück Massenkultur ist seiner Struktur nach so geschichtslos, wie es die durchorganisierte Welt von morgen sich wünscht. [...] Sie verfährt konfliktlos und behandelt Konflikte: dadurch unterwirft sie diese dem Diktat des Konfliktlosen“ (Adorno 1997, S. 307-309). In dem Zitat wird Adornos Anspruch an ein Kunstwerk sowie sein Verständnis von Kultur berührt. Letztere „hat Doppelcharakter: als Geisteskultur auf der einen Seite, als sich anpassende Naturbeherrschung auf der anderen“ (Adorno 2003b, S. 574; vgl. Prokop 2003, S. 16f.). Der Zusammenschluss der Menschen zum Zweck der Naturbeherrschung nötigt dem Einzelnen in der Gesellschaft Anpassungsleistung ab und ist insofern repressiv. Umgekehrt erfordert gesellschaftliche Organisation auch die Kultivierung des Geistes; d.h., dass durch die Verfeinerung der Kulturtechniken nicht nur Instrumente zur Konzeption von Verwaltungsstrukturen etabliert wurden, sondern dass diese Instrumente ebenso die mit Organisation einhergehende Repression zu bezeichnen ermöglichen. Während aber tendenziell jegliche, noch so gut gemeinte, planende Handlung als Eingriff ins Leben zwar an einer Stelle etwas verbessern mag, aber an anderer Spontaneität einschränkt, hat Kunst eine besondere Eigenschaft: Sie verzichtet auf Einwirkung (vgl. Horkheimer/Adorno 2004, S. 25) und ist dabei alles andere als wirkungslos. Wie kann das sein? Ob als Fotografie, Film, Musik oder in Schriftsprache arbeitet sie mit den Mitteln der Kultur, fokussiert mit diesen Konstellationen, aber nicht irgendwelche. Gezeigt wird nicht bloß ein Abbild von etwas Wünschenswertem, sondern etwa dessen oberflächliche Abwesenheit oder gar nur minimale Abweichung vom gewohnten Darstellungsmodus. Steinert zeigt dies beispielhaft am Bildnis der Mona Lisa. Die junge Frau wird in Porträtpose gezeigt, doch gerade dieser bindenden Situation entflieht sie durch eine kleine, aber entscheidende Abweichung vom Gewohnten in ihrer Mimik: „[E]s ist gerade nicht der Blick, den wir heute als den „in die Kamera“ identifizieren, der dem Betrachter folgt und ihm die Illusion des Kontakts gibt, aber gerade war er es noch, gleich kann er es wieder sein, und das Lächeln ist noch da als der Abglanz dieses kurzen Einverständnisses, als sich die Blicke streiften“ (Steinert 2008, S. 23). „Das nämlich ist es, was das Bild uns vorstellt: eine junge Frau, die sich nicht festlegen lässt.

Der Betrachter wird mit dem Rätsel konfrontiert, das er nicht lösen soll und auch nicht lösen könnte, wenn er wollte“ (ebd., S. 22f.). Genauso wie die Porträtsituation wackelt, lässt sich die Identität der jungen Frau zwischen tugendhaft und Kurtisane (vgl. ebd.) nicht abschließend bestimmen und geraten Rollenerwartungen ins Wanken. Mit diesem Konflikthaften werden die Rezipienten nun alleine gelassen. Denn die Darstellung enthält keine Lösung, wie mit ihm umzugehen ist. Also bleibt nichts übrig, als sich damit zu beschäftigen, letztlich einen Umgang mit dem Gezeigten zu finden. Nicht, dass im Kunstwerk subtil etwas Problematisches vorgeführt wird, ist sein Besonderes, sondern die – aus dem o.g. Verzicht auf Einwirkung folgende – Zumutung von Freiheit im Umgang mit dem Konflikthaften.

Ein gelungenes kulturindustrielles Produkt ist nun, genau genommen, mehr als ein Kunstwerk im eben beschriebenen Sinn. Auch es muss, um sich interessant, begehrenswert zu machen und zum Konsum zu motivieren, etwas Spannendes beinhalten, und dieses wird umso fesselnder, je geladener, aber subtiler es ist. Das gelingt in *Twilight* bereits in den ersten zwei Minuten mit dem dramatischen Nicht-Zeigen der familiären Enttäuschung. Es drängt sich kurz der Gedanke auf, dass Phil Isabella ihre Mutter mehr oder weniger weggenommen hat. Doch wird bald klar, dass diese mit ihm gehen wollte und Charlie nicht grundlos, sondern weil sie sich eingeengt fühlte, verließ. Mit dieser Familiengeschichte im Hintergrund ist Isabella nun zu Anfang des Films vor die Aufgabe gestellt, selbstständig zu werden. Das ist für sie deshalb bedrohlich, weil sie sich nun in einer unbekanntenen Situation bzw. dem neuen Lebensabschnitt gegenüber verhalten muss. Damit diese Krise sich beim Zuschauer nicht aufdrängt, wird bald das Bedrohliche an die fiktive, als überaus lebensgefährlich dargestellte Umwelt abgegeben. Da gibt es einerseits mögliche Situationen, wie Autounfälle und übergriffige Menschen und andererseits böse Vampire. Gegen ersteres schützt sie Edward, der „gute“ Vampir, bringt sie mit seinem Kontakt jedoch in weit größere Gefahr. Doch wie das Ende des ersten Teils der *Twilight*-Serie zeigt, will Isabella sich nicht ihr Leben lang beschützen lassen müssen. Sie möchte weder von einem Mann bevormundete Familienmutter werden, die sich außerhalb der Familie nicht verwirklichen kann, noch einem familienfeindlichen Leistungsgedanken erliegen. Isabella kämpft im Film also gegen zwei Widrigkeiten, die miteinander zusammenhängen und von Becker-Schmidt als doppelte Vergesellschaftung der Frau beschrieben werden: „Die nachteilige Position der Frau in dieser Gesellschaft hängt einerseits mit ihrem sozioökonomischen Status im kapitalistischen Wirtschaftssystem zusammen (Dimension der „Produktionsverhältnisse“), andererseits mit der Tatsache, daß ihr eine patriarchalische Geschlechterordnung auf Grund ihres biologischen Geschlechts die Hauptlast der privaten Reproduktion im Familiensystem aufbürdet (Dimension der „Geschlechterverhältnisse““ (Becker-Schmidt referiert durch Pregelau 2001, S. 273). Dass die Protagonistin, statt die Augen für das zu öffnen, was sie verletzt hat, selbst leistungskrank bzw. kalt zu werden beabsichtigt, ist ein Teil der idealisierten Unterwürfigkeit, nämlich der hinsichtlich der Produk-

tionsverhältnisse. Der zweite Teil liegt in der romantischen Verbrämung, dass Isabella die Partnerschaft mit dem Mann, von dem sie in steigendem Maß als abhängig dargestellt wird, „bedingungslos will“. Anstatt diese Bedrängnis dem oben dargestellten Begriff von Kunst entsprechend sinnlich erfahrbar zu machen, lässt die Story von Twilight im Zuschauer gar kein Unbehagen aufkommen. Das familiär und gesellschaftlich Problematische wird stets etwas zu langsam entsponnen, als dass es eine Chance hätte, sich gegen die passgenauen Fiktionen, in die es ausgelagert wird, durchzusetzen. Bald nachdem Isabella scheinbar notgedrungen durch den neuen Mann von zu Hause weg muss, wird auch die Umwelt gefährlich und schließlich der Kampf gegen die bösen Vampire eröffnet; insbesondere gegen James – der als scheinbarer Entführer Renées und mit seiner Leistungsfähigkeit Phils fantastisches Abbild ist. Ähnlich wie nach Marx das Kapital „verstorbene Arbeit [ist], die sich nur vampirmäßig belebt durch Einsaugung lebendiger Arbeit und um so mehr lebt, je mehr sie davon einsaugt“ (Marx 2009, S. 230) treten die Vampire im Film als Ideal-Menschen auf, die jedoch untot sind und nur durch den Lebenssaft anderer bestehen können. Sie verkörpern orientierungslose, vom Leistungszwang absorbierte Personen. Darin, dass Isabella nur im Schutz eines starken Mannes sowohl gegen die Umwelt als auch die bösen Vampire bestehen kann, liegt der Trick, mit dem das Konflikthafte virtuell gelöst wird und sich den Rezipienten daher nicht mehr aufdrängt: Anders als in Nosferatu, in dem Vampire schlechthin das Böse waren, muss hier nur deren böse Variante bekämpft werden. Der „gute Vampir“, also der starke, gebildet wirkende, reiche und treue Mann, soll hingegen weiterhin bestehen. Zudem werden die beiden worst case-Pole doppelter Vergesellschaftung – sich für die familiäre Reproduktion oder ausschließlich vom Leistungsdenken aussaugen zu lassen – durch die Twilight-Vampirgestalten betont. Denn während Vampirfrauen hier keine Kinder gebären können (vgl. König 2012, S. 61f.), bleibt Edward zeugungsfähig. Das bedeutet, dass Leistungsgedanke und Familie sich beim Mann vereinbaren lassen, bei der Frau jedoch nicht. Aber auch diesen Konflikt bügelt die Story in den folgenden Teilen platt. Nachdem es im vierten Teil endlich Sex gibt, freilich erst nach der Hochzeit, wird Isabella direkt schwanger und muss dann von Edward zur Geburt doch verwandelt werden, damit sie als Untote die Geburt ihres Kindes „überlebt“, das halb Mensch, halb Vampir ist. Die „Saga“ endet letztlich in der Kleinfamilie, die traditionellen christlich-westlichen Normen entspricht und daher nur scheinbar jenseits der normalen Gesellschaft liegt. Doch ist es eben eine Vampir-Kleinfamilie. Weil ganz konkrete Fragen obsolet werden, wer welchen Anteil an Kindererziehung, Haushalt und Erwerbsarbeit übernimmt – und auch sexuell sind sie vampirmäßig ziemlich auf sich eingeschränkt –, können solche nach Produktions- und Geschlechterverhältnissen überhaupt nicht aufkommen. Der Zusatz „Vampir“ in der Story erlaubt in oben beschriebener Weise die Verlagerung und damit Ausblendung zentraler Konfliktstellen, deren Wahrnehmung zur Entwicklung einer eigenen Vorstellung vom guten Leben unabdingbar ist. Damit könnte die beruhigende Fiktion des

Films sowohl dazu beitragen, dass die Verwirklichung von Wünschenswertem fürs eigene Leben wegen Ziellosigkeit ausbleibt, als auch, dass das für sich selbst Gewünschte überhaupt nicht so sehr dem eigenen Wunsch entspricht.

Literatur

- Adorno, Theodor W.: Einleitung zu einer Diskussion über die »Theorie der Halbbildung«, in: ders.: Gesammelte Schriften. Band 8, I, Frankfurt/Main 2003a, S. 574-577.
- Adorno, Theodor W.: Das Schema der Massenkultur., in: ders.: Gesammelte Schriften. Band 3 3, Frankfurt/Main 1997, S. 299-335.
- Adorno, Theodor W.: Theorie der Halbbildung, in: ders.: Gesammelte Schriften. Band 8: Soziologische Schriften I, Frankfurt/Main 2003b, S. 93-121.
- Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W.: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente, 15. Aufl., Frankfurt/Main 2004.
- König, Hannes: Die Twilight-Reihe, in: Piegler, Theo Gottfried (Hrsg.): Das Fremde im Film. Psychoanalytische Filminterpretationen, Gießen, 2012, S. 57-76.
- Marx, Karl: Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie, Köln 2009.
- Oevermann, Ulrich: Objektivität des Protokolls und Subjektivität als Forschungsgegenstand, in: Zeitschrift für qualitative Bildungs- Beratungs- und Sozialforschung. Heft 2, 2004a, S. 311-335.
- Oevermann, Ulrich: Adorno als empirischer Sozialforscher im Blickwinkel der heutigen Methodenlage, in: Gruschka, Andreas; Oevermann, Ulrich (Hrsg.): Die Lebendigkeit der kritischen Gesellschaftstheorie, Wetzlar 2004b, S. 161-188.
- Preglau, Max: Feministische Soziologie: Regina Becker-Schmidt, in: Morel, Julius; Bauer, Eva; Melegny, Tamás u.a. (Hrsg.): Soziologische Theorie. Abriss der Ansätze ihrer Hauptvertreter, 7., bearb. u. erw. Aufl., München 2001. S. 265-283.
- Prokop, Dieter: Mit Adorno gegen Adorno. Negative Dialektik der Kulturindustrie, Hamburg 2003.
- Steinert, Heinz: Kulturindustrie, 3., überarb. Aufl., Münster 2008.
- Wernet, Andreas: Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik, 2. Aufl., Wiesbaden 2006.

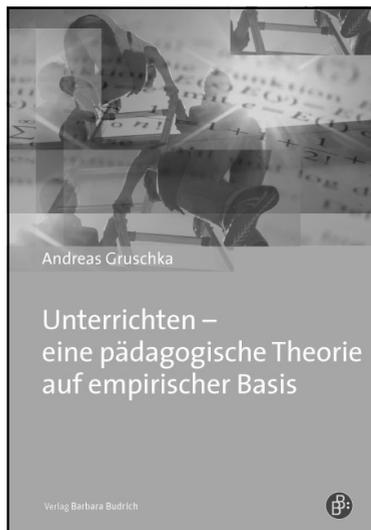
Empirie – Theorie – Praxis

Andreas Gruschka

Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis

2013. 286 Seiten. Kart.
19,90 € (D), 20,50 € (A)
ISBN 978-3-8474-0069-1

Die pädagogische Denkform hat über lange Zeit die Rede über Unterricht bestimmt. Von der Schule wird Erziehung und Bildung durch den Unterricht erwartet. Theorien dazu, wie dies geschehen soll und kann, wurden im Übermaß vorgelegt. Theorien aber, die zeigen, wie Unterrichten sich als Einheit von Erziehung, Bildung und Didaktik real vollzieht, welchen Logiken also die Praxis folgt, hat die wissenschaftliche Pädagogik bislang nicht vorgelegt. Der Autor entfaltet eine empirisch gehaltvolle pädagogische Theorie des Unterrichtens auf der Grundlage eines langjährigen Forschungsprojektes.



Jetzt in Ihrer Buchhandlung bestellen oder direkt bei:



**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.de

www.budrich-verlag.de