

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 50

HERBST 2014

*Zeitschrift für
kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 50

HERBST 2014

*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:

© 2014 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, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

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

- 5 **IN MEMORIAM**
Michael Tischer
- 7 *Michael Tischer*
Prawda
- 12 **HISTORISCHES LEHRSTÜCK**
Wilhelm Flitner
Schulzeitverkürzung und Studiendauer
- 19 *Ulrich Herrmann*
Das Gymnasium zwischen Bildung und Beschleunigung. Zur
Aktualität von „Schulzeitverkürzung und Studiendauer“
von Wilhelm Flitner (1937)
- 30 **KÄLTESTUDIE**
Anne Kirschner
Hatties Transparenztraum: Freie Sicht auf das Lehren und Lernen
- 49 **DAS AKTUELLE THEMA**
Andreas Gruschka
Wer gewinnt den *Deutschen Schulpreis*?
Vom Preisen, von Wettbewerben und der Selbsterhöhung
- 67 **UNTERRICHTSFORSCHUNG**
Frank Ohlhaver
„Warum darf die mit Laptop spielen und wir nicht?“ – Eine
Fallanalyse zur beruflichen Initiation und Kooperation von
Lehramtsstudierenden im Schulpraktikum
- 86 **DIDAKTIKUM**
Marion Pollmanns
Vom Widerspruch des Unterrichtens und des Aneignens
- 101 **AUS WISSENSCHAFT UND LEHRE**
Marvin Baudisch/Frederic Hain
Interessiert euch! Versuch über ein Ethos der Lehramtsstudierenden

Andreas Gruschka

Scharfer Analytiker und so überaus freundlicher Kamerad – Trauer um Michael Tischer

Er rief – wenn ich mich recht erinnere – im April an, um mir zu berichten, dass er nach einer Tumor-Operation am Gehirn wohl wieder hergestellt sei. Wenn man erfährt, dass ein Nahestehender Freund Hein von der Schüppe gesprungen ist, reagiert man nach dem Schock gleich wieder erleichtert. So freuten wir uns in Frankfurt/Main auf einen Besuch von Michael Tischer im Sommer. Nun haben wir erfahren, dass Michael am 24.7. im Alter von erst 51 Jahren den Kampf gegen den Tumor verloren hat.

Michael war einer meiner Münsteraner Studenten, für die ich 1985 begann, das *Institut für Pädagogik und Gesellschaft* und die *Pädagogische Korrespondenz* als Schreibwerkstatt und Organ kritischer Aufklärung über Pädagogik und Gesellschaft zu gründen. Wissenschaftliches Arbeiten und eine humboldtsche Hingabe an die Sache hatte er schon zu uns von der Theologie, wo ihn Bruno Schüller sehr inspiriert und gefördert hatte, mitgebracht. Es war eine große, so manche Kommilitonen ansteckende Freude, ihn in Seminaren zu erleben: als aufmerksamen Leser, Interpreten und bald auch Schreibenden über Sachverhalte, die sein pädagogisch-politisches Interesse geweckt hatten. Mit der ersten Nummer der *Korrespondenz* gehörte Michael zu deren gestaltenden Personen. Regelmäßig als Beitragender mit kleinen und großen Aufsätzen, solidarisch kritisch in der Kommentierung der Arbeiten der Kollegen und bald auch gründlich und voller Freude bei der Redaktion der Beiträge. Michael genoss es sichtlich, jeden Montag mit der Gruppe bei angestrengter intellektueller Arbeit zusammen zu sein. Dafür reiste er immer von Schwerte nach Münster. Erst mit dem Umzug des Instituts nach Frankfurt/Main im Jahr 2000 endete diese enge Zusammenarbeit.

Er hat bei gelegentlichen Besuchen in Frankfurt immer betont, wie sehr es ihn befriedigt habe, dass die *Pädagogische Korrespondenz* nun dort erarbeitet werde, wo sie hingehöre und wie sehr er es bedauere, nicht mehr dabei sein zu können.

Michael hatte sich früh mit einem großen Programm einer historischen Untersuchung zum Falschen der Pädagogik an eine Dissertation gemacht. Er wollte die idealistisch verklärte Geschichte der Pädagogik mit den Erkenntnismitteln der Kritischen Theorie auf die Füße stellen. Bald schon war er in unserem Kreise der historisch beschlagene und genaueste Leser der Klassiker. Aber seine Aufrichtigkeit und sein Bedürfnis, nicht doch nur zu wiederholen, was andere schon geschrieben hatten, führten ihn im Prozess der Arbeit zu Krisen, die weit über das hinaus gingen, was bei jeder ernsthaften

Dissertation zu erwarten ist. Während er uns durch seine luziden Vorträge und Aufsätze überzeugte, zweifelte er selbst an der Qualität seiner Vorarbeiten und an seiner Kraft, sein Projekt durchführen zu können. So wurde das Promovieren zu einer Leidensgeschichte, die sich erst in dem Augenblick gleichsam in Wohlgefallen auflöste, als Michael von einem Außenstehenden überzeugt wurde, dass alles schon in seinem Kopf stecke und er es nur aufschreiben müsse. Michael hatte ihm mündlich über seine Schwierigkeiten bei seinen Untersuchungen berichtet. Der Knoten platzte und Michael schrieb in kurzer Zeit seine gewichtige Arbeit über „Herbart und die Folgen“, die mit ihrer Qualität in Essen für einiges Aufsehen sorgte.

Aber diese am Ende glücklich überwundene Krisenerfahrung war damit nicht gänzlich überwunden. Als er von mir eingeladen wurde, mit nach Frankfurt zu kommen, lehnte er ab. Er wollte in kleinerem Format weiter wissenschaftlich arbeiten und publizieren. Eine akademische Karriere kam für ihn nicht mehr in Betracht. Wir alle, die wir ihn für seine geistige Kraft bewunderten, haben das sehr bedauert. Michael wurde dann erfolgreicher Redakteur einer Zeitschrift, die eine gänzlich andere Verbreitung erlebt als die heimische Korrespondenz. Immer wieder schickte er uns Kostproben dieser Arbeit.

Sein früher Tod macht uns, die wir ihn mochten und schätzten, fassungslos und wütend. Unser freundschaftliches Gespräch ist durch den Tod zerrissen worden. Bei ihm sein können wir nun nur noch durch die Lektüre seiner so guten Texte. Der zur Frage, ob die Halbbildung veralte, hat sich zum Bestseller entwickelt und wird regelmäßig und häufig abgerufen. Michael Tischers erster Text, den er in der *Korrespondenz* veröffentlichte, sei zum Gedenken noch einmal gedruckt. Er zeigt ihn als Meister der kleinen dialektischen Analyse. Er möge Michael Tischers Gegenwart beschwören, die so skandalös abgebrochen wurde.

Michael Tischer: Herbart und die Folgen. Studien zur Genese der Allgemeinen Pädagogik und der Didaktik, Wetzlar 1999.

Michael Tischer: Pädagogik macht dumm. Zur Kritik einer gesellschaftlich mächtigen Instanz, Münster 2002.

Beiträge von Michael Tischer in der *Pädagogischen Korrespondenz* sind online zugänglich über: www.pedocs.de

Michael Tischer

Prawda¹

Immer wieder haben sich im Laufe der Geschichte Erzieher mit der Frage beschäftigt, wie der nachfolgenden Generation die einmal gewonnenen Einsichten und Wahrheiten abendländisch-gesellschaftlichen Lebens und Denkens zu vermitteln seien. Gelang ihnen eine Antwort, wurden sie zu Klassikern der Pädagogik.

Auch Bertolt Brecht, der Lehrstückeschreiber, hat sich der Erziehungsproblematik angenommen und es droht ihm dasselbe Schicksal: Er, der einst als „Bürgerschreck“ galt, wird heute in die Schar der Klassiker eingereiht. Wie erklärt sich dieses Phänomen?

Der vorliegende Text basiert auf der These, dass schon eine gründliche Analyse eines kleinen Abschnitts aus Brechts Werk eher über das Phänomen Aufschluss geben kann als die extensive Lektüre seiner „Gesammelten Schriften“.

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

(Aus: B. Brecht, Gesammelte Werke 10, Gedichte 3, Werkausgabe Edition Suhrkamp, S. 1017)

Der erste Blick

Seit jeher ahnen sensible Schüler etwas von der immanenten Unwahrheit der Pädagogik, dass nämlich der Lehrer vielleicht nicht jener gütige „Anwalt des Kindes“ sein könnte, als der er sich gerne darstellt, sondern ein Manipulator und Sachverwalter fremder Interessen. Der Lehrer steht in der Gefahr, seine Autorität gegenüber dem Schüler auszunutzen.

1 Zuerst erschienen in Heft 3/1988 der Pädagogischen Korrespondenz, S. 5-8; wiederabgedruckt in: Tischer, Michael: Pädagogik macht dumm. Zur Kritik einer gesellschaftlich mächtigen Instanz, Münster 2002, S. 9-14; der Wiederabdruck erfolgt mit modernisierter Orthographie.

Daher wirkt es wohltuend, dass Brecht sich dem autoritativen Lehrer mahnend entgegenstellt. Gleich viermal hallt diesem Brechts Imperativ entgegen und zeigt ihm an, auf welch gefährlichem Terrain er sich befindet: Sag nicht! Lass es! Strenge nicht an! Höre! Brecht tadelt ein typisches Lehrerlaster: die Rechthaberei.

Immer will der Lehrer recht haben. Das hält auf die Dauer kein Schüler aus. Dieser will die Dinge selbst erkennen. Mag auch der Lehrer als der Ältere und Überlegene im Besitz der Wahrheit sein: Wenn er sie seinen Schülern erfolgreich vermitteln will, darf er nicht allzu sehr auf sie pochen, sie nicht überanstrengen.

Zwar gibt Brecht keine konkreten Handlungsanweisungen: Dem Lehrer bleibt ein Spielraum zu entscheiden, wie oft Rechthaben „zu oft“ ist und wann sehr anstrengend „allzu sehr“ ist. Aber er hilft dem Lehrer mit einer Klugheitsregel: Fall nicht mit der Wahrheit ins Haus, lass den Schüler sie selbst erkennen.

Brecht vermeidet Unterrichtsrezepte: Der Lehrer muss jeweils prüfen, ob er die Schüler überwältigt. Die Vermittlung der Wahrheit ist ein „dialogischer Prozess“: daher soll der Lehrer beim Reden darauf hören, was der Schüler sagt (im heutigen Pädagogendeutsch: „Man muss die Schüler da abholen, wo sie stehen“). Der Lehrer wird daran erinnert, dass er nicht um seiner selbst willen unterrichtet: Er will die Schüler überzeugen, also muss er beim Reden auf sie hören, muss darauf achten, wie die Schüler das Gesprochene aufnehmen, wo sie zweifeln, wo sie etwas nicht verstehen usw.

Von der Kritik an einer schlechten, weil autoritären Pädagogik stößt Brecht zu einer eigenen, konstruktiven vor: Er nimmt Partei für Lehrer und Schüler. Nicht nur soll der Schüler vor dem autoritären Lehrer geschützt werden, der ihm die Wahrheit aufzwingt, auch der Lehrer wird von einer dogmatischen Lehrform entlastet, die nicht zuletzt sein Verhältnis zum Schüler belasten und damit das gesamte Unterrichtsprojekt gefährden würde. Der Unterricht erscheint offen: Die Schüler sind aktiv, selbstverantwortlich, der Lehrer verhilft ihnen zur Erkenntnis.

Bert Brecht erweist sich als großer Pädagoge, als Kritiker der schlechten Praxis und als Deuter einer guten.

Der zweite Blick

„Sag nicht zu oft, du hast recht, Lehrer!“ Warum sollte der Lehrer diese Mahnung berücksichtigen? Entweder aus Sorge um den Unterrichtserfolg – dann muss er geschickt vorgehen, weil der Schüler sonst das Gefühl hat, manipuliert zu werden, was den intendierten Unterrichtserfolg vereiteln würde. Oder die Wahrheit hat einen geschichtlichen Kern, der sich dem Schüler erst aus seinem spezifischen Erfahrungshorizont erschließt, der ihm also nicht beigebracht werden kann. Das Pochen auf die Wahrheit würde nicht nur den Unterrichtserfolg verhindern, sondern auch das Mündigwerden des Schülers.

Dem jedoch gilt Brechts Sorge nicht. Der zweite Vers lautet nicht (sit venia verbis): „Denn es könnte sein, dass der Schüler die Wahrheit anders formulieren will als du, Lehrer“, sondern enthält eine didaktische Anweisung, wie die Wahrheit aufzubereiten sei, damit sie beim Schüler ankommt: Lass es ihn selbst erkennen (dass du recht hast, Lehrer).

Die im ersten Vers inaugurierte Parteinahme für den Schüler wird damit durch den zweiten Vers widerrufen: Es geht nicht um die Mündigkeit des Schülers und um die Gefahr, dass diese durch das didaktisch vermittelte Beharren auf einer vorab festgelegten Wahrheit verhindert werden könnte, sondern um die Frage, wie eben diese Wahrheit dem Schüler zu vermitteln sei.

Bildung vollzieht sich für Brecht nicht in der Auseinandersetzung mit der zu lernenden Sache, der Wahrheit, sondern in der unterrichtlichen Begegnung von Lehrer und Schüler. Die Wahrheit, obgleich scheinbar so wichtig, wird zur Nebensache. Der Lehrer weiß sie schon, der Schüler soll sie lernen, weshalb sollte der Lehrer die Sache wie eine offene Frage behandeln? Sein Geschäft ist die Vermittlung.

Zwar erkennt Brecht, dass die Erkenntnis der Wahrheit ein autonomer Akt des Schülers sein muss, dass man die Wahrheit nicht „einbläuen“ kann, aber seine Handlungsanweisung steht im Widerspruch zu dieser Einsicht. Mittel und Zweck werden vertauscht: Nicht die Wahrheit ist Brechts Thema, sondern ihre Vermittlung. Daher seine Aufforderung, sie nicht zu überanstrengen. Zweifellos meint Brecht nicht, dass man nach der Wahrheit nicht mehr suchen solle, aber sein unterrichtliches Arrangement zwingt ihn, seiner Intention nach Wahrheit die pädagogische Intention vorzuziehen. Die Gefahr der Überanstrengung erwächst nicht aus der Sache selbst, sondern aus dem, was Brecht mit ihr pädagogisch vorhat.

Eine Wahrheit, die ihrer Thematisierung nicht standhält, ist keine. Daraus lässt sich ablesen, dass die Didaktisierung die Sache verfälscht: Aus der Erkenntnis der Wahrheit wird eine Lektion für den Schüler. Weder Lehrer noch Schüler suchen nach der Wahrheit.



Folgerichtig heißt es bei Brecht daher auch nicht: Lass „sie“ (die Wahrheit) den Schüler erkennen, sondern lass „es“ ihn erkennen, nämlich dass der Lehrer im Besitz der Wahrheit ist. Der Akt der Wahrheitssuche wird wider die bessere Einsicht zu einem Akt der Manipulation, der gerade dadurch verschleiert wird, dass er scheinbar nicht manipulativ einsetzt. Das rührt vom „pädagogischen Bezug“, der sich als ein Verhältnis gegenseitiger und doch hierarchischer Abhängigkeit erweist. Er betrügt beide, die Schüler und die Lehrer, um ihren Bildungsprozess: Der Schüler erfährt die Wahrheit nicht, und der Lehrer kann sich nicht auf die Sachen konzentrieren, weil er kraft seiner pädagogischen Verpflichtung damit beschäftigt ist, den Schüler an der eigensinnigen Erkenntnis der Sache zu hindern.

Dieser Widersinn spiegelt sich in Brechts Aufforderung, beim Reden zu hören. Mag sie gut gemeint sein als Mahnung zum gegenseitigen Austausch, bei dem der eine auf den anderen hört, sie verweist dennoch auf das vorzufindende Lehrer-Schüler-Missverhältnis: Realiter ist der Lehrer gezwungen, auf seine Schüler zu hören, aber nicht um der Wahrheit willen, sondern um die Schüler einigermaßen unter Kontrolle zu halten. Brechts Aufforderung verklärt diesen Sachverhalt.

Durch den Rückzug auf die pädagogische Mahnrede geht verloren, wie das Lehrer-Schüler-Verhältnis tatsächlich strukturiert ist. Schulische Lernvorgänge sind kein freier Austausch gleichberechtigter Subjekte: Schon der Wissensvorsprung des Lehrers konstituiert seine Überlegenheit und damit ein hierarchisches Gefälle. Brecht übersieht die soziale Strukturiertheit des Lernens: Die Wahrheitssuche erfolgt nicht um ihrer selbst willen, sondern aus der Notwendigkeit, vorgegebene Inhalte an den Schüler weiterzugeben. Der Lehrer trifft unter dem Gesichtspunkt der Didaktik, der heimlichen Ökonomie des Lernens, eine Auswahl. Die Tradierung führt zur Normierung des Tradierten: Der Lehrer steht unter der doppelten Anforderung, einerseits das gesellschaftlich von ihm Geforderte zu erfüllen, andererseits die Lerninhalte so einzubringen, dass der Schüler sich bereit findet, sie zu übernehmen. Die Notwendigkeit einer zwingenden Interpretation der Lehrinhalte, die den Schüler überzeugen soll, verhindert, dass dieser sich darum bemüht, seine eigene Interpretation zu entwickeln. Der Schüler ist gezwungen, dem Lehrer zu vertrauen und wird überdies dafür belohnt, dass er keinen Widerstand leistet, weil die Didaktisierung ihm den Zugriff auf das zu lernende (nicht jedoch die Wahrheit) erleichtert und er für die Übernahme des gesellschaftlich Approbierten soziale Anerkennung erhält.

Die pädagogische Lebenswelt ist in der Realität durchherrscht von der Zwangsökonomie der instrumentellen Vernunft, welche Bildungsprozesse von vornherein unmöglich macht. Brechts pädagogisches Konzept verschleiert dies dadurch, dass er die Lösung in einer formalen Bestimmung pädagogische Kommunikation sucht. Die kommunikative Begegnung von Lehrer und Schüler soll retten, was in Wirklichkeit der materiale Sachzwang der Verhältnisse ausschließt. Die Formalisierung führt zum Verlust der inhaltlichen Bestimmung der Lernziele. Der sachliche Gehalt der zu vermittelnden Wahr-

heit verfällt der Beliebigkeit: Brechts Anweisung taugt für jedweden Lehrvorgang unabhängig von der Frage, welches die Wahrheit ist, die vermittelt werden soll.

Gegen seine eigene Intention verpflichtet Brechts Gedicht Lehrer und Schüler auf die Ideologie der Wirklichkeit. Wegen der Unverbindlichkeit seines Gedichts, die ihn auf keine realen Handlungszwänge festlegt, gelingt es Brecht nicht, das strukturelle Zwangsverhältnis der Pädagogik zu durchschauen.

Dies verweist auf die gesellschaftliche Semantik des Textes: Auf die Unfähigkeit der Menschen, sich anders zu verhalten, als der Zwang zur Identität es ihnen vorschreibt.

Demgegenüber wäre festzuhalten, dass Wahrheit erst dort stattfinden kann, wo der Zwang zu ihrer Vermittlung durchbrochen ist.

Wilhelm Flitner

Schulzeitverkürzung und Studiendauer¹

Die Ankündigung des Reichserziehungsministers, nach der künftig die Schulzeit bis zum Abiturium auf 12 Jahre verkürzt und vielleicht auch das Hochschulstudium beschleunigt werden soll, gibt Anlass zu pädagogischem Durchdenken der Folgen, falls es sich nicht nur um eine vorübergehende, sondern um eine dauernde Einrichtung handeln sollte. Die Ausdehnung der Hochschulstudien über das hergebrachte Triennium hinaus, liegt in den meisten Fachgebieten schon Jahrzehnte zurück; die dreizehnjährige Schuldauer für die Abiturienten ergab sich zuletzt durch die Einführung einer vierjährigen Grundschule und die Abschaffung der dreijährigen (übrigens nur in Norddeutschland eingeführten) Vorschulen im Jahre 1920. Schon damals wurde die Verkürzung der höheren Schulen um ein Jahr vorgeschlagen und in Hamburg auch eingeführt, aber wieder aufgegeben, weil die übrigen Länder die Anerkennung der Hochschulreife verweigerten. Dass heute die Frage erneut auftaucht, hängt natürlich mit der Ausdehnung des öffentlichen Dienstes, dem Aufhören der Arbeitslosigkeit und den augenblicklichen Bedürfnissen der Wirtschaft zusammen; nachdem die Dienstzeit im Heer auf zwei Jahre und die Arbeitsdienstplicht für Männer auf ein halbes festgesetzt ist, wird eine Verkürzung der gesamten Ausbildungsdauer unvermeidlich, aus bevölkerungs- wie wirtschaftspolitischen Gründen.

In der Erörterung machten sich verschiedene Ansichten geltend. Die Volksschullehrer neigten dazu, die achtjährige Dauer der höheren Schule zu empfehlen; die Lehrer an höheren Schulen halten vielfach ein Grundschuljahr für entbehrlich und die Akademiker verwiesen darauf, dass die Ferien der Studenten und Hochschullehrer eine aktiv erfüllte Studienzeit darstellen und eine schnellere Folge der Vorlesungsperioden an sich noch keine Beschleunigung des Studiums bedeuten würde.

Der dreizehnjährige Lehrgang bis zur Maturität wurde schon immer als überlang empfunden. Man wies darauf hin, dass er weder in Österreich noch in der Schweiz besteht, deren Maturitätsprüfung doch von den deutschen Hochschulen anerkannt wird. In den Jahren der Wehr- und Arbeitslosigkeit tröstete man sich damit, dass die jungen Leute doch von der Arbeitswelt nicht aufgenommen werden konnten und glaubte sie auf den Schulen gut aufgehoben – auch die Verlängerung der Volksschulpflicht auf ein neuntes Schuljahr

1 Zuerst erschienen in: *Die Erziehung*, 12. Jg., Heft 4, S. 145-152, 1937; wiederabgedruckt in: Flitner, Wilhelm: *Gesammelte Schriften*, Band 10, Paderborn 1997, S. 69-76. Der Abdruck des Textes erfolgt mit modernisierter Orthographie wortgetreu sowie unter Beachtung der Anordnung des Textes in der Vorlage.

wurde von der Öffentlichkeit unter diesem Gesichtspunkt betrachtet. Zum Glück ist dieses rein konjunkturmäßig bestimmte Argument jetzt hinfällig, nachdem die Bahn in die Berufe wieder frei, der Bedarf mancher Stellen vorübergehend sogar dringlich ist.

Grundfragen der Schulorganisation können nicht nach Konstellationen, die nur wenige Jahre dauern, entschieden werden. Die Schulorganisation soll langdauernde Lösungen schaffen, in welche Krisen und Schwankungen des Bedarfs bereits einkalkuliert sind. Sie soll auf großen, nationalpädagogisch entscheidenden Kerngedanken beruhen, die auf die grundlegenden staatlichen Bedürfnisse in den Volksämtern, in Heer und Volkswirtschaft eingerichtet sind. Ganz allein der Bedarf des Gemeinwesens, die Art der jugendlichen Entwicklung und das Wesen des Lehrgehalts, der Künste und Wissenschaften, können bestimmend sein.

Bevölkerungspolitisch aber ist es entscheidend wichtig, dass auch der Nachwuchs akademisch ausgebildeter Berufe in nicht zu spätem Alter die ersten Berufserfahrungen machen, die Ehe schließen, Kinder ernähren und ein Haus begründen kann. Mit 26 bis 28 Jahren müsste die Ausbildung spätestens beendet sein.² Früher sparte das vom sozialen Standpunkt aus so ungünstige Einjährigenprivileg ein Militärjahr, was sachlich nur dadurch möglich war, dass die Denkbildung der höheren Schule einen militärischen Vorkurs darstellte, den man nicht zweimal zu absolvieren braucht. Der sozial begrüßenswerte Fortfall dieses Privilegs stellt der militärischen Ausbildung die Aufgabe, unnützen Zeitverlust zu vermeiden, die in selbständigem Denken wirklich weiter Vorgerückten während der Dienstzeit durch Spezialausbildung sinnvoll zu verwenden, sie dauernd fortschreiben zu lassen und so ihre Kräfte nationalpolitisch voll zu nützen.

Die Ansprüche an die Gesamtausbildung der leitenden und geistig selbständig arbeitenden Ämter und Berufe herunterzusetzen, ist nur an wenigen Stellen tragbar. Wir brauchen in Zukunft so dringend wie nur jemals Leute, die völlig durchgebildet sind, nicht nur auf dem Gebiet der Technik und Medizin, wo die Notwendigkeit handgreiflich zutage liegt, sondern in dem gesamten Kreis der wissenschaftlich vorgebildeten Ämter.

Es wird zwar in vielen modernen Ländern, gelegentlich auch bei uns der Standpunkt vertreten, es genüge in den Notzeiten von Staat und Wirtschaft die Pflege der Naturwissenschaften, der Technologie und Medizin, um ein Volk wehrhaft und konkurrenzfähig zu halten. Ja, es gibt sogar den Standpunkt, dass nur dieses „praktische“ Wissen Macht bringe und staatsnotwendig, alle andere Wissenschaft aber Luxus sei, nur ein Spiel für die Freizeit ohne unmittelbare politisch-wirtschaftliche Bedeutung.

2 Vgl. die Ausführungen von Dr. K. Gross, dem Leiter des Rassenpolitischen Amtes, im „Völkischen Beobachter“ v. 14.XI.36; „Die Schulzeitverkürzung als erster Schritt einer umfassenden Verkürzung der Ausbildungszeiten, insbesondere der höheren Berufe, ist eine rassenpolitische und bevölkerungspolitische Maßnahme“. „Die angekündigte Verkürzung der Schulzeit als Anfangsmaßnahme einer umfassenden Senkung der Ausbildungszeiten ist rassenpolitisch notwendig.“

Es ist das die These der Positivisten und des Pragmatismus: eine gefährliche Irrlehre. Der Geist ist nur einer. Wer die Geschichte der modernen Naturwissenschaft und Technologie kennt, der weiß, wie stark sie in die allgemeine Geistesbewegung hineingehören. Produktiv gearbeitet wird in ihnen nur in den Ländern und Völkern, wo der Zusammenhang mit Philosophie und Literatur, mit religiösen und ethischen Bewegungen stark und ursprünglich gewesen ist. Die Methoden der „nützlichen“ Wissenschaften sind zwar heute so allgemeingültig ausgearbeitet, dass auch der sonst *ungebildete* Spezialist zu guter Praxis, vielleicht sogar zu Erfindungen befähigt wird, aber man vergesse nicht, dass er damit von einem Erbe zehrt, das er selbst nicht mehr, nur aufzehren kann. Wenn einige Generationen hindurch diese nur methodisch gesicherten Spezialisten nicht mehr von geistig durchgebildeten Leuten geführt werden, so muss ihre Produktivität versiegen. In Amerika sehen wir daher auch, in der Erkenntnis dieses Satzes, Anstrengungen im Werke, um die *geistige Gesamtbildung* zu steigern. Sie bleibt der Stamm, von dem



Technologie und Naturwissenschaft abgezweigt sind, und wenn er eintrocknet, so sterben jene einige Zeit später auch ab.

Schon um der Technologie und Naturwissenschaft willen muss es doch auch lebendige Tätigkeit in den anderen Wissenschaften geben – aber natürlich bedarf der Staat auch um der Sache des Rechts selbst willen durchgebildeter Juristen, um des Volkstums und der Sprache, um des geistigen Verkehrs mit fremden Kulturen und Völkern willen durchgebildeter Philologen. Davon lässt sich nichts abmarkten, oder Deutschland würde einen Besitz gefährden, der dem klimatisch wenig begünstigten und politisch eingeeengten Lande nicht nur in der Vergangenheit die stärkste, bisher nie versiegende Kraft gewesen ist, sondern dessen es auch in der zukünftigen Welt bedarf, zumal die bisher schlummernden Völker sich gerade dieser Kraftquellen bemächtigen wollen.

Diese Erwägungen sind rein utilitaristisch im politischen Sinne und sehen ab von ihrem inneren Wert der Durchbildung für das persönliche Leben des Menschen, und von der Rückwirkung der persönlichen Mächtigkeit auf die Gemeinschaft des Volkes. Wir argumentieren also selber

in der Ebene des Pragmatismus und weisen ihm nach, dass er sich selbst widerspricht, wenn er die Pflege der Wissenschaft nur technologisch bestimmen will.

Wenn demnach die Organisation der Bildungswege an dem Ziel des völlig durchbildeten Mannes festhält und nur ihm die geistig produktiven, verantwortlichen Aufgaben anvertraut sehen will, so bleibt zu erwägen, ob der *Begriff der „völligen Durchbildung“* nicht einer Kritik unterworfen werden muss.

Vergleicht man mit unserem höheren Ausbildungswesen das anglikanische, französische, skandinavische, so fällt auf, wie viel im westlichen Ausland überhaupt geprüft und gelernt wird, und wie schwer die Prüfungen im Vergleich mit den unsrigen sind. Für deutsche Begriffe wird dort vieles gelernt, nur damit es in den Prüfungen vorgewiesen werden kann, und wir erklären das für unnützen Ballast. Unsere akademischen Prüfungen wirken dagegen verständig und human; nicht auf abfragbares Lehrbuchwissen, sondern auf Verständnis der Zusammenhänge und Problemstellungen legen wir Wert. Es entspricht diesem Prüfungswesen die Ausbildung an unseren Universitäten: diese gründet sich auf Selbsttätigkeit und Selbständigkeit. Es geht ihr nicht um das reproduktive, sondern um den produktiven Anteil an der Wissenschaft.

Darum lässt sich bei uns so schwer einheitlich festlegen, was man unter einem „völlig durchgebildeten“ Akademiker verstehen soll. Die Abschlussprüfung begnügt sich nicht mit der Feststellung, dass ein Penum reproduktiv beherrscht wird; sie möchte ermitteln, welcher Grad innerer Reife in der selbständigen Bemühung um die Wissenschaft erworben worden ist. Diese Norm ist so gut wie überhaupt nicht allgemeingültig zu regeln. Wir haben daher die Erscheinung, dass im selben Fach an der einen Stelle jemand als ausreichend befunden wird, an der einer andern sich zur Prüfung nicht zu melden wagen dürfte. Der Prüfende hat das Maß vor seinem politischen Gewissen zu verantworten, und wenn er es gut meint mit seinem Vaterland, so stellt er strenge Anforderungen – streng nicht in dem Sinn der Reproduktivität von Lehrbuchpensen, sondern im Sinn der Produktivität, derjenigen geistigen Selbständigkeit, die hinreichend ist, um den Prüfling als wissenschaftlich für sein Amt ausreichend vorgebildet zu erklären.

Hätten wir ein System der Prüfungen wie vielfach der europäische Westen und Nordamerika, so könnten die akademischen Studien dadurch abgekürzt werden, dass man das zu reproduzierende Penum herabsetzt. So etwas stellen sich wohl diejenigen vor, die von einem „Zusammendrängen des notwendigen Wissensstoffes“ sprechen. Bei vielen Prüfungen wird das auch in Deutschland möglich sein. Geht man aber von dem Geist des Studiums aus, das der Universität in deutschem Sinne entspricht, so muss geprüft werden, ob das durchgearbeitete Penum zu jenem *Abschluss* der inneren Durchbildung geführt hat, auf die alles ankommt. Derselbe Abschluss kann von verschiedenen begrenzten Pensen der gleichen Fächer her gewonnen werden. Schlecht ausgebildet ist ein Philologe, Chemiker, Techniker nicht, wenn er Stofflücken hat, sondern wenn er nicht die Fähigkeit besitzt, an einem Stoff,

der ihm genau vertraut ist, selbständig zu arbeiten und sich einen *Durchblick* durch die Probleme und Zusammenhänge zu verschaffen. Hat er diese Schwelle der Reife überschritten, so weiß er, worauf es in der Wissenschaft seines Amtes ankommt, er kann sich selbständig weiterhelfen, er bleibt im Ganzen, auch wenn er sich spezialisieren muss. Die Verbesserungen der Universitätslehrweise und der Auslese für das Studium müssen sich an diesem eigentlichen Ziel der Universitätsausbildung im deutschen Sinne ausrichten – wird es nicht erreicht, so ist Zeit, Geld und Berufskraft der akademischen Jugend verschwendet; lässt man jemand studieren, der diesen inneren Abschluss nicht erreichen kann, so tut man ihm einen schlechten Dienst und der Volksgemeinschaft auch. Es kann gewiss vieles geschehen, um dieses Ziel ökonomischer als heute zu erreichen, aber gefährdet werden dürfte es auf keinen Fall. Manche Studiengänge sind durch Anwachsen des Lehrstoffs sehr lang geworden, so die des Mediziners, Chemikers, Diplomingenieurs; vielleicht ist hier manches Stoffliche entbehrlich, wenn man bloß das *innere* Ziel der Ausbildung ins Auge fasst. Im philosophisch-philologisch-geisteswissenschaftlichen Fachkreis könnte manches gespart werden, wenn das Studium nicht mit Dingen belastet wäre, die eigentlich auf die höhere Schule gehören (Graecum und Latinum), und wenn die Proseminare systematischer betreut werden könnten (mit Hilfe von Assistenten und Tutoren). Aber in keiner Weise lässt sich hier das akademische Triennium mechanisch einhalten oder gar unterschreiten.

Das Studium der *Geisteswissenschaften* unterliegt einem Rhythmus. Es ist ein Anfängerstadium nötig, um den Studenten in die akademische Arbeitsweise einzuführen und ihn mit einigen „Episoden“ des Stoffkreises seiner Wissenschaft in eigener Arbeit vertraut werden zu lassen. Diese Zeit dauert um so länger, je weniger die höhere Schule formal vorgearbeitet hat. Viele Studenten kommen immer noch zur Universität, ohne einem Vortrag so folgen zu können, dass sie Problemstellung, Argumentation, Beleg, Quelle, Referat und eigene Meinung eines Lehrenden auseinanderhalten. Weder können sie ein wissenschaftliches Werk auf eine bestimmte Fragestellung hin lesen und exzerpieren, noch ein gemeinsames Referat oder eine kleine Untersuchung richtig anlegen. – Dann folgt eine Periode, wo sie nach manchem Herumirren, das aber seinen Wert hat und nicht zu vermeiden ist, unter Anleitung größere Zusammenhänge durchzuarbeiten verstehen. Aber das Gelehrte bleibt noch unverbunden: Tatsachen, die unabsehbar ergänzungsbedürftig sind; zahllose Meinungen, die sich widersprechen – ein kritisches Studium, aus dem mancher nur äußerlich durch systematische Examenspaukerei herauskommt. Gelingt aber das Studium, so tritt etwa vom fünften Semester ab eine Wendung ein, meist ausgelöst durch eine selbständige Aufgabe im Seminar, zu deren Lösung die Studenten anzuleiten sind. An der kleinen, möglichst selbstgeschaffenen Aufgabe erkennt dann der Studierende erst, wie alles, womit er sich beschäftigt hat, zusammenhängt. Die Wissenschaft beginnt Zusammenhang in sich und mit dem Leben zu erhalten, das Ganze erscheint in allem Einzelnen. Die Vorlesungen treten jetzt zurück, dafür entfaltet sich

das eigentlich akademische Leben, Gespräche mit den Lehrern und vor allem unter den Studienkameraden. Haben die Studierenden dann den Punkt erreicht, wo sich ihrer das Gefühl der Sicherheit bemächtigt, hört man sie wohl sagen, dass sie jetzt noch einmal anfangen möchten. In dieser Verfassung dürfen sie in die Abschlussprüfung geschickt werden – denn nun ist es der akademische Lehrer, der sie zum Abschluss drängen muss! Die Hochschule hat erreicht, worauf es ihr ankommt, sie hat den Nachwuchs selbständig gemacht, dass er seinen eigenen Weg gehen kann. Wenn der Student fähig ist, in einer Einzelfrage, so wie sie in der Praxis von Beruf und Amt begegnen, den Zusammenhang zu sehen und sich vom Ganzen her zurechtzufinden, so besitzt er das, was wir als „völlige“ Durchbildung bezeichnen. Das ist bescheiden, wenn man erwartet hat, auf der Hochschule jeden zu einem produktiven Gelehrten herangebildet zu sehen. Es ist aber alles, was man erwarten darf, und nichts Geringes. Wer diesen Abschluss erreicht hat, vermag sein öffentliches Amt im Interesse der Volksgemeinschaft „geistig souverän“ (Freyer) zu führen. In jedem Fach und sogar bei jedem Hochschullehrer ist der Weg zu diesem Abschluss ein anderer und wird verschiedene Zeit in Anspruch nehmen. Aber 3 bis 4 Jahre sind nötig, soviel Zeit erfordert nach aller Erfahrung jener rhythmische Verlauf auch des stofflich aufs engste eingeschränkten Studiums. Zweijährige Lehrgänge können jene geistige Selbständigkeit nicht hervorbringen; der rhythmische Ablauf lässt sich wohl ökonomischer einrichten, aber nicht durch eine Verdichtung des Vorlesungs- und Seminarbetriebs, da die Zeit des selbständigen, einsamen (wenn auch geleiteten) Arbeitens für ihn entscheidend ist.

Auch die *Frage des Abschlusses der höheren Schule* bedarf in diesem Zusammenhang der Prüfung. An dem Ziel der Universitätsreife wird man heute nicht mehr deuteln. Die Hochschulen klagen seit dem Weltkrieg, dass die Sicherheit grundlegender Kenntnisse nachgelassen habe, sie glauben aber feststellen zu können, dass vieles Entbehrliche getrieben werde, das man besser der Universität vorbehält.

Größere Sicherheit wird in den Sprachkenntnissen gewünscht, vor allem in der Herrschaft über die Muttersprache. Zumal die Schulen, welche die antiken Sprachen einschränken, müssten eine eiserne Zucht in der Pflege der deutschen Sprache aufrichten. Im Übrigen wünscht die Universität, soweit die philosophisch-historisch-philologischen Studien in Frage kommen, eine bessere formale Vorbereitung auf selbständiges Arbeiten, und eine ausgebreitetere Lektüre nicht nur der Dichter, sondern auch der großen wissenschaftlichen und philosophischen Schriftsteller. Dagegen kann auf die verfrühte Reflexion pseudowissenschaftlicher Art verzichtet werden, die sich in den „kulturkundlichen“ Fächern der Nachkriegszeit eingebürgert hat und meist ins Geschichtsphilosophische und Kulturpsychologische zerfließt.

Mathematiker und Naturwissenschaftler der Universität hört man fast übereinstimmend behaupten, dass der Stoff der Oberrealschule in den realistischen Fächern viel zu ausgedehnt sei. Ein großer Teil des Oberrealschulpensums gehöre in die Universität; es vorher zu behandeln, sei ohne Wert für

eigentlich wissenschaftliche Studien, die noch von Grund auf neu aufgebaut werden müssten, so dass z.B. Gymnasiasten gegenüber den Oberrealschülern nicht im Nachteil seien.

Man wird aber nicht leicht nachweisen können, dass eine achtjährige Studiendauer es zu jenem Abschluss nicht zu bringen vermöge. Bei sachgemäßer Konzentration wird es möglich sein.

Was schließlich die *Grundschuldauer* betrifft, so ist in pädagogischen Kreisen die Meinung ziemlich einmütig, dass gesunde und begabte Kinder ohne Schaden die vierjährige Schulzeit um ein Jahr verkürzen können. Das ist durch die vorhandenen Gesetze schon möglich. Eine Erleichterung des Springens wäre denkbar und könnte sich in der Praxis der Schulämter herausbilden. Die dreijährige Grundschule als Normalfall wird man jedoch nach den bisherigen Erfahrungen keinesfalls befürworten, da eigentliche Studienschulreife vor dem zehnten Jahre durchschnittlich nicht erreicht wird. Die vierjährige Grundschule beruht nicht auf didaktischen Erwägungen der Lehrstoffverteilung, sondern auf entwicklungs-psychologischen. Die Grundschule ist noch nicht Schule in vollem und strengem Sinne des Wortes, sondern Übergang dazu, zwischen häuslicher und öffentlicher Erziehung mehr vermittelnd. Nicht auf ein Lernpensum kommt es ihr an, sondern auf Entfaltung der sprachlichen und schaffenden, manuellen wie musischen Darstellungskraft, auf körperliche und manuelle Geübtheit, in einer Atmosphäre gesellig-geistigen Lebens, in welcher die gute Sitte und vorrationale Geistigkeit des volkheitlichen Lebens in reiner Art dargelebt wird. In dieser Lebenswelt sollen unsere Kinder für die im Kern stark rationale und methodisch strenge Schule vorbereitet, erst „schulreif“ im vollen Sinne gemacht werden. Eine ruhige Entwicklung in geistig anregendem Kreis, Übung, die dem Spiel noch verwandt ist, pflegerische und hilfreiche Führung soll die Kraft lassen, sie aber nicht vorzeitig verzetteln. Hier lässt sich nichts von Pensen kürzen, es muss Zeit zum Reifen gegönnt werden. Nur wo der Reifeprozess auch aus sich selbst beschleunigt, wo häusliche Atmosphäre, Begabung und Temperament ein Kind schneller schulreif machen – was gar nicht immer zu begründen ist – da muss es die Möglichkeit des „Springens“ geben, von der dann auch Gebrauch gemacht werden sollte, wenn es im Interesse des Kindes liegt.

Die Verkürzung der Schuldauer weist sonach alle Schulgattungen erneut auf die methodische Reform und auf die Überprüfung ihres Ziels und Lehrgehalts hin.

Ulrich Herrmann

Das Gymnasium zwischen Bildung und Beschleunigung.

Zur Aktualität von „Schulzeitverkürzung und Studiendauer“
von Wilhelm Flitner (1937)¹

„Aus wichtigen bevölkerungspolitischen Gründen habe ich die neunjährige Höhere Schule auf acht Jahre verkürzt.“

Bernhard Rust, Reichs- und Preußischer Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, Erlass von 1937²

„das ist die konsequente Fortsetzung der Entwicklung des deutschen Gymnasiums“

Annette Schavan, Kultusministerin Baden-Württemberg, im Stuttgarter Landtag am 25. Juni 2003³

„Hydraulische Pädagogik‘ zerstört Bildungsbereitschaft, sie produziert keine Genies, sondern kranke Kinder.“

Joachim Bauer: Lob der Schule, Hamburg 2007, S. 38

„Es gibt überhaupt keinen inhaltlichen Grund, die Schulzeit zu verkürzen.“

Hans-Peter Meidinger, Bundesvorsitzender des Philologen-Verbandes, in der taz am 29.10.2014

I

Nach den „wichtigen bevölkerungspolitischen Gründen“, auf die sich Minister Rust bezog, musste nicht lange gesucht werden. Wilhelm Flitner erwähnt sie eingangs: Wenn die Absolventen von Gymnasien und Universitäten nicht

-
- 1 Jetzt in: Ders.: Gesammelte Schriften, Band 10, Paderborn 1997, S. 69-76. – Die nachfolgenden Ausführungen beschränken sich auf das Problem der Begrenzung des Gymnasiums auf 8 Schuljahre. Die Studienzeitverkürzung durch das Bachelor-/Master-System bedürfte einer eigenen Kritik, die den Rahmen dieses Kommentars sprengte; die wichtigsten Gegenargumente (implizit auch gegen das BA-Studium) hat Flitner schon formuliert. – Zum Stand der Kritik heute: Liessmann 2006 sowie Nida-Rümelin 2006.
 - 2 Erlass vom 20.3.1937, im Amtsblatt: Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung der Unterrichtsverwaltungen der Länder 3 (1937), Nr. 179, S. 155f.
 - 3 Schavan 2003, S. 3163.

auf Arbeitslosigkeit treffen, sondern auf einen offenen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, dann sollen sie möglichst rasch ihren Beitrag zur volkswirtschaftlichen Gesamtleistung erbringen. Der Hintergrund: „Deutschland ist arm an Raum und an Schätzen des Bodens, sein wahrer Nationalreichtum liegt in der Kraft, in der Gläubigkeit und in der Tüchtigkeit seiner Männer und Frauen.“ (Amtsblatt 1938, S. 50) Was Rust natürlich nicht erwähnte, war der Umstand, dass die expandierende Wehrmacht dringend auf (Reserve-)Offiziersbewerber angewiesen war, für den geplanten Krieg zumal.

Wie sich die Bilder gleichen: Zwar nicht mehr „Volk ohne Raum“, aber ohne Bodenschätze, weswegen, so die Bundeskanzlerin, die klugen Köpfe der jungen Generationen der wertvollste „Rohstoff“ der Nation seien. Dieser „Rohstoff“ muss jedoch alsbald eingesetzt werden. Angesichts des demographischen Wandels müssten Abiturienten früher in Ausbildung und (verkürztes) Studium gebracht werden, um rascher auf dem Arbeitsmarkt zur Verfügung zu stehen.⁴ Sie würden dann auch besser mit entsprechend jungen Bewerbern aus dem Ausland konkurrieren können (ebd., S. 88) – ein Sachverhalt, der in Wirklichkeit noch kaum eingetreten ist, weil diese als nicht hinreichend qualifiziert gelten. Egal: Mit der Gymnasialzeitverkürzung um ein Jahr „entsprechen wir internationalen Vergleichsmaßstäben“ (Schavan 2003, S. 3163). Wer wollte da noch national denken, im deutschen Bildungsföderalismus womöglich gar provinziell gescholten werden? Auf welche „Vergleichsmaßstäbe“ die Ministerin Schavan sich bezog, sagte sie nicht. Auf die Potentiale unserer frisch gebackenen Diplom-Ingenieure, auf die Leistungsfähigkeit unserer Exportindustrie und auf unsere Erfolgsbilanz beim Europäischen Patentamt jedenfalls nicht. Hingegen wechselte sie ins Schauspielfach „Fürsorglichkeit“: Das Abitur müsse mit 17 oder 18 möglich sein und nicht erst mit 19 oder 20 Jahren, denn: „Wir sind es den jungen Leuten schuldig, dass wir verantwortungsbewusst mit ihrer Lebenszeit umgehen.“ (ebd.)⁵ Vor allem hätten sie später mehr Rentenbeitragsjahre vorzuweisen (Stoiber). Die Gymnasiasten haben aber ganz andere Sorgen. Dieser Umgang mit Lebenszeit führte nämlich, wie nicht anders zu erwarten gewesen, zu mehr Stoff- und Leistungsdruck („hydraulische Pädagogik“), und die von Joachim Bauer vorausgesagten kranken Kinder führten zu einem Netzwerk von Kinder- und Jugendärzten im Raum Stuttgart unter dem Label „G8 ist in der Sprechstunde angekommen“ (unspezifische psychosomatische Beschwerden wie Kopfschmerzen, Schlafstörungen u.a.m.).⁶ Unter der Hand wurde auch der Ganz-

4 Vgl. dazu die Regierungserklärung des bayerischen Ministerpräsidenten Edmund Stoiber vom 6.11.2003, auszugsweise abgedr. in: Klemm 2014, S. 87f.

5 Dieses Lebenszeit-Argument stammte von Jürgen Baumert aus einem ganz anderen Zusammenhang, nämlich dem fehlenden Lernzuwachs in einigen Fächern in einigen Klassenstufen: das sei unverantwortlich verschwendete Lebenszeit.

6 Dazu die Ergebnisse einer Münchner Studie von 2008 (vgl. Klemm 2014, S. 96): Kopfschmerzen, Reizbarkeit, Schlaflosigkeit, Überforderung in der Schule, Zeitmangel für Erholung. – Die Belastung der G8-Schüler/innen mit Wochenarbeitsstunden (bes. am Wochenende) würde im „normalen“ Arbeitsleben sofort zur Arbeitsniederlegung führen! Der verantwortliche Umgang mit der Lebenszeit junger Menschen, den die Ministerin Schavan re-

tagsbetrieb eingeführt, ohne dass die dafür erforderliche Infrastruktur vorhanden gewesen wäre.

Was Schavan natürlich nicht erwähnte, war das haushaltspolitische Sparziel: Gymnasiallehrer/innen für einen kompletten Jahrgang einzusparen. Und um keine Referendare ausbilden zu müssen, die nachher nicht übernommen werden können – um also auch diesen Kostenfaktor („Rohstoff“ als Fehlinvestition?!) zu senken, wurde anstelle der herkömmlichen Lehramtsstudiengänge die BA/MA-Studienstruktur auch für das Lehramtsstudium eingeführt, bei deren Abschlüssen kein Anspruch mehr auf Übernahme ins Referendariat besteht.⁷

II

Bleibt im Gymnasium bei der Beschleunigung die Bildung auf der Strecke? Bitte nur ja nicht! „Durch diese Maßnahme darf jedoch die Bildungshöhe der Höheren Schule nicht herabgemindert werden. [...] Die gesamte Arbeit [in der Höheren Schule] soll daher von vornherein auf das Ziel der Reife ausgerichtet sein.“ (Rust im Amtsblatt 1938, S. 46) Oder vielleicht doch? Zur Umstellung auf G8 „gehören neue Bildungsstandards und ein Kerncurriculum. [...] Wir wollen [...] die Konzentration auf den ‚Grundwortschatz‘ eines Faches. Wir wollen die Konzentration auf Fundamente, auf Grundlagen, auf das, was dann noch zu vertiefter Allgemeinbildung führen kann.“ (Schavan 2003, S. 3164) „Kann“ – und wenn nicht? Und was macht einer mit einem „Grundwortschatz“, wenn ihm die Syntax und die Grammatik des Faches fehlen? Was Wilhelm Flitner „grundlegende Geistesbildung“ genannt und woraus sich ein gymnasiales Bildungsprogramm ergeben hatte (Flitner 1997), ist längst in Vergessenheit geraten. Wir werden mit Bildungsstandards getröstet – im Hinblick auf den originären Sinn von Bildung ein Selbstwiderspruch, eine *contradictio in objecto* –, deren Erreichung ausgerechnet durch „zentrale Klassenarbeiten“ (Schavan 2003, S. 3164) überprüft werden soll, und auf ein Kerncurriculum mit Kompetenzorientierung⁸ verwiesen, das in Ermangelung von fachlich ausgebildeten Lehrkräften von der Grundschule bis in die Gymnasiale Oberstufe entweder in neuen Fächerverbänden umgesetzt werden muss, oder der Fachunterricht wird reduziert oder fällt zeitweise gleich ganz aus. Deshalb verfügen viele Abiturienten weder über einen „Grundwortschatz“ noch eine Syntax, die ihnen eine hinreichende geschichtlich-politische, soziale und kulturelle Entzifferung unserer Lebenswelt erlau-

klamierte, erweist sich in der Konsequenz von G8 als höchst unverantwortlich. Sie hat in ihrer neuen Position gerade in Rom täglich viele Möglichkeiten, (nicht nur) ihre schulpolitischen Sünden abzubüßen. Tätige Reue kann man von Politikern bekanntlich ja nicht erwarten.

7 Die voraussehbare strukturelle Folge auf diese Dequalifizierungsmaßnahme des Lehramtsstudiums ist die aktuelle „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern.

8 So die baden-württembergischen Bildungspläne von 2004, in denen die Vorrede von Hartmut von Hentig jedoch an „Kenntnissen und Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen“ festhält!

ben würde, von einer mit der Studienberechtigung einhergehenden Studienbefähigung in allzu vielen Fällen gar nicht zu reden, wie die mit G8 und BA-Studium gestiegenen Studienabbrecherquoten an den Hochschulen und Universitäten beweisen und was die Nachfrage nach Übergangs-Kollegs (Tübingen, Ulm, Salem) erklärt.

Bildungskatastrophen können auf ganz unterschiedliche Weise recht wirksam herbeigeführt werden. Es genügt schon, Lernen durch relativ sinnfreie „Lernjobs“ auf punktuelle Lern-Leistungserbringung zu reduzieren. Schule und Unterricht werden dadurch im Kern dereguliert. Dieser Befund wird dadurch bestätigt, dass inzwischen der Ruf nach einer *pädagogischen* Re-Regulierung unüberhörbar ist. Dabei sind die pädagogischen Einsichten und Grundsätze wahrlich nicht neu; Wilhelm Flitner nennt sie beiläufig: die Entwicklungsmöglichkeiten und die Reifungsprozesse der Schüler/innen vollziehen sich mit unterschiedlicher Geschwindigkeit in unterschiedliche Richtungen; sie lernen unterschiedlich rasch und gut; Verstehensprozesse lassen sich nicht willkürlich oder beliebig beschleunigen (vgl. Gruschka 2011; Aebli 1980/81); geistige Selbständigkeit lässt sich nicht nach Lehrplan als Fahrplan herbeiführen und erst recht nicht durch stupide Gedächtnisabfrage feststellen. Aus all dem ergibt sich, dass Schule und Unterricht, Lehren und Lernen, Vermitteln und Aneignen individuell entwicklungsgerecht erfolgen müssen, um die gewünschten Ziele erreichbar werden zu lassen. Unser starres Jahrgangssystem, das vom Militär übernommen wurde, ist ebenso zweckwidrig wie die durchgetakteten Stoffverteilungspläne, die auf die unterschiedlichen Lern- und Arbeitsbefähigungen im Entwicklungs- und Reifungsprozess von der Kindheit über Pubertät und Jugendzeit bis an die Schwelle des Erwachsenseins keine Rücksicht nehmen. Die schärfste Schulkritik wird daher zur Zeit vonseiten der Entwicklungsneurologie und -pädiatrie sowie der Neurobiologie vorgetragen (vgl. Bauer 2007; Largo 2010; Roth 2011; Strauch 2007).⁹

III

In der Schöpfungsgeschichte der Schulen steht nichts über deren Anfang und Ende (lebensgeschichtlich) und die Schulbesuchsdauer. Man kann beides willkürlich festlegen: Pflichtschulzeit von 6 bis 16 Jahren (für Frühstarter auch mit 5), Grundschule 4 oder 6 Jahre, Höhere Schule 8 oder 9 Jahre (für sog. Hochbegabte auch beliebig kürzer), Verlängerungsmöglichkeiten je nach Versetzungsordnung oder in Privatschulen. Ebenso können Schullaufbahnen und Profilbildungen nach der Grundschule willkürlich eröffnet oder verschlossen werden: durch Gesamt-/Gemeinschaftsschulen oder ein gegliedertes System der sog. weiterführenden Schulen, mit fachlichen Profilen, allge-

9 Der ehem. Leiter von Salem, Bernhard Bueb, hat denn auch zu Recht darauf hingewiesen, dass Leistungserhebungen wie bei PISA im 15. Lebensjahr zu einem Zeitpunkt vorgenommen würden, an dem die Schüler mit der Pubertät erst seit kurzem die ungünstigste Lebensphase für Schulleistungen hinter sich hätten.

meinbildend oder berufsorientiert; die Sackgassen und die Regelungen für Auf- und Abschlungen sind ebenfalls willkürlich. Es kann also nicht verwundern, dass das derzeitige System bei den Eltern keine hohe Akzeptanz genießt, und in der Lehrerschaft werden fast nur die Grundschullehrer/innen als für die Kinder hilfreich anerkannt und wertgeschätzt.¹⁰

Für die Höheren Schulen wurde in der NS-Zeit die Typenvielfalt beseitigt zugunsten einer achtjährigen „Zwei-Säulen-Regelung“: (1) die Oberschule als „Normalform“, getrennt für Jungen (mit 2 Profilen: mathematisch-naturwissenschaftlich und sprachlich) und Mädchen (sprachlich und hauswirtschaftlich), grundständig oder als Aufbauform ab Klasse 7; (2) das grundständige Gymnasium als „Sonderform“ (!) (Amtsblatt 1938, S. 53f.). Der Unterricht wurde strikt auf den Vormittag begrenzt (wobei der Samstagvormittag hinzugerechnet werden muss). Der Text „Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule“ (ebd.) ist von der NS-Ideologie geprägt, wozu die Absage an das „Trugbild der gebildeten Persönlichkeit“ und den „falschen Bildungsanspruch“ der „Allgemeinen Bildung“ (ebd., S. 49) sowie die Betonung von Leistung und Auslese für die Heranbildung einer Funktionselite im NS-„Führer-Staat“ gehört. Aber auch die NS-Pädagogen hatten die Lehren der modernen Psychologie und Methodik des schulischen Lehrens und Lernens aus der Reformpädagogik sowie die Praxis der „Jugendführung“ in der Jugendbewegung verstanden und wussten sie für ihre Zwecke zu nutzen (vgl. Scholtz 1989; Herrmann 1994). Daher lesen sich auch in diesem NS-Text die damals modernen Lehren zu Schule und Unterricht wie ein Gegenbild zu der heutigen propagierten technokratischen Deregulierung des Lernens.

Der Binnenraum der Schulpraxis ließ sich auch 1938 im Amtsblatt aufgrund pädagogisch-psychologischer und methodisch-fachlicher Erfahrung und Expertise folgendermaßen artikulieren: Die Bildungsarbeit der Höheren Schule beruht auf der selbständigen Aneignung des Wissens und Könnens; der Schüler soll nicht „fertige Ergebnisse übermitteln“ bekommen, sondern „indem er veranlasst wird, den Vorgang des Erkennens und Verstehens in sich selbst zu vollziehen, soll in ihm die Fähigkeit zu eigener, selbstverantwortlicher Entscheidung geweckt werden.“ Diese Fähigkeit ergebe sich aber vor allem durch das intellektuelle Abarbeiten an „Widerständen“ (nebenbei einer wichtigen Form der Charakterbildung), und Wissensvermittlung als Selbstzweck sei schädlich: „das Vielerlei stumpft die Sinne und den Wissenstrieb ab, ermüdet den Verstand, lähmt die Willenskraft“. „Ein Sichverlieren in stoffliche Nichtigkeiten und eine unnötige Breite des Unterrichtsganges sind Zeitvergeudung und lähmen die Arbeitslust.“ Die „Lernschule alten Stils“ ist passé. Unterrichtsgrundsatz ist der Arbeitsunterricht (wie er schon in der Weimarer Verfassung stand) – alles, was „die Selbsttätigkeit des Schülers fördert, ihn zu eigenem Denken und Urteilen führt“. Was heute Methodenwechsel heißt, liest sich 1938 so: „Durch lebendigen Wechsel der Ar-

10 In der Skala des Ansehens von Berufen des Allensbach-Instituts sind die Grundschullehrer/innen an die Spitze aufgestiegen, und die Studienräte rangieren bei den Schlusslichtern. Für Lehrer insgesamt ergibt sich demzufolge ein (irreführender) mittlerer Platz.

beitsweise muss dafür gesorgt werden, dass der Jugend ihre ursprüngliche Frische und ihr natürlicher Bildungstrieb erhalten bleibt.“ Der Unterricht soll dem Schüler Mut machen, sein Selbstvertrauen heben und ihm nicht die Freude an der eigenen Leistung rauben: „Jede selbständige Denkleistung ist als solche zu würdigen.“ Überforderung sei zu vermeiden, jedoch seien die Leistungs- als „Mindestanforderungen“ zu verstehen. „Bei der Anfertigung von Klassenarbeiten sind den Schülern schrittweise die Hilfsmittel in die Hand zu geben, die ihnen auch im Leben zur Verfügung stehen werden. Die Durchsicht und Beurteilung der Arbeiten darf nicht im Verurteilen steckenbleiben, sondern hat wie alle Erziehung der Förderung zu dienen und daher durch aufbauende Kritik und Anerkennung von Leistungen zur Weiterarbeit zu ermutigen.“ „Wachsenlassen und Führen“ solle sich ergänzen – ein implizites Theodor Litt-Zitat (Litt 1965), eines bekannten Regime-Gegners, der 1937 mit Redeverbot und Entlassung (Universität Leipzig) mundtot gemacht worden war. Es wird (ohne Nennung, weil durch seine „geisteswissenschaftlichen“ Schüler unerwünscht) Dilthey zitiert: Schulreform findet nur durch die pädagogische Arbeit in der Schulstube statt, „Richtlinien können nur die Wege dazu ebnet.“¹¹ Auch Hattie („Auf den Lehrer kommt es an!“) *avant la lettre* fehlt nicht, fragt sich nur, wie: „Ohne die lebendige Lehrerpersönlichkeit ist der beste Lehrplan tot.“ Persönlichkeit *versus* Fachlichkeit? Und im Übrigen ist der „wirkungsvollste Helfer“ die Lehrer-Schüler-Beziehung „in Gefolgschaft und richtig verstandener Kameradschaft“¹² – eine Anspielung auf das Leitbild der 1925 ins Leben gerufenen sozialpädagogisch-reformpädagogischen Gilde Soziale Arbeit (vgl. Dudek 1988). Wir sagen heute dazu „Beziehung“ oder „Bindung“ oder „Spiegelung“ oder „Resonanz“ (Bauer 2007, S. 26ff.) (und beachten hoffentlich auch deren prinzipiell manipulativen Charakter, der Gefährdungen und Übergriffe ermöglicht).

Am 1. September 1939 begann Nazi-Deutschland den Zweiten Weltkrieg. Die achtjährige Höhere Schule wurde Nebensache und hatte infolge der bald eintretenden Kriegsfolgen keine Erprobungs- oder Bewährungschance. Zunehmend mehr Unterricht musste ausfallen, und als 1944/45 selbst Oberstufenschüler als Flakhelfer und Frontsoldaten einberufen wurden, trös-

11 Dilthey 1890/1962, S. 83-89: „Wirkliche Reformen werden nur durch eine stetige schwere Arbeit in den Schulstuben vollbracht. Reglements können nur die Wege zu ihr ebnet.“ (S. 85) – Im Übrigen ein höchst lesenswerter Text, der 1890 im Zusammenhang mit der Berliner Gymnasial-Reform-Konferenz für Preußen entstanden ist. Dilthey geißelt den Klassencharakter des Gymnasiums ebenso wie den „Alptraum“ der Abiturprüfung; er kritisiert einen Unterrichtsbetrieb, der den „freien Flügelschlag der jugendlichen Seele behindert“ und plädiert für „pädagogische Versuchsanstalten“. Was kann denn im Gymnasium in den verschiedenen Fächern überhaupt erreicht werden? Ohne diese empirische Grundlage habe der Streit z.B. über den Bildungssinn der modernen Sprachen und/oder den der Naturwissenschaften „nachgerade etwas Lächerliches“.

12 „Führung“ und „Gefolgschaft“ als Ausdruck einer freiwilligen Gesellungsform hatte in der Jugendbewegung einen anderen Sinn als im NS: Siegfried Bernfeld widmete sein Buch „Das jüdische Volk und seine Jugend“ (1919, jetzt in : Ders.: Werke, Bd. 3, Gießen 2011) seinem „Führer“ (Mentor) Gustav Wyneken „in treuer Gefolgschaft“ (Widmungsexemplar im Wyneken-NL im Archiv der deutschen Jugendbewegung Burg Ludwigstein).

tete man sie durch Verfügungsverfügung mit dem „Not-Abitur“ (das sich nach Kriegsende häufig als wertlos herausstellte). – In den Westzonen kehrte man zum neunjährigen Gymnasium zurück, in der SBZ/DDR blieb es bei der schließlich achtjährigen Erweiterten Oberschule (EOS, mit drei Profilen) und wurde nach der Wende z.B. in den Freistaaten Sachsen und Thüringen bis heute beibehalten.

IV

Was folgt aus alledem für das Thema „Schulzeitverkürzung“? Die Schulbesuchsdauer einer jeweiligen Schulart und Schulstufe muss schematisch für einen „Normalfall“ angenommen und festgelegt werden, damit der Schulträger die erforderlichen personellen und sächlichen Aufwendungen für das „Normangebot“ errechnen, etatisieren und bereitstellen kann. Insofern ergibt sich die jeweils vorgesehene Schulbesuchsdauer schematisch aus einer Kombination von Schulzweck bzw. -ziel (Abschluss und Anschluss) und den sachlich-inhaltlichen Erwartungen/Anforderungen an Ab- und Anschlüsse. Ausnahmen bestätigen, dass die Regel anders lautet: entwicklungsbedingte Einschulungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten (am Beginn des 5. oder 6. Lebensjahres), unterschiedliches entwicklungs- und leistungsbedingtes Erfüllen der Normerwartungen, „Sitzenbleiben“ oder eine „Klasse“ überspringen u.a.m.

Um diese Normangebote etablieren zu können, müssen die Schülerströme kanalisiert werden (vgl. Friedrich 2006), und dies geschieht üblicherweise entlang von Begabungen (niedrige, mittlere, höhere). Begabungen sind jedoch Potentiale, die für ihre Entwicklung und Entfaltung auf Förderung angewiesen sind; denn sie stehen nicht fest. Daraus ergibt sich *der* Grundkonflikt unseres öffentlichen staatlichen Schulsystems: Person *versus* Institution oder auch: Pädagogik *versus* Bürokratie. Die Person (Schüler) muss die Schule absolvieren, aber die Institution Schule erzwingt (mit einer gewissen Variationsbreite) die Modalitäten. Insofern ist das öffentliche staatliche Schulsystem, das im 19. Jahrhundert entstand, bis heute noch nicht in der Demokratie angekommen, was nämlich im Bildungs- und Schulbereich bedeuten würde: Vorrang der Menschen- und Bürgerrechte *vor* den Reglementierungen durch die Bürokratie.

V

Bildung oder Beschleunigung? Zunächst ist zu sagen, dass sich Bildung – schulisch angeregt, vermittelt, befestigt – „ereignet“: durch eigenes Interesse, ein Angebot, Zeit der Muße, der Besinnung, der Herausforderung, der Bewährung usw., eben nicht durch effizienz-orientierte Kosten/Nutzen- oder Aufwand/Ertrag-Berechnungen, sondern durch die Effektivität von Erfahrungs-, Arbeits- und Reflexionsprozessen, die gebunden sind an den Faktor – *Zeit!* Der Zeitbedarf für Lernen und Memorieren, Erinnern und Verstehen ist individuell unterschiedlich, so dass sich „Bildung oder Beschleunigung“ in-

soweit als realitätsfremde Alternative entpuppt. Und selbst wenn man sich auf sie einließ: Wer wollte ein langweilendes G9 einem belebenden G8 vorziehen? Wer würde nicht ein arbeitsschul-orientiertes G9 einem memorifizierten G8 vorziehen? Beide Gymnasialformen können richtig und falsch, ärgerlich und förderlich ausgestaltet werden. Auf die Schulleitung und das Kollegium kommt es an! – sozusagen Hattie-*plus*.

Die Griffigkeit von „Bildung oder Beschleunigung“ sollte vor allem nicht vom eigentlichen G8-Problem ablenken: der „Verdichtung“ des gymnasialen „Pensums“ in den Klassen 5-9 (Klemm 2014, S. 110). Der übliche Abitur-Leistungsvergleich G8/G9 besagt nichts: Er kann der in beiden gleich langen dreijährigen Oberstufe gar keine großen Unterschiede zeigen, aus welchen Gründen wären sie denn auch zu erwarten gewesen? Die „Verdichtung“ in der Unter- und Mittelstufe wird belegt (neben der Beobachtung der Kinder- und Jugendärzte) durch die subjektive Wahrnehmung der Schüler/innen, Lehrkräfte und Eltern, die sich in objektiven Daten niederschlägt: Wenn die Übertrittsquoten von der Grundschule ins allgemeinbildende Gymnasium in drei Bundesländern, die das acht- *und* das neunjährige Gymnasium anbieten (Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein), zusammen genommen werden, ergibt sich, dass nur 6,5% der Schüler/innen aus G8-Schulen, aber 18,9% der Schüler/innen aus G9-Schulen keine Gymnasialempfehlung haben (ebd., S. 103). Die (vermutlich) weniger leistungsfähigen Schüler/innen sollten von den Höheren Schulen ferngehalten werden, hatte Minister Rust 1938 verlautbart – jetzt wird eben dies mit G8 systemisch realisiert, sofern die Absolventen der Sekundarstufe I nicht die Möglichkeit haben, in einer G9-Variante des Allgemeinbildenden Gymnasiums – Wirtschafts-, Technisches, Sozialwissenschaftliches Gymnasium – ebenfalls die allgemeine Hochschulreife zu erlangen.¹³

VI

Die Alternativen G8 *oder* G9 oder G8 *und* G9 sind aufgrund historischer und aktueller Erfahrungen leicht zu lösen. Im Wilhelminischen Kaiserreich, also vor 1918, erfolgte die Versetzung im Gymnasium im Halbjahrestakt, so dass bei Nicht-Versetzung der Zeitverlust (die „Ehrenrunde“) erträglich und fürs Überspringen eines Halbjahres die Herausforderung überschaubar war. Jedenfalls war eine Abiturprüfung zwischen dem 17. und 19. Lebensjahr möglich. Diese Gymnasien als „Oberrealgymnasien mit Realschule“ waren auch sonst der erfolgreichste Schultyp der deutschen Schulgeschichte; denn er konnte *de facto* bis zum „mittleren“ Abschluss als Gemeinschaftsschule funktionieren sowie gymnasiale grundständige bzw. Aufbauprofile je nach Bedarf und Wünschen in der Elternschaft anbieten. Die Odenwaldschule (gegr. 1909) bei Heppenheim an der Bergstraße wurde die bekannteste Re-

13 In Baden-Württemberg immerhin 30% aller Studienberechtigungen über die G9-Variante der Beruflichen Gymnasien; Tabelle der Bundesländer bei Klemm 2014, S. 100.

formschule der Weimarer Zeit, weil sie ein Kurssystem anbot, das das Absolvieren des gesamten Bildungsplans konsequent individualisierte: der „Vorzug des Kurssystems liegt darin, dass ein Schüler, der einen Kurs ohne genügenden Erfolg besucht oder wegen Krankheit versäumt hat, nur diesen Kurs wiederholen muss, während er bei dem Klassensystem entweder mit Lücken aufrückt oder ein ganzes Jahr zurückbleibt.“ (Erdmann 1914/2010, S. 160). Außerdem entfällt durch dieses System die starre Festlegung von Profilen und Abschlüssen: „Der eine Zögling kann sich vorwiegend Alten Sprachen, der andere Neuen Sprachen zuwenden. Er kann in ganz verschiedenem Ausmaß mathematische Naturwissenschaften oder Biologie betreiben, künstlerische oder technische Kurse besuchen, ohne dass dadurch die Geschlossenheit der ganzen Schule notleidet.“ (Erdmann 1930/2010a, S. 164). Und in drei Berufen kann man bis heute die Gesellenprüfung ablegen. Schulen in Freier Trägerschaft nehmen bis heute Schüler/innen zu *jedem* Zeitpunkt während des Schuljahres auf. Das Landheim Schondorf (am Ammersee) betreibt ein staatlich genehmigtes Gymnasium, das von der Aufnahme- und Versetzungsordnung des Freistaates Bayern ausgenommen ist: jeder Schüler absolviert eine Abschlussprüfung (gleich über den Schulhof im staatlich anerkannten Gymnasium des Landheims) im Sekundarbereich zu einem Zeitpunkt und mit einem Anspruchsniveau, die er selber vorgibt. Letztlich sollte alles auf das Konzept „Abitur im eigenen Takt“ hinauslaufen, hervorgegangen aus einem Schullabor der Robert Bosch Stiftung (vgl. Stöffler/Förtisch 2014), mit Regelungen für das Abitur, wie sie sowohl dem Kursbetrieb vor 100 Jahren als auch den aktuellen Empfehlungen der „zwei Geschwindigkeiten“ entsprechen würden: zeitliche Entkoppelung der Prüfungsteile im Abitur, halbjährliche Prüfungen, individueller Korridor zum Abitur¹⁴, Wiederholbarkeit von Teilprüfungen (vgl. Baumann 2014, S. 64f.).

Bildung oder Beschleunigung? Schulen, Hochschulen und Universitäten haben hierzulande den Auftrag, „Bildungsanstalten“ zu sein und nicht nur Agenturen für Kompetenzerwerb. Es gibt gute Gründe, für die Besuchsdauer mit flexiblen Randzonen Mindest- und Höchstzeiten festzulegen, damit junge Leute selber lernen, mit ihrer Lebenszeit verantwortlich umzugehen. Wollen Schulen ihre Bildungsziele erreichen – Persönlichkeitsentwicklung sowie vertiefte Kenntnisse und Fertigkeiten –, dann müssen sie immer auch Orte der Entschleunigung, der Besinnung sein (vgl. Reheis 2007). Wollen sie Über- und Unterforderung vermeiden, müssen sie die Lern- und Studienwege flexibel halten. Und wenn sie Möglichkeiten zur Entfaltung und Bereicherung von Interessengebieten und für den berühmten „Blick über den Tellerrand“ anbieten sollen, müssen auch dafür Zeitfenster zur Verfügung stehen. Und genau diese stehen im G8-Gymnasium und im BA-Studium in der Regel nicht mehr zur Verfügung – der Bildungsauftrag ist im Prinzip auf der Strecke geblieben.

14 Dazu die Überlegungen und Berechnungen zu „Zwei Geschwindigkeiten in der Oberstufe“ bei Klemm 2014, S. 108-111.

Literatur

- o.V.: Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule, in: Amtsblatt: Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der Länder 4 (1938), S. 48-56.
- Aebli, Hans: Denken, das Ordnen des Tuns, 2 Bde., Stuttgart 1980/81.
- Bauer, Joachim: Lob der Schule, Hamburg 2007.
- Baumann, Johannes: Die KMK sollte das Abitur neu denken – nicht nur wegen des Abiturs, in: Stöffler/Förtsch (Hrsg.) 2014, S. 62-66.
- Dilthey, Wilhelm: Schulreformen und Schulstuben (1890), in: Ders.: Gesammelte Schriften, Bd. VI, Stuttgart/Göttingen 1962, S. 83-89.
- Dudek, Peter: Leitbild: Kamerad und Helfer. Sozialpädagogische Bewegung in der Weimarer Republik am Beispiel der „Gilde Soziale Arbeit“, Frankfurt/Main 1988.
- Erdmann, Otto: Die Arbeitsorganisation der Odenwaldschule (1914), jetzt in: Ulrich Herrmann (Hrsg.): Paul Geheeb: Die Odenwaldschule 1909-1934. Texte von Paul Geheeb, Berichte und Diskussionen von Mitarbeitern und Schülern, Jena 2010, S. 155-161.
- Erdmann, Otto: Die Kursorganisation der Odenwaldschule als Modell der künftigen Gestaltung des öffentlichen Schulwesens (1930), jetzt in: Ulrich Herrmann (Hrsg.): Paul Geheeb: Die Odenwaldschule 1909-1934. Texte von Paul Geheeb, Berichte und Diskussionen von Mitarbeitern und Schülern, Jena 2010a, S. 162-165.
- Erlass vom 20.3.1937, im Amtsblatt: Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung der Unterrichtsverwaltungen der Länder 3 (1937), Nr. 179, S. 155f.
- Flitner, Wilhelm: Gesammelte Schriften, hrsg. von Karl Erlinghagen, Band 10, Paderborn 1997.
- Friederich, Gerd: Die betrogenen Schüler, Donauwörth 2006.
- Gruschka, Andreas: Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht, Stuttgart 2011.
- Herrmann, Ulrich (Hrsg.): „Die Formung des Volksgenossen“. Der „Erziehungsstaat“ des Dritten Reiches, Weinheim/Basel 1985.
- Herrmann, Ulrich/Nassen, Ulrich (Hrsg.): Formative Ästhetik im Nationalsozialismus. Intentionen, Medien und Praxisformen totalitärer ästhetischer Herrschaft und Beherrschung, Weinheim/Basel 1994.
- Klemm, Klaus: Expertise zur Diskussion um die Dauer der gymnasialen Schulzeit in Bayern, in: Stöffler/Förtsch (Hrsg.) 2014, S. 84-111.
- Largo, Remo: Lernen geht anders. Bildung und Erziehung vom Kind her denken, Hamburg 2010.
- Liessmann, Konrad Paul: Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft, Wien 2006.
- Litt, Theodor: Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems (1927), 12. Auflage, Stuttgart 1965.
- Nida-Rümelin, Julian: Humanismus als Leitkultur. Ein Perspektivenwechsel, München 2006.
- Reheis, Fritz: Bildung contra Turboschule!, Freiburg i.Br. 2007.
- Roth, Gerhard: Bildung braucht Persönlichkeit. Wie lernen gelingt, Stuttgart 2011.
- Rust, Bernhard: Neuordnung des höheren Schulwesens, in: Amtsblatt: Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der Länder 4 (1938), S. 46f.
- Schavan, Annette: in: Landtag von Baden-Württemberg, 13. Wahlperiode, 46. Sitzung, 25.6.2003, Protokoll, S. 3163ff.

- Scholtz, Harald: Pädagogische Reformpraxis im Sog einer totalitären Bewegung. Versuche zur Anpassung und Instrumentalisierung, in: Herrmann, Ulrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Pädagogik und Nationalsozialismus, Weinheim/Basel 1989, S. 221-241.
- Stöffler, Friedemann/Förtsch, Matthias (Hrsg.): Abitur im eigenen Takt. Die flexible Oberstufe zwischen G8 und G9, Weinheim/Basel 2014.
- Strauch, Barbara: Warum sie so seltsam sind. Gehirnentwicklung bei Teenagern, Berlin 2007.

Anne Kirschner

Hatties Transparenztraum: Freie Sicht auf das Lehren und Lernen

I

Problem-Sicht: Transparenz im Bildungswesen

Das Wort *Transparenz* ist aus den aktuellen, öffentlichen Debatten um Informationsfreiheit nicht mehr wegzudenken. Doch wer den Transparenzdiskurs ausschließlich auf politischer Ebene im Kontext von Whistleblowern, Wikileaks, NSA-Affäre oder Piraten-Partei verortet, verkennt, dass Transparenz, wie Han feststellt, als ein systematischer Zwang wirkt, der alle gesellschaftlichen Bereiche – also auch das Bildungswesen – erfasst und sie tiefgreifend verändert (vgl. Han 2013, S. 5). Die Gesellschaft soll durchsichtig werden, so dass wir der Information hinter dem unbekanntem Fremden resp. dem widerständigen Anderen je ansichtig werden. Vor diesem Hintergrund ist Transparenz nicht wörtlich, sondern als Metapher zu verstehen, da die im Wortsinn enthaltene Durchsichtigkeit nicht optisch, sondern über die zu vermittelnde Information garantiert wird.

Dass jenes Streben nach Sichtbarmachung – als Traum i.S. einer nicht erfüllbaren Wunschvorstellung – auch das Bildungswesen beherrscht, ist unverkennbar, sobald man die vielen nationalen und internationalen Leistungsvergleichsstudien im Bereich Schule und Unterricht sowie deren Implikationen und Konsequenzen im Kontext von Standardisierung und Ökonomisierung als Symptom dieses Wunschdenkens begreift. Die Hattie-Studie markiert hier einen besonderen Höhepunkt, da sie alle bisher veröffentlichten Studien an Umfang und Aufwand deutlich übertrifft und dabei den Anspruch erhebt, Lernen und Lehren sichtbar zu machen. Doch welches Recht hat der Sehende auf das Sichtbar-zu-Machende? Wer profitiert hier? Unter welchen Bedingungen kann der oder die Durch-Schaute diese Veräußerung des Selbst verweigern, d.h. seine bzw. ihre Undurchschaubarkeit geltend machen? Welche anthropologischen und gesellschaftlichen Konsequenzen folgen aus dem Anspruch, den Menschen durchschaubar zu machen? Und dürfen bzw. können wir die Preisgabe von Geheimnissen bedenkenlos fordern? Bevor diese Fragen rund um die Hattie-Studie erörtert werden, sei zum Zwecke eines tieferen Verständnisses zunächst nach der Herkunft dieses Transparenztraums und des damit verbundenen Strebens nach Durch-Sichtigkeit von Mensch und Gesellschaft gefragt.

II Traum-Sicht:

Berühmte Transparenzträumer – Momos und Descartes

Das Streben nach Transparenz in sozialen und interaktionellen Bereichen lässt sich bereits in der Antike verorten. Ein entsprechender Traum manifestiert sich hier in einer von Babrius überlieferten Fabel des Aesop. In dieser geht es um einen Erfinderwettbewerb zwischen Zeus, Poseidon und Athene, bei dem Momos – bekannt als göttlicher Nörgler – als Schiedsrichter auftritt (vgl. Babrius 1965, S. 75ff.). In dem Wettbewerb schickt Zeus einen Menschen, Poseidon einen Stier und Athene ein Haus in den Wettbewerb. Momos kürt jedoch keinen Sieger, sondern hat an allen Ideen etwas auszusetzen und lässt sie durchfallen. Während der Stier die Augen besser oberhalb der Hörner tragen sollte, damit dieser sieht, wohin er stößt und es dem Haus an Rollen fehle, die seinem Besitzer mühelose Ortswechsel ermöglichen könnten, bemängelt Momos besonders den von Zeus gefertigten Menschen. Diesem fehle es an einem Fenster in der Brust, so dass niemand wirkliche Ein-Sicht in die Gedanken und Absichten des anderen habe könne.

Die über Momos vermittelte Konstruktionskritik am Menschen hat ihre Aktualität bis in die Gegenwart nicht eingebüßt. Quer durch die Zeit gab und gibt es immer wieder Bemühungen, den Menschen als Black Box zugänglich, d.h. sichtbar, durchschaubar, kurzum: transparent zu machen. So beschreibt Schneider Descartes' *Méditations* als „Gründungsurkunde der philosophischen Transparenz“ (vgl. Schneider 2013, S. 61). Bei Descartes soll nun der Verstand quasi als Realisierung der literarischen Fiktion des Momos-Fensters für die Klarheit der Dinge Sorge tragen, d.h. zwischen wahr und falsch unterscheiden (vgl. ebd., S. 62). In einem unaufhörlichen Akt des Zweifelns zerreißt Descartes die gedachte Welt in eine materielle *res extensa* des Körpers, die von äußeren Eindrücken beherrscht wird und eine immaterielle *res cogitans* des sich selbst transparenten Bewusstseins und Denkens (vgl. ebd., S. 65). Vor diesem Hintergrund ist zu verstehen, dass der Philosoph Peter Janich in seiner Untersuchung zum Phänomen „Information“ die descartessche Auffassung, wonach eine Formung des Geistes durch eine sich im Gehirn vollziehende räumliche Formung erfolgt, als Quelle eines Körper-Geist-Problems identifiziert, von dem ausgehend der Inhalt über die Form verfügbar wird (vgl. Janich 2007, S. 21). Diesen Vorgang bezeichnet Janich auch als „Naturalisierung der Information“, wodurch „Formalisierung der Theorie“, „Naturalisierung der Naturwissenschaften“ und „Mechanisierung der Kommunikation“ als spezifische „Erblasten“ zu unmittelbaren Bezugspunkten werden (vgl. ebd., S. 24). Eine genaue und kritische Analyse dieser Erblasten würde hier zu weit führen. Es bleibt jedoch festzuhalten, dass v.a. die letztgenannte in direktem Zusammenhang mit der Entwicklung der Kybernetik und einer damit verbundenen fälschlichen Gleichsetzung von menschlichen und maschinellen Leistungen steht. Mit Blick auf jene, an Des-

cartes anschließenden Entwicklungen hernach die Erkenntnisleistungen des Menschen zum (beobachtbaren und messbaren) Gegenstand naturwissenschaftlicher Erklärungen wurden, wird der frühneuzeitliche Philosoph von Janich auch als „Patron der Reduktion des Geistigen auf das Materielle“ bezeichnet (vgl. ebd., S. 21). Das große Missverständnis, das sich dem Autor zufolge aus dem von Descartes initiierten Körper-Geist-Problem über die Jahrhunderte entwickelte, besteht nun darin, dass geistige Vorgänge auf körperliche bzw. materielle zurückgeführt bzw. reduziert und damit sichtbar, i.S.v. beobachtbar werden. Auf dieser Grundlage entfaltete sich im 19. Jahrhundert das Primat der empirischen Naturwissenschaften, die entsprechend davon ausgehen, dass beobachtbare Informationen in materiellen Strukturen von Maschinen und Lebewesen stecken. Wer Transparenz fordert, sehnt sich wie schon Momos nach einem Fenster in der Brust des Menschen, was wiederum nichts anderes darstellt als einen Zugang zu Information.

Insofern dürfen wir den Bildungswissenschaftler und Initiator der weltweit größten Metaanalyse John Hattie nicht so genau beim Wort nehmen, wenn er das im Rahmen seiner Studie entwickelte Modell des sichtbaren Lehrens und Lernens an die Bedingung knüpft, dass Lehrpersonen das Lernen durch die Augen ihrer Schülerinnen und Schüler sehen und diese sich selbst sehen, wie ihre LehrerInnen sie sehen (vgl. Hattie 2013, S. 281). Es wird zu zeigen sein, dass das Sehen in Hatties Unterrichtskonzeption ebenfalls als Metapher fungiert, welche in konkreter Gestalt als „Theorie des sichtbaren Lehrens und Lernens“ die Habhaftwerdung von Lehr-Lern-Prozessen mittels Sichtbarmachung von Informationen in Aussicht stellt. Vor diesem Hintergrund setzen sich die folgenden Ausführungen kritisch mit Hatties Theorie als auch ihrer Leitmetapher auseinander, um zu zeigen, dass Transparenz als systematischer und gesellschaftlicher Zwang kein bloß harmloser Traum des Bildungsforschers, sondern als konkrete Technik der Überwachung und Kontrolle konzipiert ist, die selbst vor subjektbezogenen, also internalen Lehr-Lern-Prozessen keinen Halt macht. Entsprechend werden zunächst die wichtigen Aspekte von Hatties Theorie erläutert. Auf dieser Grundlage folgt sodann eine kritische Analyse jener Aspekte im Kontext der Begriffe Information, Transparenz und Kontrolle, um zu zeigen, dass sich aus Hatties bildungswissenschaftlichem Transparenztraum kontrollgesellschaftliche Implikationen ableiten lassen.

III

Ein-Sicht: Die Theorie des sichtbaren Lehrens und Lernens

Hattie präsentiert seine Studie unter dem Titel „Visible Learning“. Die Forschungsarbeit besteht in der Synthese von über 800 Meta-Analysen zu den Einflüssen auf Schülerleistungen, um eine umfassende Perspektive darüber zu gewinnen, was „Schlüsseleinflüsse“ auf Lernleistungen sind und was nicht (vgl. Hattie 2013, S. 18). Mittels eines spezifischen mathematischen Verfahrens wurden die Effekte der Einzelstudien in die Effektstärke d als gemein-

sames Maß umgerechnet. Auf diese Weise ist es Hattie möglich, die wichtigsten Ergebnisse seiner Studie entlang eines Kontinuums darzustellen, ohne eine inhaltsanalytische Auswertung vornehmen zu müssen. Entscheidend dabei ist, dass der Bildungsforscher den Schwellenwert auf $d = 0,4$ setzt. Erst ab einem Wert von $d > 0,4$ spricht Hattie von „erwünschten Effekten“ (ebd., S. 24). Grundlegend für diese Erkenntnisse ist Hatties Leitfrage „What works best?“ Damit wendet er sich nach eigener Aussage gegen die im Kontext der Evidenzbasierung vorherrschende Frage: „What works?“ (ebd., S. 23) Diese hat s. E. keinen Erklärungswert, denn es bliebe unklar, in welchem Ausmaß und inwiefern sich funktionierende Einflüsse von anderen unterscheiden. Da der zu „what works best“ synonym verwendbare Begriff der *best practice* schon vor Hatties Studie in der Unterrichtsforschung angewandt wurde, erscheint deren von ihm hervorgehobene Besonderheit wenig originell, auch wenn sie tragend für seine Argumentation ist.

Anhand der Identifizierung von (138!) Einflussgrößen soll nun die Wirksamkeit von Lernprozessen sichtbar gemacht werden, i.S.v. erkennbar, einsehbar und belegbar. Doch hier geht es nicht um die (in der öffentlichen Diskussion bereits viel diskutierte) Meta-, sondern vorrangig um die Objektebene der Studie, auf welcher Hattie die vielen empirischen Belege seiner Analyse durch eine „Brille“ betrachtet, die er als „Theorie des sichtbaren Lehrens und Lernens“ bezeichnet und mit der er auf Grundlage der Belege eine „erklärende Geschichte“ für deren Wirksamkeit zu geben versucht (ebd., S. 279). Hattie führt diesbezüglich an, dass die „Grundbotschaft“ seiner Forschung darin bestehe, dass Lehren und Lernen sichtbar sind. Sichtbarkeit stelle sich ein, sobald Lernen das explizite Ziel, ausreichend anspruchsvoll, auf beiden Seiten überprüfbar und absichtsvoll ist. Weiterhin stellt es sich ein, wenn Feedback gegeben und eingefordert wird, und wenn aktive, engagierte und leidenschaftliche Menschen beteiligt sind (vgl. ebd., S. 27). Vor diesem Hintergrund gibt der Bildungsforscher hinsichtlich des „Schlüssels zum Lernerfolg“ an:

„Wenn Lernende ihre eigenen Lehrpersonen werden, dann zeigen sich bei ihnen diejenigen selbstregulierenden Merkmale, die bei Lernenden besonders erwünscht sind (Selbstbeobachtung, Selbstbewertung, Selbsteinschätzung, Selbstunterrichtung)“ (ebd.).

Auf den Lehrer kommt es an! Nur jene Lehrer, die auf sichtbare und überlegte Weise unterrichten und dies in Form bewusster Eingriffe tun, sind in der Lage, bei Lernenden die für den Erfolg erforderlichen kognitiven Veränderungen zu bewirken (vgl. ebd., S. 28). Des Weiteren ist vor diesem Hintergrund zu verstehen, dass Hattie zu Beginn seiner Ausführungen erfolgreiches Lehrerhandeln an direkte Instruktionen bindet, die bei den Lernenden sodann kognitive Veränderungen bewirken sollen. Für den Bildungsforscher gehört dazu „[...] eine erfahrene Lehrperson, die eine Bandbreite von Lernstrategien kennt, um sie Lernenden anbieten zu können, falls diese den Stoff *nicht* zu verstehen scheinen, und die ihnen außerdem Steuer und Gegensteuer gibt, in die Richtung, dass der Stoff verstanden und so die Wirkung des Feedbacks maximiert wird“ (ebd., S. 28, Hervorh. im Orig.).

So wichtig der Befund einer präsenten, aktiv einwirkenden und darum wirksamen Lehrperson in Zeiten von Neuer Lernkultur und den entsprechend zu Lernbegleitern degradierten Lehrpersonen auch ist, so trivial wirkt sie gerade in Anbetracht des enormen technischen Aufwands der Studie. Darüber hinaus wird zu zeigen sein, dass Hattie seinen Lehrertypus und dessen Wirksamkeit unter spezifischen Voraussetzungen konstituiert, welche die Souveränität und Autonomie des lehrenden (und lernenden) Subjektes in Frage stellen.

Weiterhin augenfällig ist in Hatties Theorie, dass dieser über eine instruktive und steuernde Lehrperson bei den Schülerinnen und Schülern Selbstbeobachtung, -bewertung, -einschätzung und -unterrichtung als „selbstregulierende Merkmale“ bewirken möchte. Hier kommt es besonders -und Hattie formuliert es entsprechend als wünschenswertes Ziel der Schulbildung- auf eine Erhöhung des Anteils der aktiven Schülerinnen und Schüler an (vgl. ebd., S. 45). In diesem Zusammenhang spielt das Feedback eine entscheidende Rolle, denn Hattie zufolge lernen wir aus einem feedbackgeprägten Umfeld am meisten (vgl. ebd.). Diesbezüglich formuliert der Bildungsforscher drei Schlüsselfragen des Feedbacks, die gleichermaßen an Lehrpersonen und Lernende zu richten sind: Wohin gehen Sie? Wie kommen Sie voran? Wohin geht es danach (ebd.)? Es geht beim Feedback also sowohl um die Bestimmung richtunggebender Koordinaten als auch um die Bestimmung der Effizienz und dieser Logik folgend gibt Hattie an, dass sichtbares Lehren und Lernen Folgendes braucht:

„[R]ichtunggebende, aktivierende und engagierte Serien von Aktivitäten und Inhalten; ein Arbeiten mit den Lernenden, das deren Lernen sichtbar und beobachtbar macht und das daraufhin Feedback ermöglicht sowie – wenn das Lernen zum Erfolg führt – weitere Informationen liefert“ (ebd.).

Wie bereits gezeigt wurde, steht Sichtbarkeit in Hatties Theorie direkt mit Aktivität und Feedback in Zusammenhang. Dem Bildungsforscher zufolge sind die genannten Aspekte als Bedingungen von Sichtbarkeit zu verstehen. Alle genannten „Sichtbarkeits-Faktoren“ wären hier einer kritischen Erörterung würdig. Doch besonders das Feedback markiert innerhalb des zu verhandelnden Themas eine wichtige Position und wird daher im Folgenden eingehender analysiert.

Mit Blick auf die Ergebnisse der Meta-Analysen ist das Feedback eines der wirksamsten Einflüsse auf das Lernen und darum auch konstitutives Element in Hatties Theorie des sichtbaren Lehrens und Lernens. Der Bildungsforscher unterstreicht diesbezüglich die Notwendigkeit einer (durch die Lehrperson vermittelten) Vorgabe von Richtung bzw. Richtungsänderung, durch welche die Wirksamkeit des Feedbacks maximiert würde (vgl. ebd., S. 46). Trotz dieser instruktiven und linearen Vorgehensweise betont Hattie, dass Feedback erst dann besonders wirksam ist, wenn es sowohl von der Lehrperson als auch von den Lernenden gegeben wird (vgl. ebd., S. 206).

Doch was meint Hattie eigentlich, wenn er von Feedback spricht? Es lässt sich bei ihm zunächst nachlesen „[...]“, dass Feedback eine *Information*

ist, die von einem Akteur (z.B. Lehrperson, Peer, Buch, Eltern oder die eigene Erfahrung) über Aspekte der eigenen Leistung oder des eigenen Verstehens gegeben wird.“ (ebd.). Diese Information soll sodann „[...] die Lücke zwischen dem füllen, was verstanden wurde und was verstanden werden soll.“ (ebd., S. 207) Dabei ist entscheidend, dass von Hattie das Feedback als Information dargestellt wird, durch welche wiederum andere Informationen im Gedächtnis der Lernenden bestätigt, hinzufügt, angepasst oder überschrieben werden können. Die Form oder Art der Information ist in diesem Zusammenhang nicht entscheidend, denn laut Hattie ist es irrelevant, ob es sich dabei um (meta-)kognitives Wissen oder Selbstüberzeugungen handelt (vgl. ebd.). Die möglichen Formen des Feedbacks sind hingegen variabel. Gemäß den Ergebnissen der Studie ist video-, audio- oder computergestütztes Feedback am effektivsten (vgl. ebd.). Der naheliegende programmierte Unterricht wird in diesem Zusammenhang von Hattie jedoch als wenig effektive Feedback-Form betrachtet, da dieser auf (unwirksame) extrinsische Belohnungen setze (vgl. ebd.). Für den Bildungsforscher sind aktive Informationsverarbeitungsprozesse bei den Lernenden, klare Ziele und wenig komplexe Aufgaben wichtige Voraussetzungen für gelingendes Feedback (vgl. ebd., S. 212). Was Hattie nun aber genau unter Feedback versteht, bzw. welches begriffliche Verständnis seiner Arbeit zugrunde liegt, scheint mit der Aussage, dass es sich dabei um Informationen über das eigene Lernen bzw. Verstehen handelt, lediglich oberflächlich erläutert zu sein. Lohnend und interessant zugleich erscheint in diesem Zusammenhang ein Blick in die Duden-Erläuterung, die zwei Gebrauchsweisen des aus dem Englischen stammenden Begriffs kennt:

- 1) „(Kybernetik) zielgerichtete Steuerung eines technischen, biologischen oder sozialen Systems durch Rückmeldung der Ergebnisse, wobei die Eingangsgröße durch Änderung der Ausgangsgröße beeinflusst werden kann; Rückkopplung“
- 2) „(besonders Fachsprache) Reaktion, die jemandem anzeigt, dass ein bestimmtes Verhalten, eine Äußerung o.Ä. vom Kommunikationspartner verstanden wird [und zu einer bestimmten Verhaltensweise oder -änderung geführt hat]; Rückkopplung, Rückmeldung“ (Bibliographisches Institut/Duden: Feedback).

Beiden Gebrauchsweisen von Feedback ist der Aspekt der Rückkopplung gemein. Was sie unterscheidet, ist die zielgerichtete Steuerung. Während diese leitend für die kybernetische Vorstellung ist, fehlt sie in der Duden-Erläuterung zum fachsprachlichen Gebrauch. Hier scheint es eher um kommunikative Prozesse zu gehen, in denen das Feedback ein Ausdrucksmittel ist, um Verstehensprozesse zu signalisieren, was der Erläuterung des Bildungsforschers zunächst entspricht. Da Hattie hingegen auch vielerorts von direkter Instruktion, Zielgerichtetheit und Steuerung spricht, kann keine der beiden Gebrauchsweisen bezüglich des der Forschungsarbeit (möglicherweise) zugrunde liegenden Verständnisses eindeutig zugeordnet werden. Hinsichtlich der begrifflichen Bestimmung wird hingegen deutlich, dass es sich beim Feedback um einen spezifischen Akt der Rückkopplung von Informationen handelt, der auf intentionalen Steuerungsmechanismen basiert. Ange-

merkt sei hier, dass Hattie den Aspekt der Rückkopplung jedoch an keiner Stelle seiner Erläuterungen explizit erwähnt. Dass solch ein kybernetisches Verständnis von Feedback trotzdem Parallelen zu Hatties Lehr- und Lernvorstellungen aufweist, lässt sich mit folgendem Zitat verdeutlichen:

„Feedback an die Lernenden meint, Informationen und Erkenntnisse bezüglich der Aufgaben bereitzustellen, die den Unterschied im Lichte dessen ausmachen, was die Lernenden bereits verstehen, missverstehen und konstruieren. Feedback von den Lernenden an die Lehrperson umfasst Informationen und Erkenntnisse bezüglich der Aufgaben, die den Unterschied im Lichte dessen ausmachen, was die Lehrperson in Bezug auf das Lernverhalten ihrer Lernenden bereits versteht, missversteht und konstruiert“ (ebd., S. 29).

In Bezug auf diese Äußerung Hatties zum Feedback lässt sich an dieser Stelle zusammenfassen, dass es dem Bildungsforscher um eine wechselseitige Bereitstellung von Informationen und Erkenntnissen geht, die einen Unterschied in Bezug auf das bewirken, was die Lernenden verstehen bzw. missverstehen oder was die Lehrperson hinsichtlich des Lernverhaltens ihrer Schülerinnen und Schüler versteht bzw. missversteht. Hattie lässt hier offen, inwiefern sich Informationen und Erkenntnisse im Feedbackprozess voneinander unterscheiden lassen. Ebenso fraglich bleibt, welche begrifflichen Konzepte dahinter stecken. Es lässt sich immerhin festhalten, dass das Feedback der auf Informationen basierenden Beeinflussung des Lernverhaltens dient, indem (nicht zielführende) Informationen mittels immer neuer Aktualisierungen im Gedächtnis der Lernenden überschrieben, hinzugefügt oder angepasst werden. Man könnte auch deutlicher formulieren, dass mittels Feedback Informationen dazu dienen sollen, Lernverhalten bzw. Lernprozesse zu steuern.

Im Kontext seiner „sechs Wegweiser für Exzellenz“¹ spricht Hattie auch von „Feedback-Evidenz“, in deren Licht Lehrpersonen ihren Unterricht (in Begegnung mit anderen Lehrpersonen) diskutieren, bewerten und planen sollen (vgl. ebd., S. 281). Diskussionsthemen sollen hier Erfolg, Wirkungen von Lehrstrategien und Konzepte über Fortschritt und angemessene Herausforderungen sein. Dies ist, nach Ansicht des Bildungsforschers, keine kritische Reflexion mehr „[...] sondern kritische Reflexion im Licht der Evidenz, also im Licht empirischer Belege zu ihrem [sc. der Lehrpersonen, AK] Unterricht.“ (ebd., Hervorh. im Original). Hattie zufolge würden qua Feedback spezifische Evidenzen entstehen, vor deren Hintergrund Lehrpersonen ihren Unterricht diskutieren, bewerten, planen und reflektieren sollen. Mit Blick auf die begrifflichen Fallstricke von Evidenz (vgl. Bellmann/Müller 2011; Jornitz 2009) und eventuell vorhandener Interpretationsspielräumen der deutschsprachigen Ausgabe von *Visible Learning* kann dem Neuseeländer zugutegehalten werden, dass er hier wohl nicht das strenge Forschungsparadigma einer *evidence-based education* auf alltägliche Lehr-Lern-Prozesse angewandt wissen möchte (was natürlich unsinnig wäre, da

1 Nachzulesen auf S. 280 bis 281. Hierbei handelt es sich im Wesentlichen um eine wiederholende Zusammenfassung der von Hattie präferierten Kriterien erfolgreicher Lehr-Lernprozesse.

entsprechende Forschungsdesigns nicht auf Unterrichtssituationen übertragbar sind), sondern dass hier ein eher allgemeines Verständnis von *evidence* gemeint ist, wonach jegliche empirische Hinweise als Grundlage für Schlussfolgerungen herangezogen werden können. Was bleibt, ist jedoch der Eindruck, dass Hattie Lehrpersonen dazu anhalten möchte, ihre Unterrichtsabläufe aufgrund von feedback-basierten Informationen optimierend zu steuern. Auch wenn er in seinen Ausführungen den Aspekt der Rückkopplung unerwähnt lässt, so ist davon auszugehen, dass in Hatties Feedback-Verständnis die entsprechenden Informationen nicht unaufgefordert und spontan auftreten, sondern in entsprechend konstruierte Rückmeldeschleifen eingebettet sind.

IV Durch-Sicht: Sichtbarkeit und Transparenz

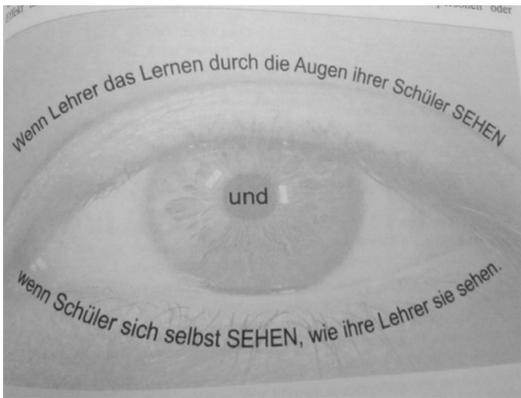


Abbildung 1: Ein Modell des sichtbaren Lehrens und Lernens (Hattie 2013, 281)

Es zeigt sich, dass der Sichtbarkeitsbegriff in Hatties Forschungsarbeit in sämtlichen, scheinbar willkürlichen Variationen und Kombinationen verwendet wird, ohne dass abschließend Klarheit darüber besteht, was nun genau unter Sichtbarkeit zu verstehen ist. Der Leser erhält zwar einige Hinweise, so z.B. dass sichtbares Lehren und Lernen eintritt, wenn dieses aktiv gestaltet wird, leidenschaftlich und ab-

sichtsvoll ist, oder aber wenn Feedback gegeben und eingefordert wird, aber eine genaue begriffliche Bestimmung oder gar systematische Darstellung fehlt hier. Soll der Leser eher von einem denotativen Verständnis ausgehen, also Sichtbarkeit in ihrer Kernbedeutung verstehen? Das würde unterstellen, dass Lehrpersonen und Lernende gleichermaßen ihr Lehren und Lernen visuell erfassen können. Oder aber versteht Hattie Sichtbarkeit eher von ihrer konnotativen Bedeutung her und möchte diese darum assoziativ bzw. metaphorisch i.S.v. beobachtbar, einsehbar, nachvollziehbar, durchschaubar oder aber empirisch belegbar begreifen? Im Falle der zweitgenannten Bedeutungsweise ist zu fragen, welche der möglichen Nebenbedeutungen prototypischer sind als andere, sowie welche Implikationen sich daraus für die (nicht) sichtbaren Subjekte und Objekte ergeben.

Es lassen sich in der Studie zunächst Hinweise für beide Bedeutungsweisen finden. Zum einen in Form der bildlichen Darstellung eines großen Auges (Abb. 1) und zum anderen in der wiederholten Rede hinsichtlich der Notwendigkeit von empirischen Belegen und Feedback-Evidenzen sowie in der über die Abbildung vermittelten Darstellung von Perspektivwechsel (wenn Lehrer das Lernen durch die Augen der Schüler sehen) und Perspektivübernahme (wenn Schüler sich selbst sehen, wie ihre Lehrer sie sehen) im Kontext verbesserter Lernleistungen. Das wechselseitige „Sehen“ von Lernenden und Lehrenden kann trotz der wirksamen bildlichen Darstellung nur metaphorisch, nicht aber anatomisch-visuell gemeint sein. Es ist davon auszugehen, dass im Sinne der zweitgenannten Bedeutungsweise, empirische bzw. Feedback-basierte Informationen helfen sollen, dass Lehrkräften und Lernenden Perspektivwechsel und -übernahme sowie das damit verbundene Sehen und Beobachten erleichtert werden.

Im Hinblick auf dieses Verständnis von Sichtbarkeit gibt es (mindestens) zwei Lesarten: Zum einen ließe sich annehmen, dass Perspektivwechsel und -übernahme eng mit einem Konzept von Empathie verknüpft sind. Dieses wird in der Fachliteratur als Zustand des „Mit-Anderen-Fühlens“ bezeichnet, der als eine nicht willentliche Erfahrung auftritt (vgl. Rost 2010, S. 671). Dieser Zustand lässt sich in drei Komponenten darstellen: Als affektives Nachempfinden von Gefühlen anderer; als Perspektivübernahme und als Verhalten, das Empathie ausdrückt (vgl. ebd.). Eine entsprechend angestrebte Entwicklung von Empathiefähigkeit der Schülerinnen und Schüler ist in schulischen Kontexten ein wünschenswertes Ziel und findet sich bspw. im Baden-Württembergischen Bildungsplan in den Leitgedanken zum Kompetenzerwerb einschlägiger Fächer (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Bildungsplan Realschule 2004).² Somit wäre ein Empathie-Modell bei Hattie eine nachvollziehbare, ja begrüßenswerte Konzeption. Doch es finden sich Indizien, die gegen ein solches Verständnis des Modelles sprechen, was nun zu einer zweiten Lesart führt. Und zwar lässt sich diesbezüglich eine verkehrte Zweck-Mittel-Relation feststellen, insofern als die Entwicklung von Empathiefähigkeit als Perspektivwechsel und -übernahme bei Hattie nicht das Ziel guten Unterrichts, sondern das Mittel diesen herzustellen wären. Versteht man diese wechselseitige Sichtbarkeit als Empathiekonzeption, so würde dies bedeuten, dass bei Lehrpersonen und Lernenden (also unabhängig von Alter, Reife, Geschlecht, etc.) eine auf beiden Seiten gleichermaßen entwickelte Empathiefähigkeit vorliegt, auf deren Grundlage guter Unterricht gestaltet werden kann. Somit wären alle unterrichtsbezogenen Konzepte, die eine Entwicklung der Empathiefähigkeit verfolgten, unnötig. Wenn jedoch hinter diesem Modell kein Empathiekonzept steht, was dann?

Die Annahme, dass Hattie Lehrpersonen als auch Lernende gleichermaßen als fähig betrachtet, sich selbst durch den anderen und damit auch den

2 Dieser umfasst die Fächer Moderne Fremdsprachen, Ethik, Katholische Religionslehre.

anderen zu sehen, impliziert eine Missachtung der philosophisch-anthropologischen Grundannahme der Undurchschaubarkeit des Selbst. Hattie fragt an keiner Stelle, ob dieses schülerseitige „sich selbst sehen wie ihre Lehrer sie sehen“ überhaupt möglich sei und falls ja, unter welchen Bedingungen diese Möglichkeit sodann bestehe. Diese Missachtung ist bei Hattie eine Voraussetzung für guten, gar exzellenten Unterricht und impliziert eine spezifische Bedeutung von Sichtbarkeit, die jenseits von Empathie steht. Sichtbarkeit meint hier nicht mehr Einsichtigkeit oder Einfühlsamkeit, sondern eher *Durch-Sichtigkeit* i.S.v. Transparenz. Eine so verstandene Form von Sichtbarkeit ist kein pädagogischer Wert, sondern manifestiert sich als technokratisches Erfolgsrezept. Bei Hattie wird es instrumentalisiert, um erfolgreichen Unterricht herzustellen. In Anbetracht dieser Argumentation lässt sich festhalten, dass Sichtbarkeit bei Hattie nicht als anthropologisches Kriterium in Bildungskontexten reflektiert, sondern innerhalb seiner Theorie als Mittel zur Operationalisierung spezifischer Lehr-Lernsituationen eingesetzt wird.

Jene auf Sichtbarkeit beruhenden Operationalisierungstendenzen greift Han in seinen essayistischen Überlegungen zur Transparenzgesellschaft auf. In diesen zeichnet er das Bild eines von Transparenz beherrschten, gesellschaftlichen Diskurses, innerhalb dessen die alten Transparenzträume von Momos und Descartes aktualisiert scheinen. Der entscheidende Aspekt in Hans Transparenzgesellschaft ist die Verbannung von Negativität. Das Nicht-Verfügbare, Nicht-Begreifbare soll vermittels Transparenz positiviert, also verfügbar und *begreifbar* gemacht werden (vgl. Han 2013, S. 5). Auch Hattie proklamiert eine Vorstellung des Lehrens und Lernens, die dieses als positiv gegeben, verfügbar resp. sichtbar vermittelt. Er lehnt jede Negativität jener komplexen Prozesse ab, indem er behauptet, dass es kein „tieferes Geheimnis namens Lehren und Lernen“ gäbe (Hattie 2013, S. 31). Dass Hattie hier den Terminus „Geheimnis“ verwendet, erscheint dabei so irritierend wie konsequent. Gemeinhin lassen sich hierunter zum einen solche Informationen verstehen, die einem anderen nicht zugänglich bzw. einsehbar gemacht werden sollen oder zum anderen etwas, das überhaupt nicht erklärt bzw. erforscht werden kann und darum mysteriös bleibt (vgl. Wahrig 1997, S. 384). Irritierend ist dies insofern, als Hattie damit indirekt (durch Negation) die Behauptung aufstellt, Lehren und Lernen wären (erforschbare) tiefere Geheimnisse oder gar Mysterien. Dies impliziert die zentrale Annahme, dass in den Bereichen des Lehrens und Lernens jeweils Informationen zurückgehalten würden, die man nicht zeigen will oder kann. Dass Hattie Lehren und Lernen auf der Unterrichtsebene in Bezug auf den Zugänglichkeitsgrad von Informationen bestimmt, läuft offensichtlich quer zu allen geläufigen lern- und bildungstheoretischen Ansätzen, die stets die prozessuale (beim Lehren auch die intentionale) – nicht aber die informationsbezogene – Seite dieser beiden Begriffe betonen (z.B. Terhart 2009). Des Weiteren ist augenfällig, dass Hattie mit einem Geheimnis im positivistischen Sinne davon ausgeht, dass Lehrende und Lernende tatsächlich über jene sensiblen Informationen verfügen, die sie vor den Blicken des jeweils anderen (bewusst oder unbewusst) verbergen. Die

Frage, ob und falls ja, unter welchen Voraussetzungen beide Gruppen überhaupt in Besitz (i.S. einer aktuellen, reflexiven Vergegenwärtigung) aller relevanten Informationen sein können, wird von Hattie gar nicht erst gestellt.

Fragt man jenseits dieser begrifflichen Ebene nach den Implikationen und Konsequenzen von Hatties (Kein-)Geheimnis-These in Bezug auf den subjektivierenden Lernprozess, so kommt man nicht um Foucaults Analysen zu Sexualität und Macht umhin. Im ersten Band von *Sexualität und Wahrheit* zeigt Foucault das dem Geheimnis entgegenstehende Geständnis als spezifisch abendländische Technik der Wahrheitsproduktion u.a. in den Bereichen von Pädagogik, Familie, Medizin und Psychiatrie auf (vgl. Foucault 1977, S. 76). Die Eigentümlichkeit des Geheimnisses beruht innerhalb dieses Diskurses jedoch nicht mehr auf der Sensibilität jener zu bewahrenden Information, „[...] sondern auf seiner obskuren Familiarität und seiner gemeinen Niedrigkeit“ (ebd., S. 80). Für Foucault besteht der Wert der Wahrheit in der abendländischen Geständnistradition in der „wesentlich diskursiven Verbindung des Sprechenden mit dem, wovon er spricht.“ (ebd., S. 81) Mit Blick auf Hatties These ist dies insofern bedeutungsvoll, als der Wert der Information – in Anlehnung an Foucaults Analysen – nicht in der Brisanz derselben, sondern im Zusammenfallen von sprechendem Subjekt und dem Objekt der Aussage besteht (vgl. ebd., S. 79). Fasst man das Feedback als modernisierte Form des Geständnisses auf, so wird der Herrschaftsanspruch unmittelbar deutlich: Indem man sich mit größter Genauigkeit bemüht zu sagen, was am schwersten ist, fällt das Selbst mit der Aussage zusammen, und das Geständnis entfaltet über die Preisgabe des Geheimnisses seine subjektivierende Macht (vgl. ebd., S. 76).

Insofern ist Hatties Argumentation und Wortwahl hier durchaus konsequent, da er die Akteure am unterrichtlichen Geschehen, wie bereits gezeigt, als informationsverarbeitende Systeme auffasst, die qua Feedback beliebig auf Informationen zurückgreifen bzw. über sie verfügen können, um sie zum Zwecke der Selbstregulation sodann zu operationalisieren. Wenn Hattie das Lehren und Lernen entsprechend an einen informationsbasierten Feedback-Prozess bindet, impliziert dies, dass v.a. die Lernenden als durchsichtige Erscheinungen sich selbst und dem anderen in Gestalt der jeweiligen Information ansichtig bzw. gegenständlich, da geständig und somit zum Objekt einer beschleunigenden und optimierenden Macht werden. Denn die Herrschaft liegt nicht mehr bei dem, der spricht, weiß und antwortet, sondern bei dem, der zuhört, schweigt und fragt (vgl. ebd., 81).

Doch nun ist es gerade der Aspekt der Undurchschaubarkeit, der den Menschen von der Maschine unterscheidet, da nur Maschinen wirklich transparent sind (vgl. Han 2013, S. 7). Anders als Menschen können sie in ihre Einzelteile zerlegt, wieder zusammengesetzt und auf Soll- und Ist-Werte programmiert werden. Vor diesem Hintergrund sei an die kybernetischen Parallelen zur Theorie des Bildungsforschers erinnert. Eine damit einhergehende technische Auffassung des Lehrens und Lernens impliziert bei Hattie eine spezifische Metaphorisierung insofern, als dass Lehrende und Lernende im

Rahmen der Steuerung durch Feedback-basierte Informationen in spezifisch maschineller Begrenzung gesehen werden. Wenn nun die Schülerinnen und Schüler sowie ihre Lehrpersonen sich und dem jeweils anderen durchschaubar – also transparent – sind bzw. sein müssen, dies jedoch ein Merkmal ist, das auf Maschinen, nicht aber auf Menschen zutrifft, so lässt sich daraus schließen, dass im Rahmen von Hatties Theorie menschliche Akteure unter mechanistischer Perspektive betrachtet und erst unter dieser Voraussetzung zum Geständnis gezwungen und dem Diktat der Transparenz unterworfen werden können.

Wenn Schülerinnen und Schüler nun jenem, in Hatties Theorie angelegten Transparenzzwang folgen und sich somit qua Verinnerlichung der Beobachtung zu Selbstbeobachtung, Selbstbewertung und Selbstunterrichtung anhalten, machen sie sich auf diese Weise zu „Insassen eines Kontrollsystems“ und es wird deutlich, inwiefern zu verstehen ist, dass sich für Han die Transparenzgesellschaft u.a. auch als Kontrollgesellschaft manifestiert (Han 2013, S. 27). Insofern handelt es sich bei Hatties Unterrichtskonzeption um nichts anderes als eine im Zeichen der Selbstoptimierung vorgenommene (Selbst-)Zurichtung des Schülersubjekts. Das andauernde Gesehenwerden zwingt den Lerner geradezu in die ständige Modulation, wodurch er zu einem funktionellen Element exzellenten und effizienten Unterrichts wird. Han spricht in diesem Zusammenhang und in zutreffender Weise auch vom „ökonomischen Imperativ der Transparenz“ (ebd., S. 80). Entsprechend geht es Hattie nicht ausschließlich darum, dass Lernende und Lehrpersonen sich selbst (und das Lernen) durch den anderen sehen können, sondern vielmehr, dass dies wechselseitig bzw. zirkulär geschieht, da mindestens zwei bzw., geht man von entsprechenden Klassenstärken aus, wesentlich mehr Beteiligte in diesen Sichtbarkeitsprozess einbezogen sind. Bröckling analysiert dieses Prinzip einer wechselseitigen Rund-um-Beobachtung als „Steigerung der allgemeinen Sichtbarkeit in einem demokratisierten Panoptikum“ oder auch als „360°-Feedback“ (Bröckling 2007, S. 238). Terhart verdeutlicht diesen Zusammenhang auf bildungswissenschaftlicher Ebene, indem er in einem kritischen Artikel zur Hattie Studie dessen Unterrichtskonzept mit dem Foucault'schen Denkhorizont in Beziehung setzt:

„Beurteilt man es innerhalb des vom Bild perfekter Kontrolle und universaler Herrschaft faszinierten, ja selbst geradezu beherrschten Foucault'schen Denkhorizontes, so kann man Hatties Unterrichtskonzept, nicht zuletzt aufgrund seiner ständigen Betonung des wechselseitigen ununterbrochenen Sehens, Beobachtens und Beobachtetwerdens der Akteure, nur als verfeinerte Herrschaftstechnik bewerten“ (Terhart 2011, S. 288).

Bevor nun im Folgenden Hatties, auf Sichtbarkeit basierende Unterrichtskonzeption im Kontext von Herrschaft und Kontrolle explizit erörtert wird, bleibt festzuhalten, dass die vorangestellten Überlegungen zu Sichtbarkeit und Transparenz sich zunächst auf die Objektebene der Studie, nämlich auf das Lehren und Lernen selbst beziehen. Es wurde jedoch auch immer darauf hingewiesen, dass sich dieser Begriff ebenso auf der Metaebene der Studie ansiedeln lässt, indem nämlich die Wirksamkeit von Lernprozessen anhand der

Identifizierung von Einflussgrößen erkennbar, einsehbar und belegbar gemacht werden soll. Aufgrund der weitreichenden wissenschaftstheoretischen Implikationen, die eine Analyse des Vorgehens auf der Metaebene zur Folge hätte, wird hier auf weitere Ausführungen dazu verzichtet. Darüber hinaus ist augenfällig, dass eine als Transparenz zu verstehende Sichtbarkeit auf beiden Ebenen von Hatties Forschungsarbeit eine wirkmächtige Technik ist.

V

Weit-Sicht: Techniken der Kontrollgesellschaft

Die Theorie des sichtbaren Lehrens und Lernens (Objektebene) sowie die Vorgehensweise, Zielsetzungen und Ergebnisse der Studie (Metaebene) sind mit Blick auf den Titel der Arbeit gleichermaßen programmatisch. Doch inwiefern lässt sich diese Programmatik als kontrollgesellschaftliche Technik im Kontext von Information und Transparenz verstehen? Schröter setzt sich in seiner Schrift *Zur Entstehung der Kontrollgesellschaft im deutschen Bildungssystem* mit dem Umbau der Herrschaftsformen im Bildungssystem auseinander (vgl. Schröter 2012). Vor diesem Hintergrund identifiziert er, unter Bezugnahme auf Foucaults Disziplinargesellschaft sowie deren Weiterentwicklung durch Deleuzes Skizze eines Übergangs von der Disziplinar- zur Kontrollgesellschaft u.a. Verinnerlichung, Modulation und Sichtbarkeit als kontrollgesellschaftliche Techniken, die im aktuellen Bildungsgeschehen fortwirken. Es sei jedoch angemerkt, dass diese Techniken nicht klar voneinander zu trennen sind, da sie ineinander verschränkt – wenn auch je spezifisch – wirken. Es wird zu zeigen sein, dass Modulation, Verinnerlichung und Sichtbarkeit konstitutive Elemente, d.h. Techniken in Hatties Unterrichtskonzeption sind, weshalb hier vorgeschlagen wird, jene Konzeption nicht als Herrschaftstechnik, sondern eher als Herrschaftsprinzip auszuweisen, das sich über die entsprechenden Techniken und Instrumente konstituiert. Auf dieser Grundlage soll im Folgenden gezeigt werden, inwiefern sich die drei oben angeführten Techniken in Hatties Theorie identifizieren lassen.

Sichtbarkeit regelt als Technik in der Kontrollgesellschaft die Modulation des Individuums sowie die Internalisierung der Kontrolle (vgl. Schröter 2012, S. 68ff.). Inwiefern sich Sichtbarkeit als Technik der lückenlosen Verfügbarmachung von Lehr-Lern-Prozessen bei Hattie hergestellt wird, lässt sich über den Vergleich mit Bröcklings 360-Feedback nachvollziehen. Beim Feedback handelt es sich um ein (Kontroll-)Instrument, das aus dem Bereich des Personalmanagements stammt. Es verbindet standardisierte Verfahren der Mitarbeiter- und Kundenbefragung im Zusammenhang mit Selbsteinschätzungen zu einem „umfassenden System allseitiger Beurteilungen“, das sich auf Mitglieder aller Organisationseinheiten anwenden lässt (Bröckling 2007, S. 236). Entscheidend für Bröckling ist hierbei, dass die Kontrollfunktion der Sache nach verallgemeinert wird, da im 360-Feedback nicht nur die zum Zwecke von Prüfungen und Tests erbrachten Leistungen, sondern das gesam-

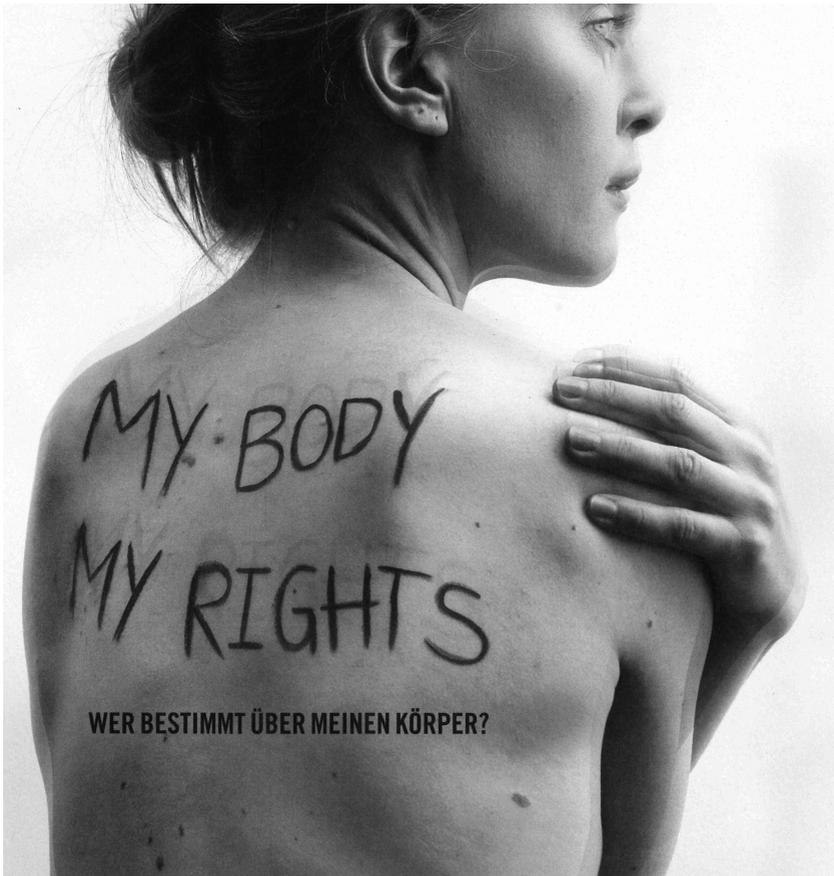
te Verhalten bewertet wird. Vor diesem Hintergrund ist zu verstehen, dass Bröckling den „allgemeinen Voyeurismus“ als einen „verallgemeinerten Exhibitionismus“ betrachtet, innerhalb dessen man stets gesehen wird und sich deshalb immerwährend günstig präsentieren muss (ebd., S. 238-239). Die Funktion der Fremdbeobachtung liegt für Bröckling in der Nötigung zur Selbstreflexion zum Zwecke einer verbesserten Selbststeuerung. Dies gelingt jedoch nur, wenn die Beobachtungen festgehalten und kommuniziert werden (vgl. ebd., S. 239):

Bröckling konstatiert: „Erst die Mitteilung der Beurteilungen erlaubt es den Beurteilten, ihr Verhalten so zu modifizieren, dass Schwachstellen beseitigt und Stärken gestärkt werden. Anders als in den Institutionen der Disziplinarmacht, wo die Zurichtung des Menschen im Wesentlichen nur in eine Richtung erfolgte, beruht die post-disziplinäre Kontrolle – der Begriff Feedback deutet schon darauf hin – auf einem kybernetischen Modell“ (ebd.).

In Hatties Unterrichtskonzeption ermöglicht das Feedback vermittels der hier rückgekoppelten Informationen quasi eine Rund-um-Beobachtung, so dass die SchülerInnen hierdurch in die Lage versetzt werden (sollen), sich selbst zu sehen wie ihre Lehrpersonen sie sehen und jene gleichsam das Lernen durch die Augen ihrer SchülerInnen sehen. In Korrespondenz dazu kann Hatties Feedbackmodell gleichsam als *Kontrollinstrument* verstanden werden, das Sichtbarkeit verfügt, indem es die Schülerinnen und Schüler über die direkten Instruktionen der Lehrperson dazu bringt, operationalisierbare Informationen über ihren Lernprozess zu „gestehen“, d.h. nichts anderes als sich selbst zu veräußern.

Aufgrund der über Rückkopplungsschleifen bereitgestellten Informationen kann die Lehrperson sodann, wie Hattie es formuliert, Richtungsvorgaben machen, um die gewünschten Veränderungen zu bewirken und die Wirkung des Feedbacks zu maximieren. Dies entspricht exakt dem von Schröter bezeichneten Prinzip der Modulation (vgl. Schröter 2012, S. 66). Die Richtungsvorgaben verhalten sich dabei wie jene „sich selbst verformenden Gussformen“, die Deleuze in seinem *Postscriptum über die Kontrollgesellschaft* beschreibt und die je nach Informationsgehalt entsprechend variiert und angepasst werden können (vgl. Deleuze 1993, S. 256). Die zu diesem Zwecke instrumentalisierte Sichtbarkeit hat bei Hattie einen spezifischen Zwangscharakter, da -wie Bröckling feststellt- die Schülerinnen und Schüler auf diese Weise in ein Win-or-lose-Setting (Entfaltung der persönlichen Potenziale vs. Abrutschen in den roten Bereich) eingefügt werden (vgl. Bröckling 2007, S. 240). Nur wenn sie ihre kognitiven Veränderungen der durch Sichtbarkeit verfügten und der Bedingung der Aktivität unterworfenen Selbstoptimierung unterordnen, zählen sie zu den Gewinnern (oder zu den Verlierern) ihres eigenen Lernprozesses und sind somit konstitutiver Teil erfolgreichen (bzw. erfolglosen) Unterrichts. Das hier ständig aktive Individuum sieht Dzierbicka entsprechend als Resultat der eigentümlichen Bestimmung, in der Kontrollgesellschaft niemals mit etwas fertig zu werden, so dass das Individuum insofern „verschuldet“ ist, als dass es niemals alle zur Wahl stehenden (koexis-

tenten) Möglichkeiten ergreifen kann und dass gleichzeitig die gewählten Möglichkeiten neue Bedürfnisse hervorrufen, „[...] sodass die Sehnsucht nach Befriedigung in einer Aktivität resultiert, die niemals aufhört.“ (Dzierbicka 2009, S. 163) Nur ein aktiver Lerner lässt sich entsprechend in die Feedbackschleifen integrieren, denn die reine (Selbst-)Beobachtung bewirkt noch keine Kontrolle. Erst wenn die Beobachtung als Mitteilung schriftlich oder mündlich rückgemeldet wird, kann sich Kontrolle entfalten. Hierzu braucht es in unterrichtlichen Kontexten aktive Schülerinnen und Schüler, deren Steigerung, wie gezeigt wurde, für Hattie wesentliches Ziel und zugleich notwendige Bedingung des sichtbaren Lehrens und Lernens ist.



Die beständige Aktivität der Individuen ist gleichzeitige Voraussetzung für das Prinzip der Verinnerlichung als Technik der Kontrollgesellschaft. Durch das Feedback wird, wie sich mit Bezug auf Han, Bröckling und Schröter fest-

stellen ließ, das Foucault'sche Panoptikum a-perspektivisch, demokratisiert und gleichsam verinnerlicht, so dass Außen (Peripherie, Beobachtete, Lerner) und Innen (Zentrum, Beobachter, Lehrperson) im lernenden wie auch lehrenden Subjekt bei Hattie zusammenfallen, indem Lehrpersonen und Lernende sich in ihren Reflexionen gegenseitig antizipieren. Im kybernetischen Sinne ließe sich formulieren, dass der äußere Regelkreis durch einen inneren ersetzt wird. Wenn alle Lernenden gleichsam die Lehrperson als äußere Kontrollinstanz antizipieren und dadurch internalisieren, wird die räumliche Anordnung der zentralen Lehrperson und der peripher angeordneten Lernenden im Lerner selbst aufgehoben. Dies stellt (sofern zutreffend) eine erhebliche Ökonomisierung dar, da im lernenden Subjekt quasi eine 1:1-Betreuungssituation simuliert wird, wodurch strukturelle Fragen z.B. nach Lehrarrangements (*team teaching*) oder Klassenstärke überflüssig würden. Nicht ganz zufällig scheint vor diesem Hintergrund Hatties empirischer Befund über die mangelnde Effektivität kleiner Klassen zu sein (vgl. Hattie 2013, S. 102).

Der bei Bröckling explizierte Zusammenhang von Kybernetik und Kontrollgesellschaft konkretisiert sich in Hatties Feedback-Konzeption als Grundvoraussetzung der Sichtbarkeit. Ohne die hier wirksame technische Auffassung des Subjekts als informationsverarbeitendes System und der dadurch möglichen Modulation über Rückkopplungsschleifen wären die in den Disziplinargesellschaften angelegten und am Übergang zur Kontrollgesellschaft übernommenen Modulationstechniken wie Codierung (vorgeschriebene Bewegungsabläufe), Zeithäufung (Optimierung der Zeitznutzung) und räumliche Verteilung (Parzellierung) nicht in das Subjekt hinein transformierbar (vgl. Schröter 2007, S. 18ff.). Die über das 360°-Feedback hergestellte und instrumentalisierte Sichtbarkeit scheint vor diesem Hintergrund ein gewaltiger, wenn nicht gar gewalttätiger, da zwingender, auf kybernetischen Grundannahmen basierender Mechanismus zu sein, über den Individuen im Allgemeinen wie auch Hatties Lernende im Besonderen entsprechend in einzelne Module zerlegbar, codierbar, modularisierbar und operationalisierbar werden. Die Modulation der sichtbar gemachten Strukturen dient bei Hattie zum einen dazu, über den Weg feedbackbasierter Selbstoptimierung erfolgreichen Unterricht herzustellen und zum anderen eine metaanalytische Identifizierung dessen, was am besten wirkt, hervorzubringen. Bei Zugrundelegung des Zusammenwirkens von Sichtbarkeit und Modulation tritt an dieser Stelle der durch Flusser eindrücklich beschriebene Weg der Abstraktion deutlich hervor: Auf beiden Ebenen wird in Hatties Arbeit der beschriebene Weg vom „Ding“ (Subjekte und Objekte im Kontext von Lehren und Lernen) zum „Unding“ (Information) mit dem Ziel der An-Sichtigkeit einer „Formel“ („what works best“) beschritten. Dabei wird von allen Dingen, um sie zu be-greifen, so lange abstrahiert, bis sie letztlich ununterscheidbar und damit auch eigentlich unbegreiflich werden, da sie nun aus den gleichen abstrakten Formeln bestehen (vgl. Flusser 1996, S. 186). Etwas überspitzt formuliert, ließe sich sagen, dass im Zuge der Abstraktion der Mensch als „Ding an sich“ nicht nur an Wert verliert, son-

dern sich selbst flüchtig, weil unbegreiflich wird oder aber ganz in seiner Durchsichtigkeit verschwindet.

Mit Flusser: „Denn der Blick ist dabei nicht mehr auf die Erscheinungen, sondern durch sie hindurch auf die Formeln gerichtet. Die Welt der Erscheinungen ist durchsichtig geworden, ein riesiger Schleier, und dahinter werden wir der Information ansichtig“ (ebd., S. 187).

Die hier für Flusser wirksame Abstraktion kann dabei als Teilkonzept der Modulation aufgefasst werden, in dessen Folge gleichermaßen die Erscheinungen transparent und damit sichtbar werden. Die von Hattie in seiner Forschung ermittelten 138 Einflussfaktoren, die er entlang eines Kontinuums in Relation zu $d > 0,4$ darstellt, verdeutlichen diesen Vorgang als Zugriff auf inter- und intraindividuelle Strukturen in besonderem Maße. Aber auch die von ihm präferierte Feedback-Konzeption suggeriert, dass subjektive Prozesse über die aktiv zur Verfügung gestellte Information greifbar resp. sichtbar werden.

Dabei wird vernachlässigt, dass der Prozess, der zu einer Repräsentation an der Oberfläche führt, selbst nicht durch die Repräsentation sichtbar gemacht werden kann. Ein ausformulierter Gedanke (oder ein Gefühl) kann als Information, wenn überhaupt nur den Gedanken oder das Gefühl selbst, nicht aber dessen Erzeugung sichtbar machen. Geht man nun von dem aus, was diese These impliziert – nämlich, wie Mayer es ausdrückt, die Unmöglichkeit, den subjektiven Herstellungsprozess und das objektive Produkt übereinstimmend im „Werk“ zu sehen (vgl. Mayer 2009, S. 212) – so fände sich hierin die Begründung der Unmöglichkeit von Sichtbarkeit als Transparenz v.a. in Bezug auf den Entstehungsprozess eines Gedankens (um den es ja bei der Optimierung von Lehr-Lern-Prozessen primär geht). Insofern bleibt fraglich, ob mit Blick auf Foucaults Analysen Subjekt und Objekt im Geständnis je wirklich zusammenfallen können, oder ob dies stets nur ein unerfüllbarer Anspruch jenes Diskursrituals bleibt. Auch Terhart erfasst diese nicht unproblematische Verschränkung von Subjektivität und Objektivität in Hatties Theorie, indem er feststellt, dass hier der Unterricht in einem objektivierenden Sinne am Schülersubjekt orientiert ist (vgl. Terhart 2011, S. 288). An dieser Stelle erscheint die von Hattie als Desiderat in Aussicht gestellte Erforschung der Herstellung von konzeptuellen Erzeugnissen, die er in Anlehnung an Poppers 3-Welten-Lehre mit der dritten Welt der Lernleistung (*ideas*) assoziiert, lediglich als hilfloser Anspruch auf das Nicht-sichtbar-zu-Machende (vgl. Hattie 2013, S. 293). Darüber hinaus widerlegt Hattie damit auch seine eigene These, nach welcher es kein tieferes Geheimnis namens Lehren und Lernen gäbe, wobei die Unmöglichkeit der Sichtbarmachung des Prozesses im Produkt auf ein Geheimnis verweist, bei dem es keinen wirklichen Eigentümer der Information geben kann, so dass die Enthüllung dieses Geheimnisses wohl ein „Evergreen“ der in Aussicht gestellten Forschungsdesiderate bleiben wird. Hatties nonchalantes Übergehen dieser mit Mayer und Terhart aufgezeigten Problematik verweist auf einen Mangel an pädagogischer und anthropologischer Reflexion innerhalb der von ihm aufgestellten Theorie.

Statt das Schülersubjekt in seiner (undurchschaubaren) Komplexität in den Blick zu nehmen und die damit zusammenhängende Kompetenz-Performanz-Problematik zu berücksichtigen, werden in Hatties Forschung durch die Verbindung von Empirie und Theorie lediglich defizitäre – Deleuze würde sagen: dividuelle – Strukturen der unterrichtlichen Akteure fokussiert, die es mit Hilfe von rückgekoppelten Informationen (auf Objekt- und Metaebene) zu optimieren gilt. Dabei werden diese insofern naturalisiert, als dass sie auf beiden Ebenen zum Gegenstand einer naturwissenschaftlich arbeitenden Unterrichtsforschung, d.h. des Beobachtens und Messens mit dem Ziel gemacht werden, Erfolg und Exzellenz qua kontrollierter Selbstzurichtung zu bewirken. Vor diesem Hintergrund lassen sich sowohl die Lernenden, die sich zu diesem Zwecke durch die Augen der Lehrpersonen sehen, als auch die Lehrpersonen, die gleichsam das Lernen durch die Augen der Schülerinnen und Schüler sehen, in die Reihe der Dividuen und unternehmerischen Selbstentwürfe als Subjekte der Kontrollgesellschaft einordnen.

VI Aus-Sicht

Es konnte gezeigt werden, dass sich Hattie in jene eingangs erwähnte Reihe berühmter Transparenzträumer stellen lässt. Dass er dabei in seiner Theorie jene begriffsanalytischen und kritischen Reflexionsmuster vermissen lässt, die Descartes uns noch so eindrucksvoll vor Augen führte, ist hier nur konsequent. Denn der seit der Antike herrschende Transparenztraum entwickelte sich, wie gezeigt wurde, zum Transparenzzwang und führte über die metaphorische Gleichschaltung von Mensch und Maschine zu einer eigentümlichen Leugnung von Negativität. Alles ist greifbar, machbar oder eben sichtbar. Da braucht es notwendigerweise weder Anthropologie, Subjekt- noch Bildungstheorie, um das Lehren und Lernen be-greifbar zu machen oder anders gewendet, es in den Griff zu kriegen. Eine bei Hattie entsprechend festzustellende technokratisch gesteuerte und intendierte Selbstregulation der Lernenden lässt sich in jenen von Standardisierung, Messung, Evaluation und Kompetenzorientierung beherrschten Bildungsdiskurs einordnen, der im Zeichen von Ökonomisierung und Standardisierung den Menschen vom bloßen Anhängsel der Maschine zu ihrer Inkarnation werden lässt. Wirklich transparent ist nur die Maschine und wenn wir den Menschen mit einem Fenster in der Brust versehen, so sehen wir ihn nicht bloß in maschineller Begrenzung, sondern betrachten ihn selbst als eine operationalisierbare Apparatur. Doch wie eingangs erwähnt, ist Transparenz als Traum zu verstehen, dessen Verwirklichung lediglich in Aus-Sicht gestellt, also auch mit Hatties Unterrichtskonzeption nie wirklich erreicht werden kann, so dass diese stets ein Transparenztraum bleiben wird. Der sich selbst und anderen durchsichtige Mensch kann durch keine wie auch immer geartete Geständnisform hergestellt werden und jedem Versuch diesen Transparenztraum am Menschen wahr werden zu lassen, haftet dabei etwas Zwanghaftes,

Bedrohliches, gar Gewalttätiges an, insofern bleibt abschließend zu fragen, ob wir diese Aus-Sicht auf ein Momos-Fenster in der Brust der Lehrenden und Lernenden wirklich brauchen.

Literatur

- Bellmann, Johannes / Müller, Thomas: Evidenzbasierte Pädagogik – Ein Déjà-vu? Einleitende Bemerkungen zur Kritik eines Paradigmas, in: Dies. (Hrsg.): Wissen was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik, Wiesbaden 2011, S. 9-32.
- Babrius: Babrius und Phaedrus, translated by Ben Edwin Perry, Cambridge/ Mass. 1965.
- Bibliographisches Institut/Duden: Stichwort „Feedback“, [www.duden.de/suchen/dudenonline/ Feedback](http://www.duden.de/suchen/dudenonline/Feedback) [Abrufdatum 01.11.2014]
- Bröckling, Uwe: Das Unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt/Main 2007.
- Deleuze, Gilles: Unterhandlungen 1972-1990, Frankfurt/Main 1993.
- Dzierzbicka, Agnieszka: Außer Kontrolle. Die Rückkehr souveräner Machtbildung, in: Carsten Büniger et al. (Hrsg.): Bildung der Kontrollgesellschaft. Analyse und Kritik pädagogischer Vereinnahmungen, Paderborn 2009, S. 161-170.
- Flusser, Villem: Der Flusser-Reader zu Kommunikation, Medien und Design, Mannheim 1996.
- Foucault, Michel: Sexualität und Wahrheit. Der Wille zum Wissen, Bd. 1, Frankfurt/Main 1977.
- Han, Byung-Chul: Transparenzgesellschaft, Berlin 2013.
- Hattie, John: Lernen sichtbar machen, übers. v. Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, Baltmannsweiler 2013.
- Janich, Peter: Was ist Information, Frankfurt/Main 2007.
- Jornitz, Sieglinde: Evidenzbasierte Bildungsforschung, in: Pädagogische Korrespondenz, Heft 40, 2009, S. 68-75, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-57256>
- Mayer, Ralf: Spiegelspiele der Bildung, in: Carsten Büniger et al. (Hrsg.): Bildung der Kontrollgesellschaft. Analyse und Kritik pädagogischer Vereinnahmungen, Paderborn 2009, S. 199-214.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Bildungsplan Realschule 2004, www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Realschule/Realschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf [Abrufdatum 01.11.2014]
- Rost, Detlef H. (Hrsg.): Handwörterbuch pädagogische Psychologie, Weinheim / Basel 2010.
- Schneider, Manfred: Transparenztraum. Literatur, Politik, Medien und das Unmögliche, Berlin 2013.
- Schröter, Eric (2012): Zur Entstehung der Kontrollgesellschaft im deutschen Bildungssystem, Frankfurt/Main 2012.
- Terhart, Ewald: Didaktik. Eine Einführung, Stuttgart 2009.
- Terhart, Ewald: Hat John Hattie tatsächlich den Heiligen Gral der Schul- und Unterrichtsforschung gefunden?, in: Keiner, Edwin et al. (Hrsg.): Metamorphosen der Bildung: Historie-Empirie-Theorie. Festschrift für Heinz-Elmar Tenorth, Bad Heilbrunn 2011, S. 277-292.
- Wahrig, Gerhard (Hrsg.): Wörterbuch der deutschen Sprache, München 1997.

Andreas Gruschka

Wer gewinnt den *Deutschen Schulpreis*?

Vom Preisen, von Wettbewerben und der Selbsterhöhung

I

Der erfolgreich entfachte Hype um den *Deutschen Schulpreis* kann nicht in reiner Immanenz betrachtet und bewertet werden. Die Auslobung eines Preises stellt eine der zentralen Maßnahmen des ubiquitär gewordenen *total quality managements* dar und zugleich basiert sie auf einer Kultur, die sie ausbeutet. Beginnen wir mit dieser.

Das Leben liefert Anlässe dafür, dass Menschen, zuweilen auch Institutionen, andere, etwa verdiente Mitglieder, preisen. Solche Anlässe können runde hohe Geburtstage oder auch Abschiede sein, wohl seltener sind es Neuanfänge. Hier wird mit Rückgriff auf Vergangenheit und Zukunft gelobt, dort das angesammelte Verdienst hervorgehoben. Jemand hält eine Rede auf den Jubilar und der dazu bestimmte Laudator dankt dem ausscheidenden Mitglied für seine Lebensleistung. Das, was man im Lebensvollzug nicht so recht hinbekommen hat oder vielleicht zu wenig beachtet hat, wird nun in geballter Form nachgeholt: Der Gepriesene soll im hellsten Licht seines Schaffens erstrahlen.

Solches Preisen ist freilich eine heikle Sache, denn leicht gerät es zur heillosen Übertreibung und nicht selten löst es sich in Peinlichkeiten für Publikum und den Gepriesenen auf. Wer wird etwa gerne anlässlich seiner Pensionierung, also noch zu Lebzeiten zum Klassiker erhoben und das vor einem Publikum, das bei aller Wertschätzung doch lieber die Kirche im Dorf weiß? Das entgrenzt und wie ein superlativisches Gelingen Gefeierte wirkt nicht einmal als Wunschgedenken authentisch. Es streicht durch, was alles misslang, womit das Erfolgreiche erkaufte wurde und auf wessen Kosten es ging. Das Preisen verführt zur Maßlosigkeit, so als ob die ordentliche Lebensbewältigung es nicht verdient hätte. Umso stärker wird mit ihm das in den Schatten gestellt, was nicht einmal an diese heranreicht. Wo durch glückliche Umstände die Bilanz durchweg positiv ist, verbietet es vielleicht die Scham, das Unverdiente als Verdienst zu preisen. Im Normalfall gilt erst mit dem Tode: *de mortuis nihil nisi bene!*

Aber mit solchen Bedenken ließe sich nur die Stimmung verderben, die doch gierig darauf aus ist, andere zu loben, auch weil es den Lobenden dabei wohl ist. Geht es mit dem Preisen gut, geht es anschließend allen gut. Es hin-

terlässt eine allgemeine Befriedigung: Man hat jemandem etwas Gutes angetan und der Gepriesene genießt die Anerkennung. Bei einem solchen Preisen handelt es sich um ein Loben im außerpädagogischen Sinne.

Merkwürdigerweise hat sich diese Praxis vielfach über sich selbst erhoben, in dem sie zum Preis wurde. Es scheint, als ob das zusammenfassende Loben nicht genug wäre und etwas hinzutreten müsse, damit es Gewicht bekomme. So entsteht der Preis. Es geht nicht mehr darum, prinzipiell jedem Menschen für die mit seinen Aufgaben verbundenen Leistungen Anerkennung auszusprechen, sondern Einzelne herauszuheben. Gepriesen wird das Exzellente, und nur dieses verdient den Preis. Das könnte den Normalen kalt lassen, wenn er mit dem Preis nicht als Normaler zurücktreten müsste bzw. als solcher überhaupt erst kenntlich würde. Wo aber das Preisieren eines Herausragenden in Wettbewerbsordnungen um einen Preis stattfindet, bedeutet dies, dass sich alle im Wettbewerb befinden, ob sie es wollen oder nicht. Nicht selten wird der Preis so organisiert, dass der Gewinner alle anderen zu Verlierern macht. Als Durchgefallener hat er seinen Kredit verloren. Er hat es nicht geschafft, sich durchzusetzen. Das kann sogar auch dann geltend gemacht werden, wenn sich der Verlierer gar nicht beworben hat. Denn in diesem Falle zeigt der fehlende Schneid, sich zu bewerben, an, dass man wohl nicht konkurrenzfähig sei.

Wo so – wie skizziert – Massen im Wettbewerb stehen, aber nur Einzelne ausgewählt werden können, macht es wenig Sinn, sich in den Wettbewerb zu stürzen oder auch nur zu erwarten, man könnte ausgezeichnet werden. So verhalten sich wohl denn auch die meisten. Indem sie dies tun, erhöhen sie freilich die Chancen derer, die sich potentiell auserwählt fühlen. Diese bilden dann eine Kaste der Kandidaten, die sich als preiswürdig erachten und dies in Abgrenzung zu anderen, weniger Preiswürdigen tun. Insofern kommt es vor allem darauf an, in den Kreis derer vorzustößen, die sich als Anwärter definieren. Das Preisieren und die Preise werden damit zu Orten der distinktionsgewinnträchtigen Kartellbildung. Wer vermeiden will, dabei zum Opfer zu werden, muss auch das Leerausgehen in einen Gewinn ummünzen. Dies belegt die Avantgarde der Preissüchtigen sowie die Ritualisierung der Auswahlverfahren. Wer einmal zum Kandidaten geworden ist, vermerkt dies wie einen zweiten Preis in seiner Leistungsbilanz. Zuweilen teilen *longlist* und *shortlist* mit, wie sich die Entscheidung zuspitzte. Das k.o.-System sorgt für Spannung beim Publikum und für eine Hierarchisierung unter denen, die den Wettbewerb unter sich ausmachen. Man kann dies als das unterhaltende und sportive Element des Wettbewerbs um Preise bezeichnen. In Los Angeles sitzen sie dann alle im Festsaal: die Kandidaten, die bereits Gekrönten, die Jury sowie zu Hause das entspannte Publikum an den TVs und warten auf die hysterischen Auftritte der Erwählten: *and the winner is ...!*

Der Hype setzt sich fort bzw. wird ausgebeutet in der Verbreitung von Preisungen. Man kann leicht den Eindruck gewinnen, dass es mit ihnen inflationär geworden ist. Nur wenige Bürgermeister deutscher Kleinstädte dürften nicht darüber nachdenken, ob nicht auch sie einen Kleinkunstpreis stiften

sollten, der ihren Ort berühmt macht: Wie wäre es demnächst mit der Neheim-Hüstener Dude-Kugel? Die andere Seite des Preises wird damit kenntlich. Wer einen Preis auslobt, macht sich selbst wichtig und bekannt. Er tut etwas für sich und zwar im Modus, etwas für andere zu tun. Dies reinigt das möglicherweise aufkommende schlechte Gewissen über die Selbsterhebung. Ein ererbtes Vermögen kann so auch einer Einzelperson erlauben, sich selbst mit dem Namen eines Preises zu schmücken, oder besser: einen noch gewaltigeren anzunehmen wie etwa Comenius und zur Preisung der nach Gusto auserwählten Pädagogen zu schreiten.¹

Wer sich als Preisgeber scheinbar vornehm zurückhält, handelt aus der Verlegenheit, von dem nichts zu wissen, weswegen er preisen will. Er bestimmt eine Jury, die ihm diese Arbeit abnimmt. Womit wir den dritten Akteur benannt hätten, der das eingangs beschriebene Preisen in eine eigennützige Tätigkeit verändert. Die Jury verfügt über die Macht, die Preiswürdigkeit zu definieren. Nicht selten sind zwei Gruppen miteinander verhandelt. Zuweilen entdecken wir beim Nachschauen eine Personalunion zwischen Kandidaten und Jury, oder es wäscht eine Hand die andere, indem die Auserwählten die Auswählenden an anderer Stelle preisen.²

Aus der Ausbreitung des Preises entsteht sowohl die Steigerung der Chance einer Gewinnbeteiligung als auch die der Kumulation des Gewinns. Der Preis gewinnt an Reputation mit der Berühmtheit der Preisträger. Der Gelobte wandert nicht selten von einem Preis zum anderen. Wahre Exzellenz beweist sich so mit der Liste der Preise. Wer am Ende keinen bekommen hat, während die Konkurrenz erfolgreich war, wird auch dadurch zum Bedeutungslosen gestempelt.

Zu fragen bleibt, wie es kommt, dass das Preisen inzwischen so ausufert. Man könnte das auf eine para-pädagogische Form des Lobens zurückführen. Das Preisen soll uns als dem Publikum und möglichen Adressaten mitteilen, wie ungemein breit und vielfältig die Exzellenz geworden ist, wie viele es verdient haben, dass man sie preist. Wir lernen so, die anzuerkennen, von denen wir ausgeschlossen bleiben.

Einen weiteren, vorgeschobenen Grund für das Preisen im Kontext von Wettbewerben erkennen wir in seinem durch die Betriebswirtschaftslehre forcierten, direkt pädagogischen Motiv. Die Ausweitung der Preisverleihungen und deren inszenatorische Vereinnahmung soll alle im Feld Tätigen herausfordern, es denen nachzumachen, die gepriesen werden. Sie werden eingeladen, sich am Wettbewerb zu beteiligen oder zumindest das zu versuchen,

1 Um dann, wie der Fall Rainer Winkel belegt, bei diagnostiziertem Fehlverhalten eines Ausgezeichneten ihm den Preis wieder zu entziehen.

2 Die Beispiele sind Legion und schreiben förmlich nach einer aufschließenden Analyse. Dass sie nicht stattfindet, lässt sich wohl auch damit erklären, dass man lieber dabei sein möchte, als sich zum Außenseiter zu machen, der dann zum Neider und Zukurzgekommenen gestempelt wird. Der Frankfurter Adorno-Preis ist samt Jury und Ausgezeichneten ein schönes Beispiel für eine Kartellbildung, mit der die herausgehalten werden, die im Sinne des Namenspatrons den Preis verdient hätten. Quod errat demonstrandum!
www.kulturpreise.de/web/preise_info.php?preisd_id=495

was ihnen am Modell der Ausgezeichneten vorgemacht wurde. Wettbewerbe, so glauben es die Betriebswirte des Preisens, verbessern allgemein, was freilich weiterhin im Wettbewerb singularär ausgezeichnet bleiben soll. Preise sind das Mittel der Wahl für das Anstacheln zum Besser-Werden.

Aber nicht nur die Zustimmung zur Konkurrenz um Anerkennung soll so Leistungsbereitschaft fördern, auch das Ziel dieser Leistung lässt sich so vorgeben. Das, was ausgezeichnet wurde, wird zum Maßstab für alle erhoben.

Damit erst gewinnt das Preisensein seine Macht über die Sphäre, über die es sich erhebt. Das ist beim Nobelpreis sicherlich nicht dasselbe wie beim *Deutschen Schulpreis*. Aber die Tendenz zur Ausweitung der Preiszone, wie sie auch inzwischen die Pädagogik erreicht hat, spricht dafür, dass Preisensein Teil eines erzieherischen Regimes und zugleich Medium der fortschreitenden Vermachtung einer ehemals stärker für sich selbst stehenden Praxis geworden ist. Das Regime bildet zugleich eine Einladung, sich dümmer zu machen, als man ist. Man denke nur daran, wie die deutschen Universitätsleitungen beschlossen, das mit der medialen Darstellung von Exzellenz als erfolgreich Ausgezeichnete je vor Ort nachzumachen, sei es als „Hirnforschung“ oder als „empirische Bildungsforschung“. Als wäre jedes Remake bzw. jede Kopie eine Garantie auf einen Preis.

Bevor diese Beobachtungen am *Deutschen Schulpreis* geprüft werden, ist noch auf eine zum bisherigen quer liegende Dimension des Preiswesens aufmerksam zu machen: die genuin ökonomische Dimension oder der Geldwert des Preisens.

Der Preis, mit dem etwas gepriesen wird, ist auch der Preis, der mit der Auszeichnung verbunden ist. Viele Dotierungen sind bescheiden, verglichen mit den großen wie dem Nobelpreis, aber dennoch geht es selten ohne eine signifikante Summe. Sinkt sie ins Lächerliche, so muss symbolisch Ersatz geschaffen werden, etwa durch eine Medaille, einen Orden oder einen Pokal. Im Filmbusiness sorgt ein solcher Preis wiederum für nachfolgende Geldwerte in Höhen, die der Preis schlecht bereit halten könnte.

Das Auszeichnen kommt aus der geschäftlichen Praxis. Waren werden mit einem Preis als Kaufwert belegt. Das gilt als besonders gehaltvoll und qualitativ, was einen höheren Preis hat. Das Negativbild ist die Auszeichnung nach unten: Alles für einen Euro! Das aber ist nur etwas für prekäre Existenzen. Der Preis ist damit nicht eine Frage der Ehre. Die ist als solche nicht marktförmig genug, also wird sie mit der Höhe der Dotierung ausgezeichnet. Es ist merkwürdig, dass so manche Preise auch dann eine Geldsumme ausloben, wenn diese wegen ihrer geringen Höhe den Preisträger eher tröstet, als dass sie ihm erlaubte, nach der Verleihung große Sprünge zu machen. Vergleicht man jedenfalls das leicht erworbene, immense Geld, das in anderen Wettbewerbsbereichen zu erlangen ist, mit der durchschnittlichen Summe der Preisdotierungen, so wird die ökonomische Ohnmacht der Auslobenden eher deutlich als seine Fähigkeit zu einer Belohnung, die mit dem konvergierte, was hier als Exzellenz gepriesen werden soll.

Die Preissumme soll irgendwie messbar machen, worin der Wert des Lobens besteht, und kann es doch nicht dort, wo die Leistung eben nicht ökonomisch verrechnet werden kann. Die fehlende Glaubwürdigkeit des Lobens kommt hier zusammen mit der Omnipräsenz der materiellen Kultur, die im Zweifel Geld vor Ehre setzt. Nicht lobt das Werk den Meister oder – wenn es denn sein muss – der Meister den Novizen, sondern das Preisgeld wird zur harten Währung des Erfolgs. Verdienste beweisen sich auch im Verdienen. Auch wenn der Träger das Geld nicht privat verausgaben kann wie bei Schul- oder Universitätspreisen, so kann er doch mit dem Geld weiter und mehr an den guten Werken arbeiten. Es wird damit zu einem Investment für den nächsten Preis.

II

Unter Pädagogen ist das Preis-Unwesen lange Jahre unterentwickelt gewesen. Der „Pfaff-Preis für Initiativen im Bildungswesen“, gestiftet von der Firma, die Nähmaschinen herstellt, war in den 70er Jahren ein Exot und als solcher blieb er marketingwertmäßig bedeutungslos. Er diente der Ermutigung von Aktivitäten, die es nötig und wohl auch verdient hatten. In Hochschulen wurde der beliebte Hochschullehrer mit einem Fackelzug zu seinem 60sten geehrt, wirkte er kreisbildend, erhielt eine oder mehrere Festschriften hintereinander. Nur sehr selten erfolgte die Verleihung einer Ehrendoktorwürde. Erst als es in jüngster Zeit zur Verbreitung dieses Instrumentes kam, entdeckte das Feld auch hier einen Markt der Eitelkeiten.

Bis vor kurzem wäre die Leitung einer Hochschule nie auf die Idee gekommen, den „Hochschullehrer des Jahres“ zu küren. Auch die Länder waren frei von solchen Praktiken. Signifikant ist, dass das Land Hessen dann damit begann, als die Schiefelage zwischen Forschungsförderung und Vernachlässigung in der Lehre immer deutlicher wurde. Als schlechte Kompensation beschloss man einen landesweiten Lehr-Preis mit einer Dotierung, die von der allgemeinen Armut vor Ort ablenkt. Der Bund zog nach seinen Geld verschwendenden Exzellenzwettbewerben nach und legte Prämien für gute Lehre auf. Dabei kommt es jedoch nicht zur Verbesserung der Infrastruktur, sondern zu Wettbewerben und Preisverleihungen. Die Universitäten fanden einen bescheidenen Sponsor und schicken nun jedes Jahr die Kolleginnen und Kollegen in den Wettbewerb um die beste Lehre, wobei jedes Jahr jemand anderes gekürt wird, als ob der vorherige Preisträger sein Können verloren hätte. Besonders erfolgreiche und begabte Studierende mit ihren Abschlüssen bekommen nun ebenfalls Preise.

Weitere Wettbewerbe wurden inszeniert, wie derjenige des *Deutschen Schulpreises* oder derjenige für den besten Lehrer an einer Schule in Hessen. Beide Preise reihen sich ein in die Eventkultur, eroberten ihren festen Platz in den Nachrichten und erheischen nun die Aufmerksamkeit aller, die in diesem Feld arbeiten.

Hier hat sich also viel verändert. In der Phase vor dem Preishype hatten sich die Reformschulen und die Reformen bereits um einen Zirkel geschart. Mit Mitteln von Sponsoren wurden nach dem Erlahmen der „großen Bildungsreform“ vor allem Bemühungen um eine außergewöhnliche Schulpädagogik unterstützt. Die „Akademie für Bildungsreform“ in Tübingen und ihre „Arbeitsstelle für praktisches Lernen“ führte Tagungen durch und publizierte Ansätze für einen besseren, d.h. handlungsorientierten Unterricht. Andreas Flitner war lange das organisierende Zentrum. Die Robert Bosch Stiftung konnte gewonnen werden und unterstützte viele Jahre diese Aktivitäten. Auch die Vereinigung der Landerziehungsheime assoziierte sich zu diesen Aktivitäten. Aus der Reformphase traten Schulen (häufig besondere Gesamtschulen) hervor, die sich als Avantgarde im System verstanden und sich damit als Modelle für alle anderen empfahlen. Sie schafften es, sich den Ruf als besonders gute, weil pädagogisch weiterentwickelte Schulen zu verschaffen. So entstand mit den Jahren ein Netzwerk von Reformschulen, die sich gegenseitig stützten und die sich zuweilen mit gemeinsamen Erklärungen in den öffentlichen Diskurs um die Bildungsreform einmischten, wie etwa 2006 mit der Hofgeismarer Erklärung des „Schulverbundes über den Zaun“, deren Unterschriftenliste sich wie das *who is who* der Kandidaten um den *Deutschen Schulpreis* liest.

In der prekären schulpolitischen Lage, in der sich diese Schulen lange befanden, erwies sich diese gegenseitige Stützung als hilfreich. Die Reformschulen zeigten sich nämlich durchgängig nicht als schulverwaltungsfreundlich, sie suchten immer nach Möglichkeiten, aus der etatistischen Kontrolle und dem als unpädagogisch beurteilten Regelwerk der Schule auszubüchsen. Laufend forderten sie eigenes Recht und Freiräume. Mit ihrem Eigensinn und ihrer Widerständigkeit waren sie nicht selten als unangenehme Partner verschrien. Nicht wenige von ihnen hatten dafür gesorgt, besser ausgestattet zu sein als die anderen Schulen vor Ort, und als Versuchsschulen hatten sie Vorteile und Aufträge gegenüber der Regelschule übernommen. Das führte dort nicht unbedingt zur Bereitschaft, ihnen zu folgen, sondern es setzte vielmehr Konkurrenzkämpfe um Ressourcen und Anerkennung in Gang. Aus diesen Auseinandersetzungen entwickelte sich so etwas wie ein *esprit du corps*. Wo viel Feind war, war wohl auch viel Ehre errungen worden. Man fühlte sich mit der Zeit als verkannte, aber anerkennungshungrige Elite unter den Schulen.

Die Situation änderte sich, als die Schulen von zwei so wohl nicht erwarteten Seiten massive Unterstützung erfuhren. Sie geht einher mit dem Aufkommen der im großen Stil praktizierten und kommunizierten PISA-Forschung und der hinter dieser vom Auftraggeber OECD steckenden Idee von einer guten Schule. Diese ist integrativ und individualisierend, inklusiv und leistungsorientiert, projekt-, handlungs-, problemlösungs- und kompetenzorientiert, selbstwirksam im Lernen und Lehren wie auch als lernende Organisation usf. Mit all dem richtet sie sich gegen die Schule, die bloß Stoffe vorstellt, ohne dass diese zum Lernen veranlassen. Stoffe, die mit einem

Bildungsversprechen erlauben, sich über die Tatsache eines misslingenden Outputs hinwegzutrusten. Es sind die Schulen, die in Routinen erstarrt sind, in denen jede Reform als Bedrohung von Besitzständen wahrgenommen wird, die die Schüler nicht als Kunden bzw. Begeisterte, sondern als störend betrachten usf.

Die nach PISA angestoßene Generalreform der Schule mit all ihren Instrumenten des Qualitätsmanagements, mit Schulprogrammarbeit und Schulinspektion, mit Methodentraining, Medienkompetenz, mit Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten, mit neuen Aufgabenformaten wie Jahresarbeiten, Präsentationen, Kompetenzentwicklungsmodellen usf. bezog sich auf die Regelschule. Die vordem beargwöhnten Reformschulen waren nun nicht nur die selbsternannte Avantgarde, sondern wurden zu den Leuchttürmen dieser Reform. Das, was die anderen nun entwickeln sollten, konnte man bereits in diesen Schulen als Praxis besichtigen.³

So drehte sich die Lage. War vordem Auszeichnung als Legitimationsstütze gefragt, wurde sie nun zum Instrument der Verbreitung der Reform. Auf diesem Weg aber war erst einmal zu erwarten, dass den Preis bevorzugt der erhielt, der sich diesen durch sein langjähriges Engagement verdient hatte.

III

Seit 2006 wird nun der *Deutsche Schulpreis* vergeben. Wer dessen ansprechend gepflegte Website (<http://schulpreis.bosch-stiftung.de>) besucht, stößt auf eine beeindruckend durchgebildete Organisation. Der Preis wird ermöglicht durch ein Konsortium von Stiftungen. Er wird medial so in Szene gesetzt, dass man den Eindruck bekommt, hier werde von höchster staatlicher Stelle unterstützt, was das Ziel des Preises ist. Der Bundespräsident wie die Kanzlerin sind wie selbstverständlich in die Preisverleihung eingebunden. Man kann fast denken, es werde hier ein Bundesverdienstkreuz am Bande verliehen und dementsprechend wird über die Preisverleihung wie von einer Haupt- und Staatsaktion in allen Medien berichtet.

Das Verfahren der Preisträgerermittlung spiegelt nicht so sehr das Problem, wie man von potentiell preiswürdigen Schulen erfährt, sondern zeigt vielmehr, wie in die Preisverleihung möglichst viele Meinungsträger involviert werden, die als solche die Anerkennung der Aktion sichern.

Um den Preis kann sich jede Schule bewerben. Im letzten Jahr haben 114 von 40.000 Schulen am Wettbewerb teilgenommen, mit abnehmender Tendenz. Nach Einsendeschluss vollzieht sich eine komplizierte Prozedur. Wer die erste Hürde überwunden hat, kommt auf die *longlist*. Danach wird eine

3 Als wissenschaftlicher Begleiter einer solchen Schule war es mir ein Vergnügen zu beobachten, wie der Bericht der Schulinspektion bei den Inspizierten eine diebische Freude darüber auslöste, dass keine Beschwerde geführt werden konnte: „Was sollen wir sagen, Sie machen das alles nicht nur schon lange so, wie es nun gewünscht wird, sondern Sie machen es auch ausgezeichnet!“

Art Schulinspektion durchgeführt, bei der die Anerkennungsträger die Kandidaten besuchen. Diese haben vorher ein gewaltiges Programm der Selbstdarstellung absolviert. Auf der Website kann nachvollzogen werden, wie sich die Schulen als preiswürdig dargestellt haben.



Abbildung 1: Website des Deutschen Schulpreises:
<http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/html/index.asp>

Das Motto des Wettbewerbs lautet „Dem Lernen Flügel verleihen!“ So zeigt es auch das Logo. Hauptsponsoren sind die Robert Bosch Stiftung und die Heidehof Stiftung. Mehr als nur „Medienpartner“ dürften *stern* und *ARD* sein. Letztere überträgt zusammen mit *phoenix* auch die Preisverleihung.

Jedes Jahr werden sechs Schulen ausgezeichnet. Die erstplatzierte Schule kann sich über die stolze Summe von 100.000 Euro freuen, je 25.000 Euro gehen an vier weitere Schulen sowie ein gleich dotierter Sonderpreis der Jury an die sechste Schule. Dieser letztgenannte Preis geht an eine solche Schule, die – anders als die fünf anderen – gute Qualität auch entgegen ihren schlechten Rahmenbedingungen bieten kann. Entsprechend wird hier das sich Emporarbeiten aus Schwierigkeiten belohnt, während die anderen ausgezeichneten Schulen bereits von der Anerkennung leben, die sie längst errungen haben. Wer bloß auf der *longlist* der nominierten Schulen auftaucht, erhält einen Trostpreis von 2.000 Euro. Jede Schule kann sich immer wieder bewerben, d.h. im Prinzip so lange, bis jede gewonnen hat.

In einem ersten Schritt der Auswahl werden alle Bewerbungen gesichtet, dafür sorgen „pädagogische Expertinnen und Experten“ des Preises. Man muss sich das wohl – wie auch bei anderen Wettbewerben üblich – als Aktenstudium vorstellen, mit dem allgemeine Kriterienerfüllung geprüft wird. Die Vorauswahl bezieht sich auf 20 Schulen durch eine Jury, die von Expertenteams an zwei Tagen besucht werden. Danach scheidet einige aus und bis

zu 15 Schulen werden in die engere Wahl gezogen; aus ihnen wählt eine Jury in einer weiteren Sitzung die Preisträger aus. Aber alle Schulen, die sich beworben haben, erhalten eine Rückmeldung. So möchte man Frustration vermeiden und die positive Anerkennung für das Mitmachen und das Mitgebrachte ausdrücken.

Neben diesem Preisermittlungsmodus besteht der *Deutsche Schulpreis* aus weiteren Aktivitäten und Foren, die alle die Aufgabe haben, den Nutzen des Symbols zu mehren. So gibt es seit 2007 eine Akademie des Schulpreises, die alle Preisträger versammelt. Diese Akademie bildet nun den neu geschaffenen Kreis der guten Schulen, der dafür bereit steht, dass andere etwa durch Besuche von ihnen lernen können. Sodann ist ein *SchulLabor* eingerichtet worden, in dem Akteure aus den Schulen schulübergreifende Lerngemeinschaften zur Erarbeitung von Lösungen für unerledigte Aufgaben bilden. Und es wurde ein *Exzellenzforum* eingerichtet, das jährlich die besten Schulen der letzten drei Jahre versammelt, um an einem der Qualitätsbereiche des Wettbewerbs weiter zu arbeiten.⁴

Die Jury besteht aus 11 Jury- und 28 Vorjury-Mitgliedern. Wer nach den Mitgliedern sucht, findet viele der einschlägig bekannten Netzwerker der Reformschulen, Ehemalige der Schulverwaltung und entsprechend der geschaffenen Allianzen Vertreter der empirischen Bildungsforschung. Vergeblich wird man nach Experten suchen, die nicht in diese Netzwerke eingebunden sind (siehe Fußnote 2). Die gegenwärtige Leiterin Helga Boldt hat eine exemplarische Karriere hinter sich; sie war bei Bertelsmann, wurde Schuldezernentin in einer Mittelstadt, nun ist sie Leiterin der von VW gesponserten „Neuen Schule Wolfsburg“.

IV

Was dem Wettbewerb als auszuzeichnende „gute Schule“ gilt, ist den Kriterien zu entnehmen. Es handelt sich dabei um die folgenden „sechs Qualitätsbereiche“⁵:

„Leistung

- Schulen, die gemessen an ihrer Ausgangslage besondere Schülerleistung in den Kernfächern (Mathematik, Sprachen, Naturwissenschaften), im künstlerischen Bereich (z.B. Theater, Kunst, Musik oder Tanz), im Sport oder in anderen wichtigen Bereichen (z.B. Projektarbeit, Wettbewerbe) erzielen.

Umgang mit Vielfalt

- Schulen, die Mittel und Wege gefunden haben, um produktiv mit unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen, Interessen und Leistungsmöglichkeiten, mit kultureller und

4 Angaben siehe: <http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/html/55652.asp> [Abrufdatum 10.11.2014]

5 Die Ausführungen zu den Qualitätsbereichen sind der folgenden Website entnommen: <http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/html/53139.asp> [Abrufdatum 10.11.2014]

nationaler Herkunft, Bildungshintergrund der Familie, Geschlecht ihrer Schülerinnen und Schüler umzugehen,

- Schulen, die wirksam zum Ausgleich von Benachteiligungen beitragen,
- Schulen, die das individuelle Lernen planvoll und kontinuierlich fördern.

Unterrichtsqualität

- Schulen, die dafür sorgen, dass die Schüler ihr Lernen selbst in die Hand nehmen,
- Schulen, die ein verständnisintensives und praxisorientiertes Lernen auch an außerschulischen Lernorten ermöglichen,
- Schulen, die den Unterricht und die Arbeit von Lehrern mit Hilfe neuer Erkenntnisse kontinuierlich verbessern.

Verantwortung

- Schulen, in denen achtungsvoller Umgang miteinander, gewaltfreie Konfliktlösung und der sorgsamer Umgang mit Sachen nicht nur postuliert, sondern gemeinsam vertreten und im Alltag verwirklicht wird,
- Schulen, die Mitwirkung und demokratisches Engagement, Eigeninitiative und Gemeinsinn im Unterricht, in der Schule und über die Schule hinaus tatsächlich fördern und umsetzen.

Schulklima, Schulleben und außerschulische Partner

- Schulen mit einem guten Klima und anregungsreichen Schulleben,
- Schulen, in die Schüler, Lehrer und Eltern gern gehen,
- Schulen, die pädagogisch fruchtbare Beziehungen zu außerschulischen Partnern und Institutionen sowie zur Öffentlichkeit pflegen.

Schule als lernende Organisation

- Schulen, die neue und ergebnisorientierte Formen der Zusammenarbeit im Kollegium, der Führung und des demokratischen Managements praktizieren und die Motivation und Professionalität ihrer Lehrer planvoll fördern,
- Schulen, die in der Bewältigung der Stofffülle, der Verbesserung des Lehrplans, der Organisation und Evaluation des Schulgeschehens eigene Aufgaben für sich erkennen und daran selbständig und nachhaltig arbeiten.“

In all diesen Bereichen – heißt es einleitend – „müssen“ die sich bewerbenden Schulen „gut und mindestens in einem Bereich weit überdurchschnittlich abschneiden“, wollen sie eine Chance auf den Preis bekommen (wie alle folgenden Zitate: ebd.).

Diese Merkmale lassen sich auch in den Kriterienlisten der Schulprogrammarbeit oder Schulinspektion finden, was sie dem Scheine nach evidenzbasiert und damit konsensfähig macht. So manche Vertreter der empirischen Bildungsforschung oder des schulischen Change-Managements propagieren Entsprechendes. Damit passen die Jury-Mitglieder zum Programm oder auch nur das Programm zu diesen. Gemeinsam ist ihnen die breite Aufstellung von Qualitätskriterien. Die Postulate decken alles ab, was man sich von einer Schule wünschen mag, „in die Schüler, Lehrer und Eltern gern gehen“ (Qualitätsbereich „Schulklima“) und auf die der Auftraggeber stolz sein kann. Die Schule wird nicht nur als eine geschildert, die den Kern ihrer Aufgabe, d.h. die Vermittlung von Bildungswissen gut erfüllt, sondern die zu-

gleich bereit ist, ständig an sich zu arbeiten: ihre Stärken zu stärken und ihre verbliebenen Schwächen zu schwächen. Sie will immer besser werden und ist bereit, immer mehr Aufgaben zu übernehmen. Das geschieht mit Hilfe des hierfür neu erfundenen „demokratischen Managements“ von oben mit unten und der Herausforderung einer immer weiter zu entwickelnden Professionalität des Personals. Das Ende des Katalogs impliziert ein *total quality management*, das sich auf die ersten fünf Kriterien bzw. „Qualitätsbereiche“ erstreckt.

PISA-konform werden Kernfächer ausgewiesen, in denen die Leistung stimmen soll. Der ästhetischen Ausrichtung der Reformpädagogik gemäß werden das Theater und andere Künste ebenfalls zu Orten der Leistung. Daneben steht das Proprium der außerunterrichtlichen Projekte und der Teilnahme – passend zum Gegenstand des Preises – an weiteren Wettbewerben. Leistung wird zum Ziel, die Bereiche zu deren Mittel. Das PISA-Leistungsfeld wird als Kern der Allgemeinbildung betont, weswegen die anderen Fächer nachgeordnet werden können. Ein guter Geschichtsunterricht oder ein solcher in Arbeitslehre werden nicht zum Erfolgsmaßstab. Die Leistung in den musischen Fächern und bei handwerklichen Projekten beweist sich als ästhetische Anstrengung, die wiederum die gegenüber dem einseitig konzipierten Kopf die Kompensation von Herz und Hand repräsentiert. Mit diesem Dual kommt es wohl nicht darauf an, der Jury zu zeigen, dass man bewusst diese und jene Inhalte ausgewählt hat, um in methodisch aufschließender Weise Bildungserfahrungen durch erziehenden Unterricht zu ermöglichen. Prämiert wird nicht das Curriculum als die je besondere Herausforderung einer Leistung, wie es etwa in der Lehrkunstdidaktik vorgeführt wird. Entsprechend finden sich keine Schulen auf der Siegerliste, die durch die Elaboriertheit ihrer Bildungsarbeit oder auch nur deren Gediegenheit auffallen würden.

Man möchte wissen, wie die Jury die Leistungen im Fachlichen bewerten will, und die Ausrichtung einiger Jury-Mitglieder legt nahe, dass dies wohl über den Umweg von Messungen, wie Vergleichsarbeiten oder eben Wettbewerbe geschieht, die die Schulen als überlegen gegenüber anderen ausweisen.

Im zweiten Bereich wird die Individualisierung des Unterrichts honoriert. Damit kommt auch hier eine Übereinstimmung von reformpädagogischer Praxis mit Bildungsforschungsüberzeugung zum Zuge. Man kann sich also vorstellen, wie Programme zur Differenzierung belohnt werden, während Schulen, die darauf setzen, die Schüler in der Klasse vor gemeinsame Aufgaben zu stellen, ein didaktisches Defizit auszeichnet. Dabei ist schwer zu sagen, ob bereits der Differenzierungsaufwand positiv zu Buche schlägt oder erst der Effekt, den er bewirken soll. Schwer vorzustellen ist, dass die Gutachter sich so tief in die Praxis einarbeiten werden, dass sie sicher in der einen oder anderen Richtung urteilen können, d.h. das Programm zur Weise seiner Ausführung in Beziehung setzen können.

Die dritte Qualitätsbereich „Unterrichtsqualität“ bezieht sich auf die Vorstellung von einem Schüler, der das Lernen in die eigene Hand nimmt. Das

ist insofern bemerkenswert, als damit entweder die Trivialität ausgedrückt wird, dass Schülern das Lernen nicht abgenommen werden kann oder aber auch die ungleich pädagogisch interessantere Variante, dass der Lehrer so gut das Lernen inszeniert hat, dass der Schüler durch Lehrimpulse so aktiviert ist, dass er denkt, er habe das Lernen in die eigene Hand genommen. Ausgeschlossen ist wohl der wörtliche Fall, dass der Schüler sich nicht mehr um das schulisch Vorgegebene kümmert, weil er selbst entscheidet, was er lernt. Hier wäre also zu erwarten, dass die Jury sich genau die didaktischen Materialien anschaut, die in ihrer Inhaltlichkeit als Bildungsimpuls, nicht aber schon in ihrer methodischen Ausrichtung als Aktivierung pädagogisch positive Wirkungen zu erzielen erlauben. Kann von einer solchen Analyse der diversen Musterbeispiele für Unterricht bei den Schulbesuchen ausgegangen werden? Dies ist schwer vorstellbar, leichter fällt dagegen die Annahme, dass es sich um eine eher flüchtige Kenntnisnahme der Absichten und gewählten Formen handeln wird, die das Gutgemeinte schon als das Gute anerkennt.

Zudem wird ein individualisierendes, nun ergänzend „verständnisintensives und praxisorientiertes Lernen“ als der Königsweg ausgewiesen. Merkwürdig, dass es als verständnisintensives – wie es im Text heißt: „auch an außerschulische[.] Lernorte[.]“ verwiesen wird, wo doch die Schule der Ort sein sollte, an dem Beobachtung und Versenkung in die ausgewählten Welttatsachen sowie Verständnis als erarbeitetes und geprüftes Wissen ermöglicht werden, das eben nicht aus dem Vollzug der Lebenspraxis erwächst. Beides, Verständnis und Praxis, wird wohl als einander bedingend ausgewiesen, was aber streng genommen bedeutete, herauszustellen, wann das eine nicht gegen das andere steht, sondern zueinander passt. Sollen die Schulen also multiple Erfinder von Modellen des Typs Kerschensteinerscher Starenkasten sein? Das würde dann ein Qualitätsmerkmal beinhalten, an dem wohl so manche Schule mit ihren Projekten scheitern dürfte. Denn Praxisorientierung setzt vielfach gerade nicht das tiefere Verständnis der Sache voraus, während Verstehen nur bedingt aus der praktischen Beschäftigung entspringt. Der Bau des Starenkastens war der letzte Punkt einer längeren, schwierigen Überlegung, wie man ihn in sechs Teilen mit möglichst wenig Schnitten und Abfall aus einem Brett mit der Länge von 170cm und der Breite von 20cm heraussägen kann. Auf die Praxis des Bauens kam es gar nicht so sehr an, sondern viel stärker auf die Durchdringung des komplexen Problems. Interessant dürfte auch hier wieder sein, genauer nachzuschauen, ob sich Schulen bewerben und ausgezeichnet werden, die sich im Hinblick auf die Förderung des Verstehens herausheben. Das aber ließe sich erst mit der genauen Aufgabenanalyse entscheiden, die wiederum für sich bereits genug Arbeit für eine Jury wäre.

Statt einer Bescheidung auf solche Unterrichtsqualität wird ergänzend geprüft, ob die Lehrenden mit ihrem unterrichtlichen Handeln zeigen, dass sie „neue[.] Erkenntnisse“, wohl die der Bildungsforschung, zur Kenntnis genommen haben. Damit wird der das anwachsende Berufswissen wahrnehmende Lehrer gefordert. Diese Forderung ist nur vor dem Hintergrund ver-

ständig, dass das über eigenes Erfahrungswissen gebildete Professionswissen mit Skepsis betrachtet wird. Dagegen wird eine optimierende Expertise gesetzt, die sich als Übernahme der Erkenntnisse anderer versteht. Doch wodurch sind diese indiziert? Abwegig, dass die Juroren Wissenstests mit den Lehrerinnen und Lehrern durchführen. Wahrscheinlicher ist, dass sie das Modernisierungsvokabular werten, das ihnen in den Äußerungen der Lehrenden entgegentritt. Wenn also in diesen von Kompetenzorientierung, adaptiven Lernumwelten und Ko-Konstruktion die Rede ist, dann erscheint das als Erfüllungskriterium. Der beflissene Nachsprech gegenüber dem Sprachspiel der Juroren gilt somit als Leistungskriterium. Wer sich ein wenig mit der so deformierten Sprache von unten beschäftigt, die so wird, wenn sie sich blind nach oben richtet, weiß, wie unbegriffen jene neuen Erkenntnisse in der Regel bleiben.

Unter dem vierten und fünften Qualitätsbereich von Verantwortung und Schulklima versammeln sich Aspekte, die vor allem die Erziehungsfunktion der Schule betreffen. Diese wird auf die Probleme bezogen, die mit der Schule als Zwangsanstalt einhergehen. In ihr soll homogenisiert werden, was als Differenz zusammenkommt, nicht also, was schon zusammengehört. Mit ihr soll pazifiziert und zivilisiert werden, was sich in ihr als Widerstand gegen die rollenförmige Zurichtung der Lebenspraxis eben immer wieder mit Notwendigkeit einstellt und was sich nicht zuletzt in der Aggression gegen die Sachen, die stummen Objekte der Institution entlädt. Dass die Schule daran erzieherisch arbeiten muss, ist unbestritten. Bemerkenswert ist, dass der Schulpreis hierin ein zentrales Erfolgskriterium für die pädagogische Arbeit einer jeden Schule sieht. Wahrscheinlich ist aber, dass die meisten der Kandidatenschulen nicht deswegen lobenswert sind, weil sie mit den Erziehungsmethoden der Streitschlichtung oder des Programms „Faustlos“ deviantes Verhalten erfolgreich in zivilisiertes umgewandelt haben, sondern weil sie jenseits der Bedrohung mit Prävention zeigen, dass sie auf potentielle Probleme reagieren.

In Kombination mit der Schulklima-Idylle („Schulen, in die Schüler, Lehrer und Eltern gern gehen“) wird ein Bild von Schule gezeichnet, das erfolgreich den bösen Geist, der in ihrer Flasche steckt, abgedichtet hat. Den Preis würde deswegen vielleicht genau die Schule verdienen, die von der Jury als Problemschule betrachtet wird. Denn es ist die Schule, die zeigen kann, wie sie sowohl die in die Schule hineingetragenen, als auch die durch die Schule selbst hervorgetriebenen Konflikte produktiv mit genuin pädagogischen Mitteln regelt. Damit aber würden die „guten Schulen“, die weitgehend frei von solchen Problemen sind, nicht mehr für das belohnt, was sie gar nicht bewirken müssen. Oder aber man müsste kritisch prüfen, welche Qualität die Erziehungsmaßnahmen haben, auf die die Schulen stolz verweisen. Wer das tut, muss damit rechnen, dass sich hinter der Oberfläche des wohlmeinenden Bemühens eine schnell problematisch werdende Pädagogik verbirgt.



Abbildung 2: Website des Deutschen Schulpreises:

<http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/html/index.asp>

Diese Hinweise zur Prüfung der Qualitätsbereiche machen deutlich, dass analog zum Problem der Schulinspektion die Besuche der Jury und die Kenntnisnahme der multimedial präparierten Selbstdarstellungen so manche Täuschungs- und Selbsttäuschungsfälle bereithält. Sie ließen sich allein durch die kritische Analyse des materialen Gehalts der sich bewerbenden Praxis kontrollieren. Dies setzte aber sowohl eine Bereitschaft zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Material voraus, als auch eine Beobachtungsvielfalt und Tiefe der Gutachter, die die Bewertungsprozedur komplizierter und wohl auch dissensreicher werden ließe. Aus dieser Not ist allein mit der Untugend herauszukommen, die Seite der materialen Rationalität durch die der formalen zu tauschen. Genau das schlägt sich in den Leistungskriterien nieder. Der letzte Qualitätsbereich ist wie der erste aus dem Geist technokratischer Erfolgskriterien konzipiert. So geht es ihnen um Effizienz und Optimierung und zwar durch Maßnahmen der Art, die den Geist nur als Verfahren zur Verbesserung von Ergebnissen anerkennen. Worin sie bestehen, ist sekundär, aber dass sie damit einem bestimmten Inhalt zuarbeiten, der in die Logik dieser Erfolgskriterien passt und damit alles andere abgeblendet wird, wird billigend in Kauf genommen.

V

Doch wer wird nun tatsächlich ausgezeichnet und durch welche besondere Leistung wird die Wahl gerechtfertigt? Die Website dokumentiert dies vielfältig.⁶

Die Preisträger-Schulen zeigen sich mit einem Kurzvideo, das belegen soll, was sie auszeichnet. Es handelt sich in der Regel um professionell gefilmte Werbefilme. Freundliche Schüler und Lehrer in aufgeräumter Umgebung werden so gezeigt, was als gute Aktivität sofort zu erkennen ist. Die wenige Zeit der Präsentation wird genutzt, um etwas von dem Proprium mitzuteilen und zu visualisieren, was die jeweilige Schule als besondere und besonders gute erkennbar machen soll. Es wird eine Stimmung verbreitet, die keinen Zweifel darüber aufkommen lässt, dass hier alles nicht nur in Ordnung ist, sondern auch in eine solche Ordnung gebracht wurde. In jede der so präsentierten Schulen würden Schüler, Lehrer und Eltern gerne gehen. Vor lauter Selbstanpreisung wird freilich fast schon nebensächlich, was hier zu preisen wäre. Darin spiegelt sich die formale Rationalität, der die Jury folgen will. Das Wie der Darstellung schiebt sich vor das Was. Auf ungewöhnliche Dinge wird aufmerksam gemacht. Es wird z.B. die „Dalton-Methode“⁷ ausgezeichnet, mit der sich eine Schule zweimal täglich freien Zugang zu jeweils neu um einen Lehrer bildenden „Lerngemeinschaften“ schafft. Das Prinzip wird nicht näher erläutert, dafür aber die Lebendigkeit der Schüler gezeigt, die auch ohne diese Methode zu filmen wäre. Die Videos sollen als Appetizer dienen, um sich über die Arbeit der Schule an anderer Stelle schlauer zu machen.

Daneben werden Auszüge aus den Laudationes mitgeteilt, die wohl als solche die Pointe dessen enthalten sollen, warum die Jury diese Schule ausgezeichnet hat. Der Sieger der letzten Ausschreibung bewies, dass es möglich sei, niemanden zurück zu lassen. Die intensive Bemühung auch um die schwachen Schüler führt dazu, dass kein Schüler die Siegerschule ohne Abschluss verlässt. Das ist als möglicher Erfolg der pädagogischen Arbeit tatsächlich preisenswert. Warum und wie es gelingt, wird aber nur am Rande gestreift. Wichtiger als die Darstellung ist das modellhaft Dargestellte, die Hervorhebung eines Helden für die allgemeine Programmatik, die mit der Bush-Regierung zu Bildungsstandards geführt hat. Der Preis soll viele andere Schulen ermutigen, dasselbe zu versuchen. Fast schon augenzwinkernd versichert die Schule dazu, dass sie sehr wohl wisse, dass sie darin noch besser werden könne.

6 Siehe hierzu wie zu den folgenden Ausführungen den Punkt „Preisträger“ auf der Website: <http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/html/53141.asp> [Abrufdatum 10.11.2014].

7 Laudatio zum Gymnasium der Stadt Alsdorf: <http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/html/53270.asp> [Abrufdatum 10.11.2014]. Diese sowie die folgenden Ausführungen konzentrieren sich auf die Preisträger des Jahres 2013 und die entsprechenden Texte aus den Laudationes.

Der nachgeordnete Preisträger wird dafür gelobt, dass die Jury vor Ort vielfältige Bemühungen beobachten konnte, die um die vier *big points* der Qualität – Diagnose, Förderung, Kompetenzorientierung und nachhaltige Qualitätsentwicklung – kreisen. Somit wird eine Schule ausgezeichnet, die genau dem entspricht, was Schulentwicklungsagenten für entscheidend halten und aus der Verbindung aus Management und Psychometrie den Weg zur Optimierung schmieden. Diese Schule erfüllt die Reformagenda auf exemplarische Weise, weswegen sie einen Preis von denen verdient hat, die die Agenda propagieren. Solches Ineinandergewobensein wiederholt sich bei einem weiteren Preisträger. Die Laudatio für die Grundschule Gau-Odernheim enthält die beiden Etiketten Inklusion und kompetenzorientierte Wochenpläne.⁸ Den Preis der Jury 2013 erhielt eine private berufliche Schule im Bereich der Ausbildung für Heilpädagogen, Sozialassistenten, Erzieher.⁹ Das Problem, auf das diese Schule in den neuen Bundesländern erfolgreich reagiert hat, wird dadurch spezifiziert, dass in diese Schule viele Schüler mit „gebrochene[n] Biografien“ (Laudatio dieser Schule) gehen, die aber eine erfolgreiche Ausbildung absolvieren. Die Schule konnte sie zu 100% für den Arbeitsmarkt qualifizieren, womit diese Initiative zeigt, dass auch Berufsbildung in privater Trägerschaft für eine strukturschwache Region, die u.a. mit hoher Jugendarbeitslosigkeit zu kämpfen hat, etwas erreichen kann.

Vergleicht man die Siegerlisten der Jahre seit 2006, so fällt auf, dass viele der im Netzwerk „Blick über den Zaun“ (www.blickueberdenzaun.de) aktiven Schulen Preise erhalten haben. Aber die Jury war darum bemüht, den Eindruck zu vermeiden, dass die als besonders gut bekannten Schulen den Sieger unter sich ausmachen würden. So werden eher Schulen mit dem ersten Preis bedacht, die als Überraschung gelten können. Damit wird signalisiert, dass es an vielen unbekanntenen Stellen Schulen gibt, die sich selbständig auf den Weg zur Exzellenz gemacht haben. Sodann fällt auf, dass die Jury den Schwerpunkt auf Grundschulen und integrierte Sekundarstufen legt, deswegen aber doch auch solche Schulen auszeichnet, die als Form und Stufe nicht schon automatisch für Reform stehen. So wird immer auch ein Gymnasium und nun auch eine berufliche Schule ausgezeichnet. Man kann sich vorstellen, dass alle Schulen alle sechs Kriterien signifikant erfüllen. Auffällig ist, dass in den Begründungen nicht die innere Qualität des Unterrichts gewürdigt wird, sondern vor allem die Abdrücke, die die Vorstellungen von der Schulentwicklung in den Schulen gefunden haben.

8 Siehe hierzu Auszug aus der Laudatio unter: <http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/html/53271.asp> [Abrufdatum 10.11.2014].

9 Es handelt sich um die Private Fachschule für Wirtschaft und Soziales in Erfurt; Text zum Deutschen Schulpreis unter: <http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/html/53269.asp> [Abrufdatum 10.11.2014].

VI

Die Selektivität des Blicks auf Qualität hat kürzlich den Vorsitzenden des Deutschen Philologenverbandes Heinz-Peter Meidinger zu einem Vorschlag motiviert: Die „weichen Kriterien wie Schulklima und Vielseitigkeit“ mögen geschwächt werden, während „Lernerfolge und Unterrichtsqualität schärfer und objektiver gefasst werden“¹⁰ sollten. Würde man dies nicht tun, könne der Kreis der möglichen Gewinnerschulen bald erschöpft sein.

Dahinter steckt wohl die Skepsis, ob eine Schule, in die Schüler und Lehrer gerne gehen, immer auch eine gute Schule in dem Sinne sei, dass sie die Schüler wirklich zu Leistungen herausfordere. Ein Vorbehalt gegenüber den neuen Zaubermitteln der Unterrichtsdurchführung meldet sich angesichts der Erfahrung an, dass erst anspruchsvolles Lehren und Lernen wirklich Erfolge erbringt und dass diese nicht beliebig verallgemeinerbar sind. Sodann wird mit dem Vorschlag daran erinnert, dass Schule vor allem als Anstalt der Vermittlung des Weltwissens notwendig ist. Dagegen herrscht in vielen Schulen die Tendenz vor, Probleme, die im fachlichen Lernen entstehen, dadurch zu überdecken, dass Schule zum Ort der vielfältigsten Aktivitäten wird. Schon in den Schulprogrammen zeigten sich die Schulen nicht mehr optimierungshungrig bezogen auf den Kern des Unterrichtens, sondern überall dort, wo jenseits von ihm Attraktivität entstehen soll: mit Projekt-, Euro- und Methodenwochen, mit Festen und Feiern, Austausch, außerschulischen Aktivitäten etc.

Der Vertreter der Gymnasien will in seinem *statement* an die Vorstellung von guter Schule erinnern, die einmal das Proprium eben dieser Schule gewesen ist. Deutlich wird so, dass es Alternativen zu den bislang in Geltung gebrachten Kriterien gäbe, was auch bedeutete, dass andere als die jetzigen über die Qualität von Schulen zu urteilen hätten.

Aber dieser Vorschlag ist rein immanent gedacht. Er nimmt als gegeben und konstant hin, was sich in jüngster Zeit mit dem Instrument der Preisverleihung auch über die Pädagogik und ihre Institutionen gelegt hat. Sinnvoller wäre vielleicht darüber nachzudenken, ob die Kollateralschäden dieser Wettbewerbe und ihre Eventkultur nicht größer sind als der erhoffte Effekt, nämlich Verbesserungen in der Schule, die diese unzweifelhaft nötig hat, auf den Weg zu bringen.

Vielleicht sollte man Formen erfinden, mit denen jenseits des Preiszirkus' Schulen darstellen können, wie sie sich die Lösung ihrer Probleme vorstellen und auch andere Schulen davon profitieren können.

Wenn heute jemand mit einem besonderen Problem, etwa der Reparatur seines alten Rasierapparates oder der Funktionsweise seines neuen Tablets beschäftigt ist, sucht er im Internet nach der Gemeinschaft der Gleichen. Er

10 Pressemitteilung des Deutschen Philologenverbandes vom 03.06.2013 „Gratulation für Gewinner des Deutschen Schulpreises“: www.dphv.de/aktuell/archiv/news-archiv-liste/article/gratulation-fuer-gewinner-des-deutschen-schulpreises.html [Abrufdatum 10.11.2014].

findet sie und es entsteht ein zwangloser Austausch, der dabei hilft, das jeweilige Problem uneigennützig zu lösen. Es geschieht in der ganzen Vielfalt von Problemen, ohne jede Inszenierung, als besonders gute Praxis. Das Interesse bleibt sachlich gebunden, es wird nicht abgelenkt durch Wettbewerbe. Wenn das Problem gelöst ist, preist das Werk seinen Meister.

Das Geld, das die Stiftungen in den *Deutschen Schulpreis* stecken, sollte vielleicht besser in die Förderung solcher Foren investiert werden. Angesprochen wären so die Experten, die wirklich etwas von der Sache verstehen und nicht diejenigen, die über andere von höherer Warte aus urteilen. Jeder ist bereit, sein Wissen zu teilen und denen zu helfen, die sich selbst nicht zu helfen wissen. Lerngemeinschaften auf Zeit würden aufblühen in der freien Assoziation ohne reglementierende Ansagen dessen, was man von anderen erwartet.

Vielleicht ist diese Idee irgendwann noch einmal preiswürdig?

Frank Ohlhaver

„Warum darf die mit Laptop spielen und wir nicht?“

Eine Fallanalyse zur beruflichen Initiation und Kooperation von Lehramtsstudierenden im Schulpraktikum

I

Mit den Reformen der Lehrerbildung war seit Anfang des 21. Jahrhunderts die Umsetzung eines stärkeren Berufsfeldbezugs im Lehramtsstudium verbunden. Niederschlag fand dies u.a. in einer Ausweitung von Schulpraktika in den Studiengängen in Deutschland. Erste Erfahrungen in der praktischen schulpädagogischen Arbeit sollten dabei möglich werden und an der Hochschule erworbenes wissenschaftliches Wissen und Können einen ersten reflexiven Anwendungsbezug erhalten. Die Schulpraktika besitzen nach der eigenen Schulzeit, neben dem Hochschulstudium, mithin initiale berufssozialisatorische Bedeutung für angehende Lehrer und Lehrerinnen. Insofern ist es eine spannende und empirisch bislang kaum untersuchte Frage, wie das Praktikum der Studierenden sich gestaltet und welche Erfahrungen sie in der Kooperation mit den sie betreuenden Lehrpersonen und mit Schülern machen (vgl. Kunze/Stelmanszyk 2008; Kolbe/Combe 2008). Wellendorf unterscheidet bzgl. der Kooperation unter Lehrpersonen generell vertikale (hierarchische) und horizontale (gleichrangige/kollegiale) Formen (Wellendorf 1972, S. 99ff.). Wernet differenziert bei Untersuchungen der ReferendarInnenausbildung zwischen einer asymmetrischen Ausbildungsinteraktion und einer konformistischen Berufskultur sowie einer kollegial-vermittelten Kooperation und einer kollegial-diskursiven Berufskultur (Wernet 2009, S. 48f.).

In explorativer Absicht wird vor diesem Hintergrund im Folgenden eine Protokollsequenz untersucht, in der eine Lehrerin, eine Praktikantin und Schüler in einer Unterrichtsstunde interagieren. Bestimmend für die Auswahl war die Tatsache, dass hier die Praktikantin an der Disziplinierung der Schüler beteiligt wird – was nach langjähriger Erfahrung des Autors nicht selten vorkommt¹. Die Besonderheit macht aus, dass die Praktikantin den Unterricht

1 Bauer hält als ein wesentliches Ergebnis einer der wenigen Studien zur Lehrerkooperation – der sog. Legters Studie (1999 – eine feldexperimentelle Fallstudie) – fest: „Über den Unterricht wird – wenn überhaupt – im Zusammenhang mit der Kontrolle von Schülerverhalten gesprochen.“ (Bauer 2008, S. 847)

im Rahmen eines forschungsorientierten Schulpraktikums qua Voice-Recorder dokumentiert und ergänzend auf einem Laptop mitschreibt – vermutlich um sich die Arbeit der Transkription später zu erleichtern. Aufzeichnung und Dokumentation dienen im vorliegenden Fall der Weiterentwicklung der Analyse-, Diagnose- und pädagogischen Handlungsmöglichkeiten der Lehramtsstudierenden im nachbereitenden Universitätsseminar (vgl. Gruschka et al. 2004). Die Lehrperson und die Eltern der Schüler haben zur Aufzeichnung ihre schriftliche Zustimmung angesichts der verbindlichen Zusage der datenschutzrechtlich zwingenden und professionell selbstverständlichen Anonymisierung der Daten erteilt. Inwiefern die Tatsache der Unterrichtsdokumentation kausal ursächlich für den Interaktionsverlauf ist, wird im Anschluss an die Analyse des Falles zu diskutieren sein.

Als Analyseverfahren für die Datenanalyse wurde die Objektive Hermeneutik gewählt, um Tiefenstrukturen der Unterrichtsinteraktion zugänglich zu machen (vgl. Oevermann 1979ff.; Wernet 2000ff.; Ohlhaber 1998, 2009, 2011).

II

Die ausgewählte Sequenz stammt aus dem Deutschunterricht einer 6. Klasse, der in der zweiten Stunde (8:40-9:25) zum Thema „Rechtschreibstrategien bei gleich klingenden Lauten“ an einer Integrierten Gesamtschule gehalten wurde. 22 Schüler, 12 Jungen und 10 Mädchen sind anwesend.²

Die erste Phase: Das Aufklärungs- und Autoritätsproblem

Die Schüler sind in einer Stillarbeit. Sie bekunden aber Schwierigkeiten einen Rechtschreibübungstext zu entziffern, der mittels Overhead-Projektor an die Wand geworfen wird. Die Lehrerin (Lw) entschließt sich daraufhin, Kopien anzufertigen. Sie entfernt sich für nur 49 Sekunden (offenbar befindet sich eine Kopiermöglichkeit in unmittelbarer Nähe). Danach wendet sie sich nicht der Klasse zu, z.B. in dem sie die Kopien austeilte, sondern der Praktikantin (Pw):

Frau Lw kommt zu Frau Pw}

Lw: >{flüstert} Hast du wirklich alles mitgeschrieben?
Und das geht so?<

{Lw lacht über die Aussagen auf dem Laptop von Pw}

Es werden Kontrollfragen an die Praktikantin gestellt. Das Flüstern und die Du-Anrede signalisieren vergemeinschaftete Vertraulichkeit und Schutz. Die Fragen verbalisieren je nach den konkreten Umständen sachlich motivierte Sorge oder anerkennendes Erstaunen bezüglich der Vollständigkeit der Mit-

2 Die Daten sind anonymisiert. Aus Datenschutzgründen werden auch Schulort (Stadt/Land) und Jahr der Aufnahme nicht genannt. Sie stammen aus der jüngsten Vergangenheit.

schrift und der dazu angewandten Methode. Oder aber sie bringen spöttisch-kritischen Zweifel, ob der Sinnhaftigkeit und Adäquanz der Tätigkeit zum Ausdruck, solches vollständig auf diese Weise zu protokollieren. Beispielsweise könnte auch ein Autobesitzer einen helfenden Freund besorgt nach einem Radwechsel fragen: „Hast du wirklich alle Schrauben angezogen? Und das geht so?“ War die Sache besonders schwierig, kann so auch anerkennendes Erstaunen mitgeteilt werden. Wurde z.B. fragwürdiges Werkzeug verwendet, können die Fragen ebenfalls Ausdruck von spöttisch-kritischem Zweifel sein. In allen Fällen verbalisieren die Kontrollfragen darüber hinaus Sach-Unkundigkeit. Weiter ist auffällig, dass keine Antwort abgewartet wird und die Gefragte nicht antwortet. Vielmehr beendet ein Lachen über das Protokollierte diese Sequenz, wie der Kommentar der Verschrifterin und das weitere Protokoll zeigen.³ Im Falle der Lesart ‚anerkennendes Erstaunen‘ bezieht sich das Lachen rein auf die Sache: das Resultat ist gelungen und/oder lustig – kaum zu glauben. Im Falle der Lesarten ‚besorgter‘ oder ‚spöttisch-kritischer‘ Zweifel ist das Lachen Zeichen für Unsicherheit oder Spott.

In welchem Kontext findet nun die Situation statt? Bei der Angesprochenen handelt es sich um eine Praktikantin, die mit wissenschaftlichem Auftrag den Unterricht protokolliert – ein Blick auf den Bildschirm reicht nicht, um beurteilen zu können, ob „wirklich alles“ mitgeschrieben wurde; die Fragestellerin dagegen ist die unterrichtende Lehrerin, deren Unterricht zusätzlich per Voice-Recorder aufgezeichnet wird. Wird dieses Setting zur Analyse herangezogen, dann ist Folgendes festzuhalten:

Neben dem Unterricht wird ein zweites Kommunikationsfeld aufgemacht, was zur Folge hat, dass diejenigen Schüler, die das kopierte Arbeitsblatt benötigen, nicht weiterarbeiten können. Die Aktivität der Praktikantin besitzt also große Bedeutung. Aber es entsteht keine sach- oder beziehungsbezogene Kommunikation, denn die Angesprochene antwortet nicht, sondern bleibt in der Rolle einer nicht-teilnehmenden Beobachterin. Es handelt sich dabei um eine spezifische Auslegung der Beobachterrolle, die in sich adäquat ist. Die Lehrerin akzeptiert allerdings diese Rolle allein schon durch die Abkehr vom Unterricht und durch ihre Fragen nicht, insistiert aber andererseits auch nicht auf eine Antwort.



3 Interessant ist dabei auch die von der Praktikantin gewählte Kennzeichnung des Notierten als „Aussagen“. Es wird damit als ein polizeiliches Ermittlungshandeln oder juristisches Handeln begriffen.

Ein wirkliches Sachinteresse ist also für die Lehrperson nicht handlungsleitend. Unsicherheit bzw. Unverständnis, Kontrolle, Anerkennung, Sorge und/oder spöttisch-kritischer Zweifel werden für sich zum Ausdruck gebracht.

In der sparsamsten Lesart ist zu konstatieren, dass das Verhältnis der Lehrerin zur Praktikantin und ihrem Tun von Ambiguität geprägt ist. Anerkennung und Erstaunen, Sorge für das Gelingen der Sache und solche vor der objektivierenden Qualität der Sache (denn auch das Lehrerhandeln wird dokumentiert), spöttisch-kritischer Zweifel an der Sinnhaftigkeit und Methode des Tuns – all diese Aspekte sind im ambigen Handeln anzutreffen. Dabei adressiert die Lehrerin die Praktikantin entweder (1) analog zu einer arbeitenden Schülerin oder (2) sie vergemeinschaftet sich mit ihr wie befreundete Kolleginnen, die sich über alles austauschen können (siehe Du-Anrede und Flüsterton). Im ersten Fall ist die Anrede problematisch, weil die Studierende keine unmündige Schülerin, sondern mündige Studierende ist, im zweiten Fall ist sie verwunderlich, weil sich beide erst kurz kennen.⁴

Nach dem Lachen der Lehrerin tritt ein Schüler in das von der Lehrerin eröffnete Kommunikationsfeld ein.

SmH: Warum darf die mit Laptop spielen und wir nicht?

Der Schüler fragt hier nach dem Grund für die ausbleibende Gleichbehandlung und fordert damit gerechte Behandlung ein und dies klassenöffentlich. In dieser Form könnte ein Kind seine Mutter auf dem Spielplatz fragen, warum ein gleichaltriges Kind mit Kuchenformen im Sand spielen darf und es selbst und seine Geschwister nicht. Denkbare Kontexte zeigen, dass diese Frage sinnvoll nur gestellt werden kann, wenn z.B. biologische Kriterien wie Alter oder soziale Kriterien wie Status gleich sind, Ungleichbehandlung also nicht selbstverständlich ist. Wenn ein in Frankreich sesshafter französischer Staatsbürger bezüglich eines deutschen Staatsbürgers fragen würde: „Warum hat der einen deutschen Pass und wir nicht?“, dann wäre das unter Normalitätsgesichtspunkten eine unsinnige, respektive naive Frage.

Zieht man nun die Rahmendaten hinzu, nämlich dass die ungleich Behandelte Praktikantin und über 20 Jahre alt ist sowie dass die Schüler über die Unterrichtsdokumentation informiert sind, so ist Folgendes festzuhalten: Erstens thematisiert der Schüler der sechsten Klasse die Praktikantin als eine Gleichgestellte und am Unterricht Teilnehmende, obwohl an sich eine klare Rollen- und Altersdifferenz besteht. Zweitens gilt für ihn die Angesprochene in gleicher Weise wie die Schüler der Verfügungsmacht der Lehrerin unterworfen, d.h. sie ist von deren Erlauben und Verboten abhängig (*„Warum darf die“*). Sie ist demzufolge für den Schüler unmündig. Drittens wird ihre Tätigkeit als Spielen, also als eine zweckfreie, freudvolle Tätigkeit nach eigenen Regeln bezeichnet. Faktisch arbeitet die Praktikantin mithilfe des

4 An vielen Schulen wird den Praktikanten von den Lehrpersonen das „Du“ angeboten. Man kann dies als einen Akt der kollegialen Vergemeinschaftung lesen, wobei die Frage nach dem Verhältnis von Anspruch und Wirklichkeit gestellt ist.

Computers. Viertens schließlich wird sie noch über die Anrede mit „die“ diskreditiert. Im Deutschen wird eine solche Anrede abwertend verwendet und zeigt Distanz an.⁵ Die Schülerfrage greift dabei Adressierungen auf, die durch das vorherige Lehrerhandeln nahegelegt sind. Wie der Schüler wird die Praktikantin mit „Du“ angesprochen und durch die Art ihrer Fragen demonstriert die Lehrerin, dass die Praktikantin – wie eine Schülerin – ihrer Kontrolle unterliegt. Beides kann so verstanden werden, als wäre die Praktikantin mit den Schülern „gleichgestellt“. Die Fragen der Lehrerin lassen weiter die Lesart zu, dass sie der Tätigkeit der Praktikantin mit Erstaunen und Zweifel hinsichtlich Sinnhaftigkeit und Adäquanz begegnet und somit die Adressierung der Praktikantin mit „die“ nahelegt. Schließlich lässt das Lachen „über die Aussagen auf dem Laptop“ vermuten, dass hier etwas Lustiges, Freudvolles passierte, dass also gespielt würde. Auszuschließen ist dabei, dass der Sprecher über Rolle, Status und Tätigkeit der Praktikantin gänzlich uninformiert ist. Diese ist zum Zeitpunkt des Unterrichts bereits ca. drei Wochen an der Schule, eine Altersdifferenz ist klar erkennbar, im Unterricht hat sie keine Schülerrolle inne, und die Schüler sind über die Unterrichtsdocumentation zumindest insofern informiert, als sie Briefe an ihre Eltern überbringen mussten, in denen diese unter Zusicherung des Datenschutzes gebeten wurden, der Aufzeichnung zuzustimmen.

Die Schülerfrage ist mithin subtil, naiv (halbwissend) und provokativ-übergriffig zugleich, da Alter, Status, Würde und Tätigkeit der Praktikantin negiert und diskreditiert werden. Die Schülerfrage macht die Praktikantin zum Opfer. Man kann daher den Schüler sanktionieren, die Frage übergehen und/oder über die wahre Rolle und Tätigkeit der Praktikantin aufklären. Faktisch lässt die Lehrerin den Schüler in die Kommunikation neben dem Unterricht eintreten und ist offenbar provoziert und verärgert.

Lw: Bitte was?

SmU: Wieso darf die mit Laptop spielen?

Lw: Was heißt: Wieso darf die mit Laptop spielen, was ist denn das für eine Frage?
Frau Pw sitzt hier und dann, was ist denn das?

SmU: Spaß

Lw: Ja so spaßig ist das aber nicht.

SmH: lacht

Die Schüler werden recht milde durch Zurechtweisung und Markierung ihrer Beiträge als Ungehörigkeiten sanktioniert. Eine wirkliche Klarstellung bzw. Aufklärung erfolgt nicht. Ebenso bleibt eine härtere Sanktionierung aus. Dies reproduziert die Ambivalenz in der Haltung gegenüber der Praktikantin. Durch die Benennung der Praktikantin als „Frau Pw“ wird lediglich ein Sta-

5 Bemerkenswert ist darüber hinaus, dass der Schüler bei der Erwähnung des Laptops den Artikel weglässt („mit Laptop spielen“) und rein sprachlich der Computer zum Spielkameraden personalisiert ist (mit Karl spielen). Diese personalisierende Aneignung der Technik als Spielkamerad seitens eines ca. 12-Jährigen ist häufig, aber erklärungsbedürftig. Dem wird hier aber nicht weiter nachgegangen, da das Verhältnis Lehrer-Praktikant-Schüler im Zentrum der Analyse steht.

tusunterschied deutlich gemacht. Obwohl das Lehrerhandeln die erste Schülerfrage als Regelverstoß gekennzeichnet hat, wiederholt sie ein weiterer Schüler und somit ist weiterhin von einem Autoritätsproblem der Lehrerin wie der Praktikantin auszugehen. Indem SmU auf Nachfrage der Lehrerin die Schülerfragen als „Spaß“ klassifiziert, wird implizit zugleich deutlich, dass zumindest ein Halbwissen über die Tätigkeit und Rolle der Praktikantin existiert. Der provokative Charakter der Frage wird zugegeben und zugleich heruntergespielt: Es ist nicht ernst zu nehmen, es war nur Spaß. Das heißt aber auch, dass man sich traut, die Praktikantin und die Lehrerin sozusagen „auf den Arm zu nehmen“ und dies zuzugeben, was einer weiteren Provokation gleichkommt. Erklärungen und Entschuldigungen bleiben aus. Es dokumentiert sich hier wiederum das Autoritätsproblem. Das die Sequenz abschließende Lachen von SmH kann motiviert sein in der Freude über eine erfolgreiche Provokation. Ebenso ist möglich, dass aus Schadenfreude über die Zurechtweisung von SmU gelacht wird. In jedem Fall liegt wieder ein Handeln vor, das sanktioniert werden könnte. Die Zurechtweisungen der Lehrerin führen nicht zu angemessenem Agieren. Die Praktikantin in ihrem Tun ist für die Schüler – im Anschluss an die ambivalenten Fragen der Lehrerin – Mittel für erfolgreiche Provokationen geworden.

Anstatt die Option der Aufklärung und ggf. der Sanktionierung zu realisieren steigt die Lehrerin im Anschluss sarkastisch in das spaßige Spiel der Schüler ein.

Lw: Ihr dürft auch mal mit dem Laptop spielen, wenn ihr erst mal Lehramtsstudenten seid!

Der Sprechakt markiert die Schülerfragen, wohl um die Sache abzuschließen, als Blödsinn. Aber wie er das tut, ist indikativ:

Aufgegriffen wird ein stereotyper, finaler Trost von Erwachsenen gegenüber Kindern, wenn diese z.B. aus Statusgründen ungleich behandelt werden bzw. sich (zu Unrecht) ungleichbehandelt fühlen à la „Du darfst auch mal allein ins Kino, wenn du erst mal 16 bist!“. Die Lehrerin affirmiert dabei provokative Einschätzungen der Praktikantin und ihrer Tätigkeit durch die Schüler. Die Äußerung ist zugleich gegenüber den Schülern spöttisch bzw. sarkastisch-herablassend und ebenso implizit gegenüber der Praktikantin. Gegenüber den Schülern wird deren provokative Einschätzung der Tätigkeit bestätigt (sie spielt) und ihnen wird eine Zukunftsperspektive eröffnet, die keine ernstzunehmende ist. Gegenüber der Praktikantin ist sie es, da die Schülerunterstellung „sie spielt“ implizit bestätigt wird und darüber hinaus kontrafaktisch zum Privileg von Lehramtsstudierenden erklärt wird. Es reproduziert sich die ambivalente Haltung gegenüber der Praktikantin und ihrer Tätigkeit abermals. Auch wiederholt sich im „*ihr dürft auch mal*“ die Suggestion, sie unterliege wie die Schüler ihrer erzieherischen Verfügungsmacht.⁶ Die Relation Lehrerin-

6 „Dürfen“ ist ein gebräuchlicher Terminus in der erzieherischen Interaktion mit Unmündigen und entspricht dem Erlauben. „Erlauben“ können in der Regel Eltern und andere Erziehungsberechtigte.

Praktikantin ist den Sprechakten der Lehrerin zwar nicht strukturhomolog zum Lehrer-Schüler-Verhältnis konzipiert, denn die Praktikantin wird als „Frau Pw“ bzw. „Lehramtsstudierende“ angesprochen, aber eben analog.⁷ Sie wird hier – wie die Schüler – zum potentiellen Opfer durch Provokation. Zusammengekommen schließt der Sprechakt auf der einen Seite die Interaktionssequenz ab, da nun ein Grund für die Ungleichbehandlung der Schüler im Vergleich zur Praktikantin geliefert wird, auf der anderen Seite schließt er aber gerade nicht ab, weil er nicht aufklärt und seinerseits spöttisch und provokativ ist. Autoritätsprobleme werden so vermutlich nicht gelöst.

Entsprechend antwortet ein Schüler:

SmU: Jaa!

SmU ist weder informiert noch diszipliniert. Es wird begeisterte Zustimmung ausgedrückt, die – im Kontext gesehen – ihrerseits provokativ sagt, dass man im zweiten Kommunikationsfeld neben dem Unterricht bleibt und dort Trotz und Ironie demonstriert. Denn das Gegenteil ist der Fall. Sechstklässler wollen in der Regel nicht erst mit dem Laptop spielen, wenn sie „erst mal Lehramtsstudenten“ sind.

Die zweite Phase: Aufklärung und Disziplinierung

Es ereignet sich nun eine interessante Wendung im Interaktionsverlauf, die die folgende, direkt an die Praktikantin gerichtete Frage einer Schülerin einleitet:

SwD: Spielen Sie?

Es bestätigt sich, dass bezüglich der Tätigkeit der Praktikantin Halbwissen und Klärungsbedarf auf Schülerseite besteht. Im Kontext gesehen wird der nun Status angemessen mit „Sie“ adressierten Praktikantin von Schüler-, nicht von Lehrerseite die Chance eröffnet, ihre eigentliche Rolle, nämlich die Protokollierung von Unterricht zu Zwecken der wissenschaftlichen Lehrerbildung, sachlich adäquat darzulegen.

{Geräusche und Gespräche in der Klasse werden lauter}

Das Kommunikationsfeld um die Praktikantin zieht nun offenbar weitere Schüler an, während andere Aktivitäten jenseits der Rechtschreibübung verfallen.

Es antwortet bemerkenswerterweise nun die Lehrerin und nicht die Praktikantin als Angesprochene. Scheinbar wird der Praktikantin so zu Hilfe gekommen, faktisch aber wird diese entmündigt und eigene Gesprächsautorität demonstriert. Es wird ferner eine neue, nicht minder falsche Rollenzuschreibung vorgenommen:

Lw Die tippt alles mit, was ihr so erzählt. Das sieht gut aus!

7 Anzumerken ist, dass die Lehrerin den Laptop nicht wie einen Spielkamerad begreift.

Als alternative Antwort wäre denkbar: „Nein, Sie protokolliert den Unterricht für ihre Ausbildung“. Gegenüber einer solchen sachlich adäquaten Antwort fällt zunächst auf, dass die Praktikantin nun affirmativ ebenfalls mit dem abwertenden „*die*“ bezeichnet wird, also so, wie es zuvor SmH und SmU taten. Weiter wird die Tätigkeit des Protokollierens von Unterricht auf die Protokollierung von Schüleräußerungen reduziert. Die Lehrerin lässt aus, dass auch ihre Beiträge zum Unterricht dokumentiert werden. Der Sprechakt ist in dieser Hinsicht eine Verdrängung. Dies ist bereits eine Reproduktion, denn schon die obige Frage „*Pw sitzt hier und dann, was ist denn das?*“ klammert die wesentliche Aktivität der Praktikantin aus. Darüber hinaus werden alle Schülerbeiträge als entlarvende klassifiziert mit: „*alles, was ihr so erzählt*“. Das wäre nicht der Fall, wenn die Lehrerin bspw. gesagt hätte: „was ihr sagt“ oder „was ihr zum Thema sagt“. Im Schulunterricht, in dem es in der Regel um die Klärung von Sachfragen geht, bedeutet die Klassifikation der Beiträge mit „*was ihr so erzählt*“ durch das eingeschobene „*so*“ die Infragestellung von Glaubwürdigkeit und Bedeutsamkeit des Gesagten im Hinblick auf Sachklärung. Die Formulierung kann z.B. auch von einem Abteilungsleiter bei einer Konferenz gegenüber einem Mitarbeiter, dessen Beiträge unglaubwürdig und nicht sachdienlich erscheinen, gebraucht werden, im Sinne eines „Was Sie so erzählen ...“. Die Mitteilung, dass dies „alles“ mitgeschrieben wird, also auf Dauer allgemein reflexiv verfügbar gemacht wird, enthält für die gesamte Schulklasse (!) damit die Bedrohlichkeit einer möglichen Entlarvung und Diskreditierung vor Dritten. Damit ist der Sprechakt disziplinierend. Die Lehrerin verbleibt dabei auf der Ebene des Ironisch-Sarkastischen. Die Sprechakte führen die Fragestellerin SwD und alle übrigen Schüler an der Nase herum. Offenbar versucht die Lehrerin, die existierende Autoritätsproblematik und die eigene Ambivalenz in den Griff zu bekommen.

Mit dem Sprechakt ändert sich auch die Rollenzuschreibung bezüglich der Praktikantin: Von der spielenden Lehramtsstudierenden wird sie zur Gehilfin bei der Disziplinierung der Schüler – zu einer Art erfolgreich agierendem Büttel der Lehrerin. Nun scheint sich herauszustellen, dass die bereits ausgeschlossene Lesart, die Lehrerfragen zu Beginn der Sequenz („*Hast Du wirklich alles mitgeschrieben...*“) bedeuteten anerkennendes Erstaunen, nun doch zutrifft. Da aber faktisch jetzt eine Umdeutung der eigentlichen Tätigkeit der Praktikantin zu Hilfsdiensten vorliegt, bleibt diese Lesart falsch. Die Tätigkeit wird erst hier, durch ihre Funktionalisierung für Disziplinierungszwecke, für die Lehrerin zu einer anerkennenswerten Tätigkeit. Sie verliert für die Lehrerin ihre Fragwürdigkeit und Bedrohlichkeit – es findet also eine Rationalisierung statt.

Ein anderer, bisher nicht aufgetretener Schüler kommentiert dies nun folgendermaßen:

Sm?: Oh Mann – Oh Mann!

Im deutschen Sprachgebrauch heißt das jugendsprachliche „*Oh Mann – Oh Mann*“ so viel wie, „das ist voll daneben“. Der Sprechakt ist eine Missbilli-

gung, die im Zusammenhang verständlich ist und zeigt, dass der Sprecher zumindest eine Ahnung vom tatsächlichen Zweck der Tätigkeit der Praktikantin hat. Zugleich wird der Status und die Autorität der Lehrerin verletzt, da sie übergriffig wie eine Gleichgestellte kritisiert wird. Dies wäre nicht der Fall, wenn etwa gesagt worden wäre: „Entschuldigen Sie bitte, das kann ich nicht nachvollziehen.“ Das Lehrerhandeln löst also das Autoritätsproblem nicht.

Es kann nun seitens der Lehrerin eine Zurechtweisung, eine Disziplinierung, ein Übergehen oder ein Diskurs über die Bedeutung der Kritik folgen. Aber die Lehrerin reagiert anders:

Lw: Psst!

Damit weist sie zum wiederholten Mal nur zurecht. Dies zielt aber nicht auf die Übergriffigkeit und/oder die Missbilligung, sondern allein auf den Umstand, dass überhaupt etwas gesagt wurde. Der Schüler wird wie ein Kind zur Ruhe ermahnt.

SmH: Wenn Sie irgendwas über mich schreiben, dann sag ich-

Der schon zuvor naiv, übergriffig und provokativ agierende SmH („*Warum darf die...*“) spricht nun seinerseits direkt die Praktikantin an. Die Formulierung hat den Charakter einer abgebrochenen, stereotypen Drohung von Kindern in Sorge, à la „Wenn du das machst, dann sag ich das meinem Vater“. Die von der Lehrerin erzeugte Drohung der Entlarvung wird mit einer Gegendrohung beantwortet. Der Schüler tritt aus der Klasse („*was ihr so erzählt*“) als Person heraus und reklamiert besondere Behandlung. Dabei interpretiert er das von der Lehrerin Gesagte. Demnach wird aus der Sicht des Schülers nicht mitgeschrieben, „was er und die anderen alles so sagen“, sondern der Praktikantin wird die Rolle einer Diagnostizierenden, Beurteilenden oder Kommentierenden zugeschrieben („*wenn Sie irgendwas über mich schreiben*“). Deutlich wird wiederum die Existenz eines Halbwissens über die Tätigkeit der Praktikantin: Vermutlich hat SmH mitbekommen, dass das Material an der Universität interpretiert wird – was ein „Schreiben über ihn“ beinhalten kann. Weiterhin fragt sich, warum dies verhindert werden soll. Mögliche Gründe können in der Sorge vor Entlarvung und Diskreditierung und zugleich in der Sorge oder Angst vor einem Verstoß gegen den Schutz personenbezogener Daten⁸, welcher beim Einholen der Genehmigung der Unterrichtsdokumentation den Schülern, ihren Eltern (und der Lehrperson) zugesagt wurde⁹, gesehen werden. Nach der Äußerung von SmH böte sich für die Praktikantin wiederum an, ihre Rolle und Tätigkeit zu klären, also aktiv zu werden.

8 Nach Kontextinformationen wurde SmH wegen Verhaltensauffälligkeiten bereits kurze Zeit zuvor von der Schule verwiesen.

9 Im Anschreiben der Zustimmungserklärung an die Eltern heißt es: „Wir sind aus forschungsethischen Gründen verpflichtet, sämtliche Namen zu anonymisieren, über die Kinder werden keine Informationen erhoben.“

Lw: Ja? Dann sagst du was? Dann zeigst du sie an?

Die Lehrerin entmündigt wiederum die Praktikantin, insofern sie abermals an ihrer Stelle antwortet. Sie unterbricht den Schüler und fordert ihn zugleich als faktisch überlegene Lehrperson heraus, was einer weiteren Bedrohung gleich kommt („Ja? Dann sagst du was?“). Sarkastisch wird SmH angeboten, eines der schärfsten Disziplinierungsmittel überhaupt gegen die Praktikantin einzusetzen: die Anzeige. Im gegebenen Rahmen erscheint dieses Handlungsangebot überzogen und anmaßend, da über SmH zu schreiben „für sich“ noch keinen Straftatbestand darstellt. Die Schüler und Eltern hatten der Unterrichtsaufzeichnung zugestimmt. Daneben ist anzunehmen, dass bei Verletzung des Datenschutzes die Information des Rektors oder der Eltern gravierende Folgen hätte. Schließlich ist festzuhalten, dass SmH als ca. 12-Jähriger noch nicht allein erfolgreich Anzeige erstatten kann, sondern eine aus Sicht der aufnehmenden Behörde vertrauenswürdige, volljährige Person (Erziehungsberechtigte, Vertreter des Jugendamtes etc.) müsste unterstützend tätig sein oder werden. Insofern werden SmH durch die Lehrerin zugleich seine eingeschränkten Möglichkeiten aufgezeigt; ob er dies realisiert, ist eine andere Frage.

Aber für die Praktikantin wird die Situation nun noch bedrohlicher, da der Rechtsweg zu ihrer Disziplinierung ins Spiel gebracht ist. SmH kann nun schweigen oder die Lehreräußerung als Frage annehmen und beantworten. Hier kann er der Lehrerin widersprechen, z.B.: „Nein, ich sag’s meinem Vater“, was im gegebenen Rahmen seiner Möglichkeiten adäquat wäre; oder er stimmt ihr zu im Sinne von „Ja, genau“. Damit gäbe er sich – egal, ob es ironisch gemeint ist oder nicht – den Anschein, überzogen und anmaßend zu agieren. Interessant ist, dass diese Zuschreibung zu seinem ersten übergriffigen Beitrag („Warum darf die“) passt. Durch das Lehrerhandeln wird die Option eröffnet, diese Rolle weiter auszufüllen. Dies geschieht.

SmH antwortet mit: „Jaa!“

Die Lehrerin ergreift nun wieder das Wort:

Lw: Auch gleich mal notieren!

Die vorausgehende Frage („Dann zeigst du sie an?“) wird zur Falle, in die SmH getreten ist. Seine Zustimmung zu ihrem Vorschlag gehört in die Sammlung entlarvenden Materials. Diese Zuschreibung ist möglich, weil die Praktikantin bedroht wird und solches Agieren zugleich als anmaßend und überzogen gewertet werden kann, sowie – angesichts der Voraussetzungen zur erfolgreichen Erstattung einer Anzeige – als naiv. SmH ist vorgeführt.

Ferner reproduziert sich die Rolle der Praktikantin als der Verfügungsmacht der Lehrerin unterworfenen Gehilfin in der Sammlung belastenden Materials zum zweiten Mal.

SmH: *Neeiinn!* Aber ich hab den Zettel unterschrieben. Sie darf nichts über mich schreiben. (..)

Der langgezogene Ausruf „*Neeiin!*“ ist ein vehementer und damit auf Verzweiflung verweisender Einspruch, dem eine Begründung folgt, in der sich SmH direkt auf die von den Erziehungsberechtigten zu unterschreibende Einverständniserklärung zur Protokollierung des Unterrichts bezieht, in der Datenschutz, d.h. Anonymisierung garantiert wird. Damit ist nun klar, dass das „*über mich schreiben*“ als „namentlich über mich schreiben“ zu verstehen ist. Sein Einwand ist in der Sache legitim, denn die Praktikantin darf tatsächlich nichts namentlich über ihn schreiben. Die Begründung macht deutlich, dass SmH zumindest in dieser Hinsicht über die Tätigkeit der Praktikantin informiert ist. Zugleich verbleibt er in der ihm nun von der Lehrerin angebotenen Rolle des überzogen und anmaßend Agierenden. Unterzeichnen konnten die Erziehungsberechtigten. Egal, ob er die Unterschrift geleistet und damit gefälscht hat oder ob doch seine Erziehungsberechtigten unterschrieben haben, SmH gibt sich hier als rechtsmündig Erwachsener. Objektiv diskreditiert er sich allerdings selbst. Es dokumentiert sich eine Rollenunsicherheit, die nicht untypisch für 12- bis 13-Jahre alte Heranwachsende ist. Bemerkenswert ist nur, dass das Lehrerhandeln dem Schüler erst die Möglichkeit solcher Rollenunsicherheit eröffnete.

Erstaunlicherweise reagiert nun die Praktikantin:

Pw: Das stimmt nicht!

Zum ersten Mal verlässt sie die Rolle der nicht-teilnehmenden Beobachterin. Offenbar wird ihr die Sache nun zu brisant, denn sie wird implizit des Verstoßes gegen den Datenschutz und des Vertragsbruches bezichtigt und mit einer Anzeige bedroht – all dies in Folge des Lehrerhandelns. Verblüffend ist, dass die Entgegnung den letzten Sprechakt des Schülers als Falschaussage kennzeichnet, aber faktisch selbst eine Falschaussage ist. Der Einwand des Schülers trifft im Prinzip zu. Die Praktikantin darf nichts namentlich über ihn schreiben. Die Praktikantin fügt sich selbst in die Rolle der vermeintlich legal handelnden Gehilfin der Lehrerin. Möglicherweise beruht das Ganze auf einem Missverstehen des Schülers oder auf mangelnder Kenntnis der eigenen Rolle, aber dies ändert nichts an diesem Sachverhalt auf Protokollebene. Die Lehrerin hat mithin ein Machtspiel gewonnen. Der Schüler reproduziert die Rolle des vermeintlich Erwachsenen und macht sich dadurch selbst lächerlich. Die Praktikantin ist selbst in der Rolle der Gehilfin angekommen (vgl. hierzu Fußnote 3).

Lw: Sie schreibt einfach nur das auf, was du so sagst! Das langt schon!

Die Lehrerin funktionalisiert die Protokollierung des Unterrichts weiterhin zu Disziplinierungszwecken, weist aber zurück, es würde „über ihn geschrieben“. Die Sorge, namentlich erwähnt zu werden, ist damit allerdings nicht beseitigt. Die Praktikantin wird zugleich abermals entmündigt, da die Lehrerin ein völlig anderes Argument gegen die Einwände von SmH vorbringt als diese. Als unmündige Gehilfin der Lehrerin avanciert sie aber jetzt zur nicht mehr mit „die“ diskreditierten, sondern mit „sie“ angesprochenen Person. Die Rationalisierung wirkt.

SmH: Wenn die mein Namen da aufschreibt und ich sehe das in der Zeitung?

SmH gibt sich nicht geschlagen und agiert wiederum naiv-provokativ. Er verbleibt, dem Angebot der Lehrerin folgend, in der Rolle des anmaßend und überzogen Agierenden, als würde er als Sechstklässler die Zeitung lesen, und sein Fall in die Zeitung kommen und dieser überhaupt von medialem Interesse sei. Er wiederholt auf diese Weise sein im Prinzip sachlich legitimes Datenschutzargument. Zugleich ist gesagt, dass er sich nicht irreführen lässt, und die Klarstellung der Lehrerin an der Sache vorbeigeht. Dabei wird die Praktikantin wieder entwertend mit „die“ adressiert und die Lehrerin ausgespart.

Die folgende Aussage der Lehrerin macht aber auch diesen Einwand und diese Provokation gegenstandslos und wieder erfolgt keine Aufklärung über die tatsächlichen Sachverhalte.

Lw: Nö! Wir werden das deinem Papa zeigen!

Es wird vorgegeben, das Protokoll verbleibe legitim im Kreis des (vertraulichen) Austausches zwischen Schule und Elternhaus. Dennoch soll es zur Entlarvung des Schülers dienen. Das Lehrerhandeln befindet sich nun auf der Ebene des Handelns von SmH – „*Wenn sie irgendwas über mich schreiben, dann sag ich -*“ – und weitere Autoritäten werden zur Disziplinierung bemüht. Es reproduziert sich das Autoritätsproblem der Lehrerin. Mit dem „Wir“ vergemeinschaftet sie sich mit der Praktikantin. Die Rationalisierung zeitigt weiter Wirkung. SmH wird dabei adressiert wie ein kleines Kind, mit dem in Kindersprache über den Vater gesprochen werden muss. Die Lehrerin provoziert und unterstützt so weiterhin Rollenunsicherheit bzw. Rollendiffusion bei einem Noch-nicht-Erwachsenen, der qua Pubertät rollenunsicher ist, aber im Normalfall kein kleines Kind mehr sein will: Hier wird somit das Gegenteil von einer Erziehung zur Mündigkeit praktiziert.

Mit dem Sprechakt der Lehrerin könnte entweder die Interaktion beendet und das Kommunikationsfeld abgeschlossen werden, oder aber der Diskurs um die Rolle der Praktikantin weitergehen. Letzteres findet statt:

SmU: Das zeigen die bei Studenten und lachen uns aus!

{Sm? lacht}

SmU widerspricht der Lehrerin und bringt einen anderen Verwendungskontext für das Protokoll ins Spiel. Dabei wird die Deutung der Lehrerin von dessen vermeintlich diskreditierendem Charakter ebenfalls übernommen und insofern die Disziplinierung der Lehrerin unterstützt. Allerdings wird die Behauptung der Lehrerin zurückgewiesen, das Protokoll diene der Entlarvung von SmH vor seinem Vater. Damit wird SmH entlastet. Und auch dieser Sprechakt offenbart ein Halbwissen um die Sache. SmU weiß offenbar, dass das Protokoll für Studierende angefertigt wird. Hier ist es aber nicht Gegenstand, sich über Schwächen der Schüler zu amüsieren, sondern anonymisiertes Material für die Ausbildung. Bemerkenswert ist an der Aussage ferner,

dass nun sowohl Praktikantin als auch Lehrerin als „die“ adressiert und damit distanziert und entwertet werden. Es wäre eine Sanktionierung möglich, die aber wieder ausbleibt. Das anschließende Lachen eines Schülers kann sich nur auf den provokativen Gehalt der Aussage von SmU beziehen. Denn – ernst genommen – ist das thematisierte Szenario für Schüler nicht lustig. Abermals wäre eine Klarstellung des faktischen Verwendungszwecks der Mitschrift durch Lehrerin oder Praktikantin möglich. Dies passiert aber nicht, sondern die Lehrerin schließt das Kommunikationsfeld.

Lw: Pssst! So macht mal euren Kram! So wer braucht es jetzt noch mal? [das Arbeitsblatt, F.O.]

Die Schüler werden wieder im kinder-erzieherischen Umgangston zum Schweigen und zur Fortsetzung ihrer schulischen Arbeit aufgerufen – und das mit Erfolg. Denn dies ist das Ende der Sequenz, gleichsam der Schlusspfeiff. Eine Fortsetzung der Auseinandersetzung mit der Praktikantin und ihrer Tätigkeit findet im Unterricht nicht mehr statt. Entsprechend wird auch die obige Behauptung von SmU affirmiert. Ihr ist nichts hinzuzufügen. Was minimal bleibt, sind die Zuschreibungen, das (nicht anonymisierte) Protokoll die ne der Diskreditierung und/oder Belustigung und die Praktikantin habe die Rolle einer unmündigen Gehilfin der Lehrerin in der Disziplinierung der Schüler. Signifikant ist ferner, dass auch die Stillarbeit der Schüler entwertet wird – in Reproduktion der obigen Entwertung der Schülerbeiträge („*was ihr so erzählt*.“): –, „*macht mal euren Kram*“. Zugleich bleibt durch das Nicht-Eingehen auf den Schüler die Bedrohlichkeit des Protokolls für SmH und auch für die Sprecherin selbst bestehen. Somit bestätigt sich durch den Verzicht auf eine Antwort die These, dass die ganze Sequenz neben der Disziplinierung auch eine Rationalisierung von Zweifel und Sorge bzw. der Ambivalenz seitens der Lehrerin bezüglich der Protokollierung von Unterricht darstellt.

III

Zusammengefasst konstituiert sich in der Sequenz gleichsam ein Machtspiel einer Lehrerin mit Schülern, in dem die Praktikantin sozusagen der Spielball – und insofern Opfer – ist. Zunächst wird sie von Schülern wie eine Gleichgestellte behandelt, dann wird sie – entgegen ihrer eigentlichen Position – zur unmündigen, kontrollierten Helferin der Lehrerin bei der sachwidrig-sarkastischen Disziplinierung der Schüler im Allgemeinen und eines Schülers im Besonderen.

Bemerkenswert am Fall ist erstens, dass auf Schülerseite im Hinblick auf die dokumentierende Tätigkeit und Aufgabe der Praktikantin zu professionellen Ausbildungszwecken Halbwissen existiert. Vermutet werden kann, dass es sich auf Lehrerseite entsprechend verhält. Dafür sprechen sowohl die Unsicherheit bzw. ambivalente Haltung der Lehrerin gegenüber der Praktikantin und ihrem Tun in der ersten Teilsequenz als auch die rationalisierende Um-

deutung der Tätigkeit in der zweiten Teilsequenz. Möglicherweise existiert selbst auf Seiten der Praktikantin ebenfalls nur ein Halbwissen. Dafür spricht, dass sie sich in die angesonnene Büttelrolle fügt. All dies ist erstaunlich, da eine umfassende Einführung in Sinn und Bedeutung der Unterrichtsdokumentation seitens der Universität vorausging und zudem Material für das Selbststudium zur Verfügung stand. Insofern verweist die Sequenz zunächst auf ein Aufklärungsproblem, mehr aber auf ein Problem der Aufklärbarkeit bzw. der professionellen Neugier und Verantwortung bei den beteiligten Erwachsenen.

Bemerkenswert ist zweitens, dass das Lehrerhandeln ab dem zweiten Teilabschnitt versucht, das entstandene Autoritätsproblem, d.h. konkret: die übergreifige Aufforderung der Schüler, eine Ungleichbehandlung der Praktikantin gegenüber den Schülern zu rechtfertigen, erzieherisch durch Erzeugung von Konformitätsdruck bzw. Einschüchterung zu lösen. Protokoll-immanent gesehen sind die Provokationen der Schüler nicht nur durch offenbar fehlende Aufklärung selbst erzeugt, sondern faktisch auch dadurch, dass die Schüler die benötigten Arbeitsblätter nicht erhalten und stattdessen ein Kommunikationsfeld mit der Praktikantin neben dem Unterricht eröffnet wird. Die Diskreditierungen werden – wie gezeigt – zumindest teilweise durch das Lehrerhandeln gegenüber der Praktikantin evoziert. Sie wird nicht anders als die Schüler als Unmündige behandelt und der Kontrolle der Lehrerin unterstellt. Die Autoritätsproblematik wird wiederum nicht durch Aufklärung und/oder adäquate Sanktionierung bearbeitet, sondern durch sachinadäquate und vertragsbrüchige, ironisch-sarkastische und eigene Ambivalenzen/Ängste rationalisierende Umdeutung. Auch angesichts der milden Sanktionierungen, die den Kern verfehlen (*Sm?*: „*Oh Mann – oh Mann*“ – *Lw*: „*Pscht*“), die Hinzuziehung weiterer Autoritäten auf Schülerniveau („*Nö! Wir werden das deinem Papa zeigen*“) und der fehlenden Korrektur des Schülerbeitrags („*Das zeigen die bei Studenten und lachen uns aus*“) kann bezweifelt werden, dass die Rationalisierung eigener Ambivalenzen/Ängste wirklich erfolgreich ist, und das Autoritätsproblem so wirklich gelöst wird. M.a.W. der Umgang mit der Autoritätsproblematik erzeugt erst genau diese. Den Schülern schwant in ihrem Halbwissen, dass sie an der Nase herumgeführt werden.

Bemerkenswert ist drittens an der gesamten Sequenz hinsichtlich des Lehrer-Praktikanten-Verhältnisses – subsumtionslogisch betrachtet –, dass hier nicht eine Einsozialisierung in eine horizontale bzw. eine kollegial-vermittelte Kooperation stattfindet (vgl. Wellendorf 1972, Wernet 2009). Vielmehr ist die Kooperation hierarchisch/vertikal, asymmetrisch und setzt auf Konformismus seitens der Praktikantin. Durch das Lehrerhandeln wird die Praktikantin – indem sie scheinbar gegen die Diskreditierungen der Schüler verteidigt wird – zu dessen Opfer und in der Thematisierung als von der Lehrperson abhängige Gehilfin zur Disziplinierung der Schüler zugleich deren erneutes Opfer (*Lw*: „*Dann zeigst Du sie an?*“ *SmH*: „*Jaaa.*“). Subalternität und potentielle Opferposition erinnern jenseits aller bisherigen Professionalisierung des Berufs an die Anforderungen an einen Schulmeister, wie sie

in der Württembergischen Schulordnung 1559 formuliert wurden: „Seines Dienstes wegen [soll er] seinen vorgeordneten Superintendenten, Pfarrherrn, Amtmann und Gericht als ein treuer Diener gewärtig [= zu Diensten] und gehorsam sein. [...] Und wenn sich in der Zeit seiner Dienste, [...] Irrungen [Meinungsverschiedenheiten] zwischen ihm und unseren Untertanen oder Zugewanderten zutragen, dann soll er letzteren recht geben und das Recht unseres Fürstentums annehmen und sich begnügen ohne ferneres Appellieren. [...] Und [er soll] immer der Ordination [Ordnung] und dem, was ihm von uns die Superintendenten und Pfarrherrn bescheiden, nachleben und nacheifern“ (zit. nach: Dierrich/Klink 1964, S. 23). Das Ganze ist allerdings nach innen verlegt als Anforderungen an Praktikanten oder (Hilfs-)Lehrer. Es kann mit Blick auf Adornos Tabus über dem Lehrberuf (vgl. Adorno 1997, S. 656ff.) gesagt werden: Es geht historisch nichts verloren.

Im Besonderen ist die vorliegende Interaktion nicht nur nicht kollegial, sondern auch nicht als „asymmetrische Ausbildungsinteraktion“ interpretierbar wie bspw. das Lehrer-Schüler-Verhältnis¹⁰ oder das Meister-Lehrlings-Verhältnis unter erwartbaren Normalitätsbedingungen. Denn das potentiell vorbildhafte Lehrerhandeln bringt sich hier selbst in eine Opferposition, insofern eine ambivalente Haltung gegenüber der Unterrichtsprotokollierung besteht, die durch sachwidrige Rationalisierung bewältigt wird, die eigene Autorität nicht genügt („*Wir werden das Deinem Papa zeigen*“) und nicht gegen Provokationen (z.B. „*Oh Mann – Oh Mann*“) und sachwidrige Tatsachenfeststellungen (z.B. „*Das zeigen die bei Studenten und lachen uns aus*“) angegangen wird. Der Schüler behält das letzte Wort in der Sache.¹¹

Es erhebt sich die in der Einleitung aufgeworfene Frage, inwiefern die Tatsache der Unterrichtsdokumentation im Kontext „forschungsorientierter schulpraktischer Studien“ durch die Praktikantin zu Ausbildungszwecken an der Universität für den Interaktionsverlauf kausal ursächlich ist. Dies kann auf mehreren Ebenen beantwortet werden. Auf der inhaltlichen Ebene zeigt sich, dass die hier vorliegende Art der Disziplinierung ohne das Praktikumssetting nicht möglich wäre. Auf der strukturellen Ebene ist dies jedoch nicht der Fall; denn ein strukturell entsprechender Interaktionsverlauf ist problemlos denkbar, wenn z.B. die Praktikantin als Person zur Zeugin des Unterrichtsverlaufs gegenüber Außenstehenden funktionalisiert würde. Die erste Schülerfrage könnte dann z.B. lauten: „Warum darf die hier nichts tun und wir nicht?“. Im darauf-

10 Anhand der Beurteilungen von ReferendarInnen kann Wernet zeigen: „Die Einsozialisation in den Lehrerberuf erfolgt nicht dadurch, daß die Referendare, wenn auch im Status eines Noviziats, kollegiale Anerkennung erfahren, sondern dadurch, dass sie (wieder) zu Schülern gemacht werden.“ (Wernet 2009, S. 63)

11 Gruschka resümiert empirische Untersuchungen zur Erziehung im Unterricht dahingehend, dass es überraschend sei, „wie stark mögliche Anlässe zur Disziplinierung [...] nicht entsprechend genutzt oder entsprechend beantwortet werden [...] und dass dies „weniger mit mangelndem Mut zur Erziehung, vielmehr mit seiner Erschöpfung“ zu tun habe. Das Besondere im vorliegenden Fall macht aus, dass dies in einer Sequenz geschieht, in der von Unterrichten auf Erziehen umgestellt wurde. Aber auch hier mag das Motiv wirken, „den Unterricht durch die Disziplinierung nicht dominieren zu lassen“. (Gruschka 2013, S. 116)

folgenden Lehrerhandeln wäre dann „schreiben“ durch „hören“ zu ersetzen, „zeigen“ durch „sagen“ etc. Es lassen sich strukturell vergleichbare Szenen aus anderen Protokollen und Analysen der Schul- und Referendariatszeit denken. Es handelt sich zwar um kein häufiges Muster, aber auch nicht um einen Einzelfall (vgl. entsprechende Fälle bei: Gruschka 2013, S. 170; Aßmann 2008, insbes. S. 219ff.). Die Bedingung der Möglichkeit einer solchen Funktionalisierung besteht wesentlich nur in der Anwesenheit einer weiteren Person, die auch ein Schüler sein kann oder auch eines Aufzeichnungsgeräts im Unterricht – egal, was sie/er tut bzw. für welchen Zweck es ist.

Für den Interaktionsverlauf ist nach Datenlage eine Vertrauensproblematik und damit zugleich eine Problematik der Achtung (als Voraussetzung der Geltung von Regeln – bis hin zu solchen des Umgangs mit Nicht-Gleichgestellten) im Sinne Piagets (Piaget 1932/1986, S. 105ff.) generativ.¹² Es besteht wesentlich ein Problem im pädagogischen Arbeitsbündnis bzw. Ausbildungsbündnis zwischen Lehrer/Mentor-Praktikantin-Schülern.

Die Vertrauensproblematik beginnt schon mit den ersten Fragen der Lehrerin an die Praktikantin, die offenbar nicht so leise geflüstert sind, dass sie kein Schüler hören kann. Auch die Problematik der Achtung ist von Beginn an virulent, insofern die Lehrerin den Schülern nicht das benötigte Arbeitsblatt austeilt und sich – die Rolle einer nicht-teilnehmenden Beobachterin nicht achtend – der Praktikantin zuwendet. Die Ambivalenz in der Zuwendung drückt dabei auch potentielle Sorge vor einer Bloßstellung aus, d.h. eines nicht-professionellen Agierens auf Seiten der Praktikantin bzw. der Universität im Umgang mit dem Datenmaterial (dem die Praktikantin später in der Sequenz Nahrung gibt). Die anschließenden Provokationen der Schüler missachten Status und Würde der Praktikantin, aber auch denjenigen der Lehrerin, als „man sich so etwas traut“. „Das, was man sich traut“, wird im Lehrerhandeln als Ungehörigkeit markiert, aber nicht klargestellt, warum denn solche vorliegt. Es drückt sich darin eine Nicht-Achtung der Praktikantin und der Schüler aus, was eine Vertrauensbildung untereinander verhindert. Dies wird dann besonders deutlich, wenn auf die Schülerfrage an die Praktikantin – „*Spielen Sie?*“ – von Lehrerseite wiederum in Nicht-Achtung des Aufklärungsbedarfs auf Schülerseite die Vertraulichkeit negierende Funktionalisie-

12 Als Geltungsgrund für Regeln unterscheidet Piaget – aus meiner Sicht professionalisierungstheoretisch hoch bedeutsam – Beziehungen einseitiger Achtung (Heteronomie), d.h. vor einzelnen Personen/Gruppen (die Regeln sind hier Zwangsregeln) von Beziehungen gegenseitiger Achtung (Autonomie). Hier sind die Regeln Vernunftregeln und die Achtung besteht vor den Regeln als solchen und ihrer Bedeutung. Sie ermöglichen (diskursive) Zusammenarbeit und werden durch sie zugleich generiert. „Der große Unterschied zwischen Zwang und Zusammenarbeit oder zwischen einseitiger und gegenseitiger Achtung ist, daß die erste schon ausgearbeitete Glaubensformen oder Regeln aufzwingt, die als Gesamtheit angenommen werden müssen, während die zweite nur eine Methode vorschlägt, und zwar die Methode gegenseitiger Kontrolle und Nachprüfung auf intellektuellem, eine Methode der Diskussion und Rechtfertigung auf moralischem Gebiet. [...] zwischen der gegenseitigen Achtung und den Regeln, die sie ermöglichen besteht ein ähnlicher Zirkel wie zwischen dem Organ und seiner Funktion. Da die Zusammenarbeit eine Methode ist, ist es nicht ersichtlich, wie sie sich anders als durch ihre Anwendung selbst konstituieren könnte.“ (Piaget 1986, S. 120ff.)

rung der Praktikantin und ihrer Tätigkeit zu Disziplinierungszwecken beginnt – womit auch die Sache nicht geachtet wird. Die folgende Interaktion bis hin zu dem Sprechakt „*Das zeigen die bei Studenten und lachen uns aus*“ ist lebendiger Ausdruck der Vertrauens- und Achtungsproblematik. Dass diese Äußerung unwidersprochen bleibt, ist besonders signifikant, da die Lehrerin zuvor die Verwendung des Protokolls zwar sachinadäquat, aber datenschutzrechtlich legitim, auf die Verwendung im Lehrer-Schüler-Eltern-Verhältnis begrenzt, dies durch den ausbleibenden Einspruch auf obige Äußerung aber letztlich nicht durchhält! – bzw. das Ganze in der Ambiguität belässt.

Pädagogisch-Professionalisierungstheoretisch gesehen – und das heißt normativ – verweist die gesamte Sequenz auf ein Professionalisierungsproblem des pädagogischen Handelns sowohl auf der Beziehungs- als auch auf der Sachebene. Ersteres führt dahin, dass die Lehrerin SmH über eine Art Identitätsfalle vorführt („*Dann machst Du was? Dann zeigst Du sie an?*“). Die Professionalisierungsthematik zeigt sich hier, weil der Fall deutlich macht, dass ohne Achtung und Vertrauen auf Dauer kein Arbeitsbündnis möglich ist, das den normativen Anforderungen einer Erziehung zur Mündigkeit in sozialer Verantwortung – bis hin zur Hilfe zur Selbsthilfe im Übergang von Kindheit zum Erwachsenenstatus – bzw. einer Berufsbildung hin zu einer autonomen pädagogischen Berufspraxis in sozialer Verantwortung genügt. Nicht-Achtung schafft kein Vertrauen und kein Vertrauen schafft Nicht-Achtung (vgl. Habermas 1979, S. 101ff.). Vertrauen basierte hier auf professionellem Umgang mit der Pubertätsproblematik und Verhaltensauffälligkeiten, professioneller Neugier und Sachkenntnis bzgl. des wissenschaftlichen Auftrags für Praktikanten, Aufklärung der Schüler in dieser Sache und professioneller Verschwiegenheit (hier gegenüber Außenstehenden – „Datenschutz“). Entsprechend ist für klassische Professionen die Schweigepflicht und die professionelle Selbstkontrolle als Voraussetzung eines zugleich auf Vertrauen und Berufsförmigkeit basierten asymmetrischen Arbeitsbündnisses zur (Wieder)Herstellung der Autonomie der Lebenspraxis des Klienten/des Patienten konstitutiv (Bohler/Bieback-Diel 2001, S. 46ff.; Oevermann 1996, 2002, 2008). Schweigepflicht und professionelle Selbstkontrolle als Basis vertrauensbasierter Beziehungen ist im Lehrerberuf organisationsstrukturell nur eingeschränkt gegeben. Kontrolliert wird (u.a.) im Instanzenzug durch die Bildungsadministration. Insofern ist das vorliegende Protokoll nicht nur Ausdruck eines nicht-professionellen Habitus, sondern zugleich ein Ausdruck dieser Verhältnisse bzw. einer Form des Umgangs damit. Die Form des Umgangs korrespondiert zudem gesellschaftlich dem um sich greifenden überwachungsstaatlichen Handeln, das so Eingang in das Lehrerhandeln und die schulische Sozialisation findet. Das ist dann eine Erklärung dafür, dass derartige Interaktionen bei Durchsicht von Unterrichtsprotokollen zwar keinen Normalfall, aber auch keinen sehr seltenen Ausnahmefall repräsentieren.¹³

13 Diese Problematik und Ambivalenz ist auch eine der möglichen Erklärungen für das Bestreben einiger Schulen, keine Praktikanten aufnehmen zu müssen oder die Ablehnung von Unterrichtsdokumentationen durch ganze Kollegien. – In der bereits erwähnten Legters-

Für die Durchführung von Schulpraktika verweist der Fall nicht nur auf die Bedeutung von analytischer Nachbereitung in Universitätsseminaren für angehende LehrerInnen, sondern gemahnt zur Vorsicht gegenüber vermeintlicher Kollegialität und zur Erkundung des Lehr- und Ausbildungshabitus in der Mentoren- bzw. Betreuertätigkeit.

Sieht man von der Professionalisierungstheorie ab, dann kann man in Abwandlung von Schleiermachers „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ sagen, dass Schule im vorliegenden Fall für Schüler und Praktikantin (aber letztlich auch für die Lehrerin) eine Aufforderung zur Selbstverteidigung konstituiert.

Literatur

- Adorno, Theodor W.: Tabus über dem Lehrberuf, in: Ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 10.2., Frankfurt/M. 1997, S. 656-673.
- Abmann, Alex: Pädagogische Ironie, Wiesbaden 2008.
- Bauer, Karl-Oswald: Lehrerinteraktion und -kooperation, in: Helsper/Böhme (Hrsg.) 2008, S. 839-856.
- Bohler, Karl Friedrich/Bieback-Diehl, Lieselotte: Jugendhilfe im ländlichen Sozialraum, Münster 2001.
- Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität, Frankfurt/M. 1996.
- Combe, Arno/Kolbe, Fritz-Ulrich: Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln, in: Helsper/Böhme (Hrsg.) 2008, S. 857-875.
- Dietrich, Theo/Klink, Job-Günter: Zur Geschichte der Volksschule, Bd. 1: Volksschulordnungen 16. bis 18. Jahrhundert, Bad Heilbrunn 1964.
- Etzioni, Amitai: Soziologie der Organisation, München 1971.
- Gill, Bernhard: Schule in der Wissensgesellschaft. Ein soziologisches Studienbuch für Lehrerinnen und Lehrer, Wiesbaden 2005.
- Gruschka, Andreas/Allert, Tilman u.a.: Arbeitsprogramm für das forschungsbezogene Schulpraktikum und Anforderungen an den Praktikumsbericht, Frankfurt/M. 2004, unveröffentlichtes Manuskript.
- Gruschka, Andreas: Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis, Op-laden et al. 2013.
- Habermas, Jürgen: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz, in: Ders./Luhmann, Niklas: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt/M. 1979.
- Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung, Wiesbaden 2008.
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Combe, Arno: Lehrerbildung, in: Helsper/Böhme (Hrsg.) 2008, S. 877-901.
- Lange, Elmar: Soziologie des Erziehungswesens, 2. Aufl., Wiesbaden 2005.
- Oevermann, Ulrich u.a.: Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften, in: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften, Stuttgart 1979, S. 352-434.
- Oevermann, Ulrich: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns, in: Combe/Helsper 1996, S. 70-182.

Studie wird als Barriere für Kooperation festgehalten, dass bei Lehrern die Gewohnheit bestehe, „die eigene Arbeit weiterhin als einen ‚privaten‘ Bereich“ zu betrachten (Bauer 2008, S. 847). Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch weitere Studien (vgl. Bauer 2008).

- Oevermann, Ulrich: Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns, in: Kraul, Margret (Hrsg.): Biographie und Profession, Bad Heilbrunn 2002, S. 19-63.
- Oevermann, Ulrich: Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule, in: Helsper/Böhme (Hrsg.) 2008, S. 55-77.
- Ohlhaber, Frank: Die strukturanalytische objektive Hermeneutik als Beitrag zur empirischen Lehrplanforschung, in: Künzli/Hopmann (Hrsg.): Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird – Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland. Zürich 1998, S. 169-187.
- Ohlhaber, Frank/Wernet, Andreas (Hrsg.): Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung, Opladen 1999.
- Ohlhaber, Frank: Der Lehrer „riskiert die Zügel des Unterrichts aus der Hand zu geben, da er sich nun auf die Thematik der Schüler einlässt“. Typische Praxen von Lehramtsstudierenden in fallrekonstruktiver pädagogischer Kasuistik, in: Pädagogische Korrespondenz, 39, 2009, S. 21-45, www.pedocs.de/volltexte/2012/5729/
- Ohlhaber, Frank: Fallanalyse, Professionalisierung und pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung, in: Sozialer Sinn, 2, 2011, S. 279-303 .
- Piaget, Jean: Das moralische Urteil beim Kinde (1932), München 1986.
- Tenorth, Heinz-Elmar: Professionalität im Lehrerberuf, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., 4, 2006, S. 580-597.
- Wernet, Andreas: Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik, Opladen 2000.
- Wernet, Andreas: Konformismus statt kollegiale Anerkennung: Fallstudien zur Ausbildungskultur im Referendariat am Beispiel von Beurteilungen, in: Pädagogische Korrespondenz, 39, 2009, S. 46-63, www.pedocs.de/volltexte/2012/5730/

Marion Pollmanns

Vom Widerspruch des Unterrichtens und Aneignens

Wie in der unterrichtlichen Vermittlung auch die Differenz von Sein und Sollen vermittelt wird

I

Schulunterricht beansprucht, mit Wolfgang Klafki gesprochen, die „doppel-seitige Erschließung“ (Klafki 1959/1967, S. 43): In ihm sollen sich als relevant erachtete Inhalte den Heranwachsenden erschließen und diese sollen zugleich für jene Inhalte erschlossen werden. Nur wenn die Lern- und Bildungsprozesse der SchülerInnen im Unterricht befördert werden, wird er diesem mit ihm gesetzten pädagogischen Anspruch gerecht. Angesichts dessen, dass unterrichtliche Vermittlung vielfach ihr Ziel nicht erreicht, also SchülerInnen nicht das lernen, was ihnen gelehrt wird, stellt sich die Frage, wie die an Unterricht Beteiligten mit dieser Differenz von Sein und Sollen umgehen.

Um diese zu beantworten, ist zum einen nachzuvollziehen, wie im Prozess des Unterrichts so gelehrt und gelernt wird, dass einige das zu Lernende lernen und andere dies nicht tun (vgl. Heinrich 2001, bes. Kapitel 6-8; Gruschka 1994, bes. S. 190ff.), wie also im Unterricht die „Grenze“ zwischen Verstehen und Nicht-Verstehen praktisch gezogen wird. Und zum anderen ist zu erhellen, wie der Widerspruch zwischen Sein und Sollen individuell verarbeitet wird (vgl. Heinrich 2001, bes. Kapitel 9). Der erste Aspekt zielt auf Einsicht in die Strukturlogik unterrichtlicher Praxis: Inwiefern bestimmt die Differenz von Sein und Sollen, von pädagogischem Anspruch und seiner Wirklichkeit, Unterricht? Der zweite zielt auf das Verstehen der professionellen Ethik der Lehrenden wie der moralischen Entwicklung der Heranwachsenden: Welchen pädagogischen Anspruch erheben Lehrpersonen mit ihrem Unterrichten? Wie werden sie diesem gerecht? Was bedeutet es für Kinder und Jugendliche, sich als Schüler in den Unterricht einzubringen? Welchen Sinn hat ihr unterrichtliches Tun für sie? Wie vermitteln sie und auch die Lehrenden, dass unterrichtlich Sein und Sollen in Spannung stehen?

Um das Ge- bzw. Misslingen didaktischer Vermittlung aufklären zu können, erscheint es notwendig, den Zusammenhang zwischen Lehren und Ler-

nen präzise in den Blick zu nehmen.¹ Nur so lässt sich bestimmen, wie es den Beteiligten gelingt, Unterricht zu absolvieren, von dem sie zugleich wissen, dass er nicht hält, was er verspricht. Um dies zu untersuchen, nutze ich in meinem Projekt „Unterrichten und Aneignen“ Transkripte von Unterricht und solche von Interviews mit SchülerInnen zu diesem sowie Fotografien ihrer Hefteinträge. Auf Basis der Dokumente lässt sich bspw. mikrologisch rekonstruieren², wie sich Lehrpersonen in ihrem Unterrichten auf die Norm der Bildung beziehen und welchen Anspruch SchülerInnen in dieser Hinsicht an ihr Lernen im Unterricht stellen.

Auf Basis der „Pädagogischen Rekonstruktion des Unterrichts“ (PAERDU) kommen Andreas Gruschka u.a. zu dem Schluss, Lehrpersonen unterrichteten in dem Sinne widersprüchlich,

- dass sie eine der drei mit Unterricht verbundenen Aufgaben Erziehung, Didaktik und Bildung vernachlässigten, obschon Unterricht doch beanspruchen müsse, die Ziele aller drei pädagogischen Dimensionen zu realisieren (vgl. Gruschka 2013, S. 270);
- dass die Modi der Bearbeitungen der drei Aufgaben sich widersprüchen, Lehrpersonen also keine Lösung finden, die alle drei Dimensionen konsistent verbände (vgl. ebd., S. 271);
- oder dass ein erhobener Anspruch in einer (oder mehreren) der Dimensionen im Vollzug des Unterrichts unterboten werde (vgl. ebd., S. 270f.).

Um die unterrichtliche Vermittlung als Verhältnis zwischen Unterrichten und Aneignen zu bestimmen, sind – von dieser These ausgehend – die unterrichtlichen Aneignungen der SchülerInnen zum einen an jenem pädagogischen Anspruch zu messen, der mit dem jeweiligen Unterrichten erhoben wird. Dadurch gerät in den Blick, wie die Heranwachsenden zum jeweils ausgegebenen pädagogischen Versprechen des Unterrichts stehen. Zum anderen wird durch die Rekonstruktion der Aneignungen kenntlich, wie die Heranwachsenden es vermitteln, dass das Unterrichten sich widersprüchlich vollzieht, dass also, wie auf der Basis der Befunde von PAERDU erwartet werden muss, die unterrichtlich verwirklichte Pädagogik dem mit Unterricht zu erhebenden Anspruch nicht voll gerecht wird. Ein solcher Abgleich der unterrichtlich vollzogenen Lern- und Bildungsprozesse erfolgt zudem mit jenem Anspruch, den der jeweilige Schüler bzw. die jeweilige Schülerin an sich selbst stellt; in dieser Hinsicht wird die Differenz ausgelotet zwischen den Erwartungen der Heranwachsenden an ihr unterrichtliches Lernen und dessen Wirklichkeit.

Bezogen auf Unterricht insgesamt ist also die potentielle Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit dreifach zu beachten: bezogen auf das Un-

1 Unstrittig leistet es unser Schulsystem, die Heranwachsenden dazu anzuhalten, sich mit dem Widerspruch zu arrangieren, der sich durch die Reproduktion der Grenze von Verstehen und Nicht-Verstehen ergibt, vgl. Dreeben 1980; Heinrich 2001.

2 Zum forschungspraktischen Vorgehen der Objektive Hermeneutik, vgl. Wernet 2000.

terrachten, bezogen auf die einzelnen Aneignungen und bezogen auf das Verhältnis zwischen dem mit dem Unterrichten in Aussicht gestellten Lern- und Bildungsprozessen und den tatsächlichen Aneignungen. Zeigten sich diese Differenzen, ohne dass sie für den Unterricht problematisch würden, ohne dass er durch sie also an die Grenzen seines Funktionierens getrieben würde, spräche dies dafür, dass dieser auch durch die Art und Weise, wie die Heranwachsenden sich in ihren Aneignungen zur Differenz zwischen Sein und Sollen verhalten, zusammengehalten wird.

II

Unterricht: Unterrichten und Aneignen zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Als Beispiel, an dem ich erläutern möchte, wie sich Unterricht in der Differenz zwischen Sein und Sollen durch die Art und Weise reproduziert, in der sich die Beteiligten zur pädagogischen Herausforderung des Unterrichts verhalten, dient eine Chemie-Stunde, die sich in einem 8. Jahrgang eines österreichischen Gymnasiums ereignet hat.

Unterrichten zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Die Lehrerin beginnt den eigentlichen Unterricht, indem sie die Klasse fragt: „was wird heute das Thema sein?“ (Chem_081121, Z. 25) Sie geht also davon aus, die Klasse kenne das Thema. Dies könnte dann der Fall sein, wäre der didaktische Plan den SchülerInnen bekannt oder transparent. Dass die Lehrerin dies unterstellt, erkennt man, wenn sie der Klasse mit „Wenn ihr an letzte Stunde denkt, (.) wisst ihr es.“ (ebd., Z. 25f) angibt, wie sie ihrer Meinung nach zur gesuchten Antwort gelangt. Der Weg zu dieser führt für sie über die „letzte Stunde“: Durch Erinnern des dort Gelehrten können die SchülerInnen das heute zu Lernende antizipieren. Und zwar sicher, denn „wenn ihr an letzte Stunde denkt“ ist für die Lehrperson eine hinreichende Bedingung. In Spannung zur behaupteten logischen Zwangsläufigkeit des Weges steht, dass die Lehrerin den SchülerInnen *überhaupt diesen Weg weist*. Denn dies ist nur nötig, wenn sie nicht von selbst auf diesen sachlich naheliegenden Modus kommen, das heutige Thema zu erschließen. Angesichts dessen, dass die Lehrerin von keiner inhaltlichen Schwierigkeit ausgeht, ermuntert sie mit diesem Hinweis die Klasse, an die letzte Stunde zu denken, also tatsächlich das zu tun, was sie kann.

Das fragliche Thema wird dann von ihr als das, „[w]omit wir uns befassen müssen“ (ebd., Z. 26), bestimmt. Seine Behandlung wird also als Zwang dargestellt. Dieser könnte außengesetzt sein (bspw. durch den Lehrplan) oder sich sachlich aus dem Thema der letzten Stunde ergeben.

Die Logik des Unterrichtens lässt sich auf der Basis dieser Sequenz wie folgt bestimmen: Didaktisch unterstützt die Lehrerin die Klasse darin, den Anschluss an die letzte Stunde zu finden: „Ich sage euch, wie ihr zur Antwort

auf die Frage nach dem heutigen Thema kommt.“ Diese Hilfe ist nur dann nötig, wenn die Klasse in dieser Hinsicht über keine Routine verfügt, wenn die SchülerInnen am Beginn jeder neuen Stunde nicht von selbst den jeweils geeigneten Weg wählen, um das aktuelle Programm abzuleiten. Diese Hilfe enthält zugleich den erzieherischen Appell: „Denkt an letzte Stunde! Bemüht euch, mein didaktisches Angebot auszuschöpfen!“ Die Lehrerin fordert also von den SchülerInnen eine bestimmte Haltung zum Unterricht ein: Sie sollen ihn nicht als etwas ansehen, das schicksalhaft über sie kommt, sondern als etwas, das ihnen transparent ist. Wesentlich für das Vorgehen der Lehrerin erscheint, dass sie damit zugleich einen Bildungsanspruch für ihr Unterrichten erhebt: „Der Lehrgang ist euer Bildungsgang! Mein Unterricht ermöglicht es euch, den thematischen Zusammenhang zu antizipieren. Ihr versteht nicht nur die einzelnen Themen, sondern auch deren Stellenwert im Gesamt des Unterrichtsgangs!“

Die Rekonstruktion des weiteren Stundenverlaufs gibt Aufschluss darüber, ob die Lehrperson mit ihrem Unterrichten dem von ihr erhobenen Bildungsanspruch gerecht wird und auch, ob ihr Unterrichten den SchülerInnen die dazu nötigen didaktischen Hilfen gewährt. – Faktisch muss dies bezweifelt werden; dies sei kursorisch aufgezeigt.

Als Thema, mit dem die Klasse sich nun neu befassen müsse, bestimmt die Lehrerin auf der Basis verschiedener Äußerungen der SchülerInnen das Atommodell (vgl. ebd., Z. 34). Dies begründet sie damit, dass sich das Phänomen des Leitens bzw. Nicht-Leitens von Strom, welches in der letzten Stunde beobachtet wurde, nicht mittels des Teilchenmodells erklären lasse (vgl. ebd., Z. 34ff), das zuvor im Unterricht eingeführt wurde. Doch sachlich folgt dieser Schluss nicht: Aus der Tatsache, dass ein Modell die nötige Erklärung nicht leistet, folgt nur, dass diese über ein anderes zu suchen ist, nicht aber folgt daraus ohne weitere Annahmen, welches Modell dazu geeignet ist. Bedenkt man, dass den SchülerInnen dieses neue Modell ja erst vermittelt werden soll, kann ihnen nicht plausibel sein, dass sie dieses zum Verständnis der elektrischen Leitfähigkeit benötigen. Da im Verlauf der Stunde die Erklärungskraft dieses Modells für das unerklärte Phänomen nicht expliziert wird, wird es als Aufgabe an die SchülerInnen delegiert, diesen Bezug herzustellen. Jedoch erscheint es fraglich, ob der Unterricht ihnen die dazu nötige Unterstützung bietet.

Das Unterrichten der Lehrerin ist daher insofern widersprüchlich, als sie die Heranwachsenden einerseits auffordert, sich in den Unterricht als Subjekte ihres Lernprozesses einzubringen, sie ihnen andererseits den neuen Gegenstand aber didaktisch nicht erschließt, sondern als schon erschlossenen voraussetzt.

Im Hinblick auf die Seite der Aneignung stellt sich damit nicht nur die inhaltliche Frage, wie die SchülerInnen den Progress der Materie-Modelle denken und wie sie sich nun das Leiten bzw. Nicht-Leiten von Stoffen erklären; es stellt sich zudem die Frage, wie sie sich zu diesem Widerspruch verhalten, als Subjekte ihres Lernens angesprochen zu sein, obschon sie in diesem Unterricht – objektiv – wohl nicht als diese werden agieren können.

Anspruch und Wirklichkeit des Aneignens

Näheres dazu, wie sich eine Schülerin die Leitfähigkeit erklärt, lässt sich über das Interview mit Lisi erschließen. Zwar thematisiert sie diese – wie die übrigen interviewten SchülerInnen – nicht von selbst, wird aber von der Interviewerin auf einen möglichen Bezug zwischen der aktuellen Stunde und dem vorherigen Thema *angesprochen*:

Int.: [I]hr hattet ja in der letzten Stunde (.) äh so äh was mit der Leitfähigkeit gemacht, so'n Schülerexperiment?

Lisi: Ja.

Int.: Seid ihr da heute noch mal drauf eingegangen?

(.)

Lisi: Ähmm (.) ja, da äh, also wir ham das eben g'macht, damit wir sehen, dass man das *nicht* mit dem Teilchenmodell erklären kann.³

Mit ihrer Antwort schließt Lisi zunächst positiv an die Frage an („Ähmm (.) ja“) und expliziert dann, inwiefern sie auf das Schülerexperiment zur Leitfähigkeit eingegangen seien: Sie haben „das“, d.h. das Experiment, zu einem bestimmten Zweck gemacht, den sie im Folgenden angibt. Mit der heutigen Stunde wurde Lisi also deutlich, zu welchem Zweck sie den Versuch zuvor durchgeführt haben. Denn sie sagt bspw. nicht: „Wir hatten das ja gemacht, damit ...“, erinnert also nicht an einen ihr schon bei der Durchführung bekannten Zweck. Als Zweck des Versuches gibt sie dann einen didaktischen an: „damit wir sehen, dass“. Den SchülerInnen sollte, so Lisi, durch ihn etwas sichtbar werden. Der Inhalt dieser Einsicht ist für diese Schülerin, dass das Teilchenmodell nicht geeignet sei, das Phänomen der Leitfähigkeit zu erklären.

Im Anschluss an die zitierte Passage ergänzt sie diesen Zweck noch: Intendiert war neben dieser negativer Einsicht auch jene positive, dass das „Periodensystem“ (ebd., Z. 142) diese Erklärung leiste. Für Lisi stellen also das „Teilchenmodell“ und das „Periodensystem“ konkurrierende Erklärungsmodelle dar. Das Periodensystem wird – wie ich ergänzen muss – in der fraglichen Chemiestunde neben dem Atommodell behandelt (vgl. Chem_081121, Z. 466ff). Entsprechend erklärt sich Lisi hier also, genau wie von der Lehrerin beabsichtigt, die Beobachtungen zur Leitfähigkeit auf der Basis der aktuellen Stunde neu.

Schließlich begründet sie, warum das Periodensystem das Phänomen der Leitfähigkeit erkläre: „Weil es immer (.) a bestimmte (.) Verbindung dann is.“ (I_Lisi, Z. 145) Damit geht sie darüber hinaus, anzugeben, was die Lehrperson didaktisch intendierte: Insofern ist diese Interviewstelle eine Probe, ob Lisi das, was sie „sehen“ sollte, auch wirklich „sieht“.

Sie führt die Leitfähigkeit auf eine „bestimmte Verbindung“ zurück. Offenbar hat also das Periodensystem für sie etwas mit Verbindungen zu tun,

3 I_Lisi, Z. 134ff. – Bindestriche markieren eine gedehnte Aussprache; Kursives wurde betont gesprochen; Pausen werden mit runden Klammern und Punkten wiedergegeben.

sonst schлosse die Begründung nicht an das zu Begründende an. Wie sie diesen Bezug denkt, bleibt offen. Das Periodensystem, so sei kurz erläutert, repräsentiert die Ordnung, in die die Chemie die Elemente gebracht hat. Diese Ordnung wird erklärt über den Aufbau der Atome der Elemente und die Unterschiede in diesem. Von „Verbindungen“ handelt es mithin nicht. Faktisch stellt Lisi den Bezug zwischen der Leitfähigkeit und den Themen der heutigen Stunde damit nicht korrekt her.

Untersucht man ihre Vorstellung weiter, zeigt sich, dass Lisi nicht näher ausführen kann, inwiefern ihres Erachtens Leitfähigkeit etwas mit einer bestimmten Verbindung zu tun habe und wieso dies das Periodensystem der Elemente erkläre. Dies ist ihr bewusst, denn sie kommt zu folgendem Schluss: „Ich weiß net, das is schwer zum erklär'n.“ (ebd., Z. 171)

Daher kann man die Hypothese wagen, dass sie den Unterrichtsgang selbst nicht als ihren Bildungsgang erfährt: Der Sinn des Experimentierens stellte sich für sie erst nachträglich heraus, als ihr deutlich wurde, was die Lehrerin didaktisch mit dem Versuch beabsichtigte. Dennoch ist Lisi in ihrer Aneignung um ein Verstehen bemüht, denn sie versucht zu begründen, wieso das, was sie „sehen sollten“, der Fall ist, warum man also das Periodensystem zur Erklärung der Leitfähigkeit benötige.

Weil Lisi, wenn sie dies zu begründen versucht, sachlich falsch vorgeht und ihre Vermutung nicht plausibel erläutern kann, hat der Unterricht ihr augenscheinlich nicht dazu verholfen, den Anspruch einzulösen, die Logik des Unterrichtsgangs nachzuvollziehen. Dies erscheint umso bedeutsamer, als sie sich ja als Schülerin um die von der Lehrerin in Aussicht gestellte Bildung bemüht. Deren pädagogische Überhöhung des Unterrichts verfängt bei Lisi: Sie versucht, den Rahmen zu transzendieren, der durch die pädagogische Logik des Unterrichts didaktisch gesteckt ist. Und dies, obschon es ihr dazu an den nötigen inhaltlichen Grundlagen fehlt.

In der erwähnten Chemiestunde lassen sich neben der Art und Weise, in der Lisi sich zu diesem Widerspruch verhält, noch zwei weitere Muster identifizieren. Von diesen möchte ich hier noch jenes darstellen, das sich mehrfach fand und sich daher generalisieren lässt. Gerd ist einer der Schüler, dessen Aneignungslogik von derjenigen Lisis abweicht.

Er gibt im Interview an, er habe in der fraglichen Chemiestunde bezüglich des Atoms gelernt, „was drinnen is“ (I_Gerd, Z. 177), also dessen Bestandteile kennengelernt. Gerd zufolge befinden sich in den Atomen Protonen (vgl. ebd., Z. 66): „In jeder Schale gibt's halt, also in der erste Schale san halt a Proton, in der zweiten zwei und so (.) immer weiter (.) von die (.) Atome her.“ (ebd., Z. 73f) Diese und seine weiteren Ausführungen deuten darauf hin, dass in Gerds Atommodell weder Elektronen noch Neutronen eine Rolle spielen, denn Letztere erwähnt er gar nicht und erstere nur, wenn er aus dem Schulbuch mehr oder weniger vorliest (vgl. ebd. Z. 146f). Die Annahme positiv und negativ geladener Atombestandteile ist jedoch jene, wegen der das Atommodell relativ zum Teilchenmodell einen Progress darstellt und welche für die Beantwortung der Frage der Leitfähigkeit relevant ist. Es gibt daher

weder einen Hinweis darauf, Gerd habe das Atommodell adäquat nachvollzogen, noch darauf, er suche resp. erkenne den Bezug zu dieser Frage, welche die Lehrerin als die den Unterrichtsgang strukturierende ausweist.



Gerd erscheint sein Lernen in dieser Stunde unproblematisch (vgl. ebd., Z. 200f, 215). Und zugleich besteht doch eine Spannung zwischen diesem und einem solchen, das dem mit Unterricht gesetzten Anspruch seines Erachtens emphatisch gerecht würde. Zwar gibt er zunächst an, ein ideales Lernens stelle er sich so vor: „> {lachend:} Einmal durchlest, und dann (.) würd ich’s weg tun. <“⁴ Gerd wünschte sich demnach, eine minimale Befassung mit dem Stoff möge – ähnlich wie beim *super learning* – dazu führen, dass er über diesen verfügt. Anschließend gesteht er aber, dass dies gar kein geschicktes Lernen wäre (vgl. ebd., Z. 448), und kommt dann zu folgender Beschreibung: „Ja, dass i ähm (.) des amal durchlese und mer denk, (.) wie das jetzt funktioniert, also [...] zum Beispiel wie da jetzt die Atome *auf* baut san, dass ich’s verstehen kann halt, [...] und net nur auswendig lernen.“ (ebd. Z., 450ff)

4 Ebd., Z. 446. – In geschweiften Klammern finden sich Kommentare zur Sprechweise u.ä.; die Dauer ihrer Geltung beginnt bei > und endet mit <.

Das zuvor imaginierte Schnell-Lernen wertet Gerd hier also als Auswendig-Lernen ab und hält ihm einen Dreischritt aus Durchlesen/ Denken/ Verstehen (resp. Verstehen Können) entgegen. Er hat also eine Idee von einem wirklichen Lernen. Dieses würde er unter der Voraussetzung realisieren, dass er etwas „lernen will“ (ebd. Z. 456). Sein Hoffen auf ein reibungsloses Zur-Verfügung-Haben der Inhalte zeugt daher davon, dass er die Inhalte des Chemieunterrichts zumeist nicht lernen will, ein Interesse an ihnen nicht gestiftet wird. Insofern vollzieht Gerd dasjenige Lernen, das ihm als wirklich sinnvoll erscheint, wohl nur selten; vielmehr wird er darauf hoffen, dass eine möglichst geringe Beschäftigung mit den ihn nicht interessierenden Inhalten zu einer Beherrschung dieser gereiche, die ihn unterrichtlich bestehen lässt.

Auch wenn sich zeigt, dass Gerds Vorstellung des Atommodells fachlich nicht adäquat ist, und auch wenn seine Idee vom Schnell-Lernen darauf hindeutet, dass Gerd über das im Unterricht Behandelte gewöhnlich nicht sicher verfügt, ist er von der Qualität der Instruktion durch die Chemielehrerin überzeugt: „[W]enn sie was amal erklärt, dann versteht man’s glei.“ (ebd., Z. 256) Doch an dieser Beschreibung kommen Zweifel auf, wenn Gerd – um diese zu plausibilisieren – angibt, „[d]ass sie [...] wenn ma dann Fragen haben noch, dann erklärt sie’s uns immer wieder. Also (.) wenn mer’s net kapier’n.“ (ebd. Z., 258ff) Denn ein wiederholtes Erklären wird allein durch ein Nicht-Verstehen und „immer wieder“ Nicht-Verstehen nötig. Weil die Erläuterung also der Aussage, die damit unterstrichen werden soll, widerspricht, beruht Gerds Beschreibung eher auf einem Vertrauen in den Lehr-/Lern-Prozess als auf dessen Analyse. Er baut auf dessen Gelingen, auch wenn dieser ggf. kurzfristig stockt, offenbar weil er die Hilfe der Lehrerin als Unterstützung erlebt hat (vgl. ebd., Z. 263). Unterricht ist für Gerd insofern die Routine, in der ihm die unterrichtlichen Gegenstände präsentiert werden. Üblicherweise werden sie auf diese Weise hinreichend gut erklärt, so dass ihm deutlich wird, was es zu lernen gilt. Dieses notiert er sich auf eine Weise, die ein Lernen im Sinne des Memorierens von Merksätzen ermöglicht.⁵ Im unrealistischen Idealfall muss er sich daher seine Notizen nur einmal durchlesen, um das zu Lernende zu internalisieren; faktisch wird er diese Prozedur öfter wiederholen müssen.

In Spannung zu dieser distanzierten Teilnahme steht, dass er sich des normativen Anspruchs des Unterrichts auf seinen Bildungssinn bewusst ist; würde Gerd diesem gerecht, lernte er anders, und mündete sein Lernen in Verstehen. Der Grund, aus dem sich sein Lernen selten als Verstehen vollzieht, liegt für Gerd in ihm selbst: Er wolle das Betreffende nicht lernen (s.o.). Insofern erklärt sich für ihn auch, dass es zu einem solchen emphatischen Lernen im normalen Schulalltag nicht kommt. Daher wird das Unterbieten des Anspruchs für ihn nicht zu einem Problem. Er erwartet gar nicht, dass der Unterricht ihn veranlassen könnte, einen Bildungsprozess zu absolvieren. Gerd bemüht sich daher immanent, seine Anstrengungen so gering wie möglich zu halten, d.h. sich das Unverstandene mit so wenig Aufwand

5 Vgl. dazu Gerds Hefteintrag zur fraglichen Chemie-Stunde, H_Gerd.

wie möglich zu merken. Statt sich heroisch gegen die Unterbietung des unterrichtlichen Anspruchs zu stemmen, präsentiert er sich als Realist.

Für Gerd und die anderen SchülerInnen, deren Aneignung desselben Muster entspricht, ist typisch, dass sie – wie Lisi – die didaktische Routine mit reproduzieren, obschon das Ergebnis, das sich dadurch einstellt, kein Verstehen ist. Da es aber etwas ist, das man sich merken kann, stehen diese SchülerInnen unterrichtlich dennoch nicht mit leeren Händen da.

Die Art der Selbsterziehung, die die betreffenden Heranwachsenden – im Unterschied zu Lisi – leisten, ist eine zum Schüler durch das Einhalten der unterrichtlichen Ordnung. Dieser entsprechend widmen sie sich den gestellten Aufgaben. Dass die Form ihrer Bearbeitung sie nicht zum Verstehen führt, bemerken die SchülerInnen, denn nur deshalb, weil ihnen die Sache unverständlich bleibt, müssen sie sich ja das Unverstandene merken. Dadurch kompensieren sie, dass der Unterricht ihre Lern- und Bildungsprozesse nicht adäquat befördert; zugleich bilden sie dadurch eine zurückgenommene Vorstellung unterrichtlichen Lernens aus: Sie geben sich mit einem Aneignen als Merken des didaktisch präpartierten Unverstandenen zufrieden.

Unterricht als beiderseitige Vermittlung zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Sowohl das Unterrichten der Lehrperson als auch das Aneignen der exemplarisch ausgewählten SchülerInnen Lisi und Gerd sind insofern widersprüchlich, als dessen jeweilige Logik den pädagogischen Anspruch von Unterricht – mal mehr (Lehrperson, Gerd), mal weniger (Lisi) – unterbietet. Jedoch gibt es Unterschiede darin, wie sie den Widerspruch zwischen dem pädagogischen Anspruch des Unterrichts und dessen Unterbietung vermitteln.

Strebt die Lehrperson zwar danach, dass die SchülerInnen den Lehrgang als sachlich zwingenden antizipieren und verstehen, wodurch er ihr Bildungsgang würde, so werden diese durch die Art ihres didaktischen Vorgehens jedoch letztlich aufgefordert, sich etwas anzueignen, das ihnen unverständlich bleiben muss (s. Abb. 1, vgl. Gruschka 2013, S. 236).

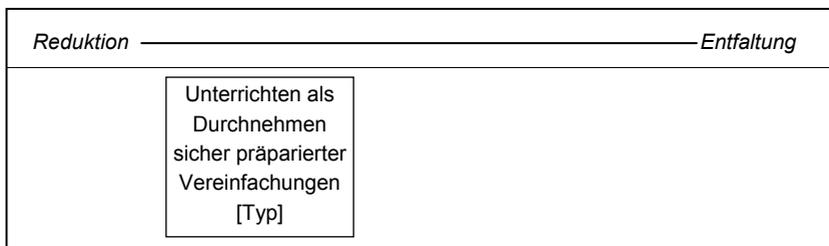


Abbildung 1: Rekonstruiertes Muster des Unterrichtens in der exemplarischen Chemie-Stunde – positioniert nach dem Grad der Entfaltung der pädagogischen Aufgaben des Unterrichts

Wäre der Lehrgang der Bildungsgang der SchülerInnen, dann wäre ihnen die Notwendigkeit der Vermittlung des nächsten didaktischen Gegenstandes einsichtig. Dann höbe sich Erziehung auf: Als Subjekte, die sich in der Sache kundig machten, sich an ihr bildeten, erzögen sie sich gemäß den Erfordernissen des zu Verstehenden (s. Abb. 2).

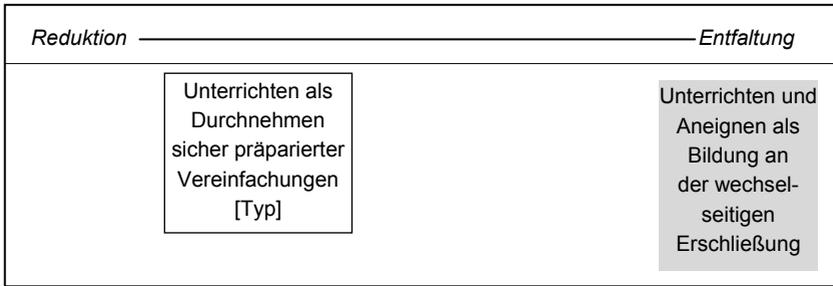


Abbildung 2: Rekonstruiertes Muster des Unterrichts im Kontrast zum darin enthaltenen, aber unterbotenen Anspruch an das Unterrichten sowie das Aneignen – positioniert nach dem Grad der Entfaltung der pädagogischen Aufgaben des Unterrichts

Weil aber die Logik des Unterrichtsgangs von den SchülerInnen nicht verstanden werden kann, da er sachlich nicht zwingend ist, müssen sie akzeptieren, etwas Unverstandenes zu lernen. Sie sind also aufgefordert, sich in die unterrichtliche Ordnung, deren Sinn sich ihnen nicht erschließt, einzufügen. Sind sie dazu bereit, ist ihnen dies praktisch möglich, weil die Sache didaktisch so präpariert wird, dass sie sich auch als unverstandene aneignen lässt.

Lisi ist zu einer solchen Unterbietung des Lernens nicht bereit, sondern sie bemüht sich, die von der Lehrerin gewünschte Lernerin zu sein: Sie hat den Anspruch, sich der Arbeit an den Aufgaben der Erkenntnis zu stellen (s. Abb. 3). Denn darin erachtet sie den Anspruch des Unterrichts und auch die Chance, die ihr dieser bietet.

Der Bildungs- bzw. Verstehensanspruch ergibt sich dabei für sie nicht aus der Sache, sondern aus der Didaktik der Lehrperson: Die Schülerin folgt der Angabe, was mit dem Schülerexperiment didaktisch intendiert war. Da auch die Lehrerin mit ihrem Unterrichten den erhobenen Anspruch auf Bildung nicht einlöst, muss Lisi nicht fürchten, an den Normen, die sie inkorporiert hat, zu scheitern, wenn sie sich in der Konsequenz das Unverstandene bloß merkt. Ja, es mag sogar sein, dass die Schwierigkeit, die es ihr bereitet, den Bezug zwischen der Leitfähigkeit und dem Thema der heutigen Stunde herzustellen, für sie ein Ausweis dessen ist, wie anspruchsvoll der Unterricht ihrer Chemielehrerin ist.

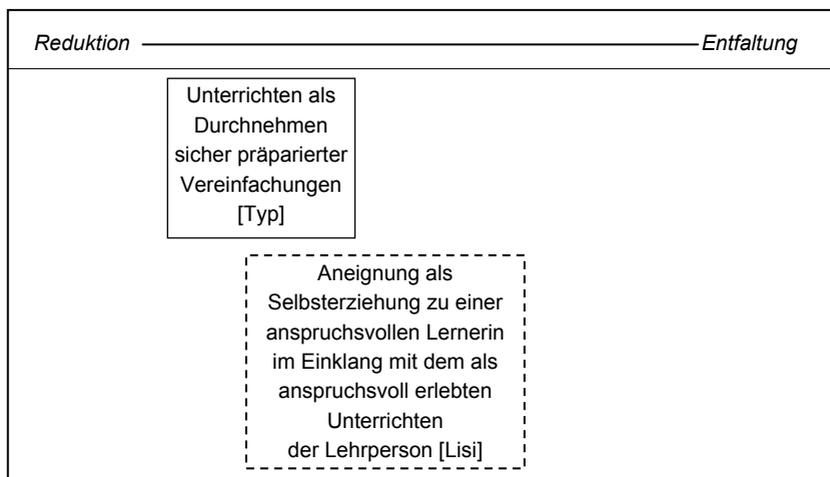


Abbildung 3: Rekonstruiertes Muster des Unterrichts und des Aneignens Lisis⁶ in der exemplarischen Chemie-Stunde – positioniert nach dem Grad der Entfaltung der pädagogischen Aufgaben des Unterrichts

Gerd – wie die anderen SchülerInnen, deren Aneignung sich in vergleichbare Weise vollzieht – fügt sich dagegen realistisch in die Unterbietung des unterrichtlichen Anspruchs ein. Sein Aneignen ist eines des „Merkens sicher präparierter Vereinfachungen“ (s. Abb. 4). Diese Konstellation entspricht in ihrer pädagogischen Logik jener des Unterrichts. Zwar ist Gerd für die Anforderungen der Aufgabe der Erkenntnis nicht unempfindlich, doch diese Arbeit fordert er unterrichtlich von sich nicht ein. Er verbleibt auf dem Niveau des unterrichtlich tatsächlich Gebotenen.

Auf diese Weise manifestiert sich die mit dem Unterrichten angestrebte Sicherheit der didaktischen Präparation als Sicherung der Vermittlung; diese wird also nicht allein durch das Agieren mit „sicher präparierten Vereinfachungen“ (s.o.) im didaktischen Handeln der Lehrperson bewerkstelligt und kann dies auch nicht: Sie realisiert sich durch die gleichsinnige Weise von Gerts Aneignen, die es ermöglicht, als Schüler das Unverstandene in einem Unterricht zu reproduzieren, der sein Verstehen nicht kritisch prüft.

6 Dass die Bestimmung dieses Aneignungsmusters nur auf dem Fall Lisis beruht, also (noch) nicht im Sinne eines Typs generalisiert werden konnte, soll durch die gestrichelte Umrandung angedeutet werden.

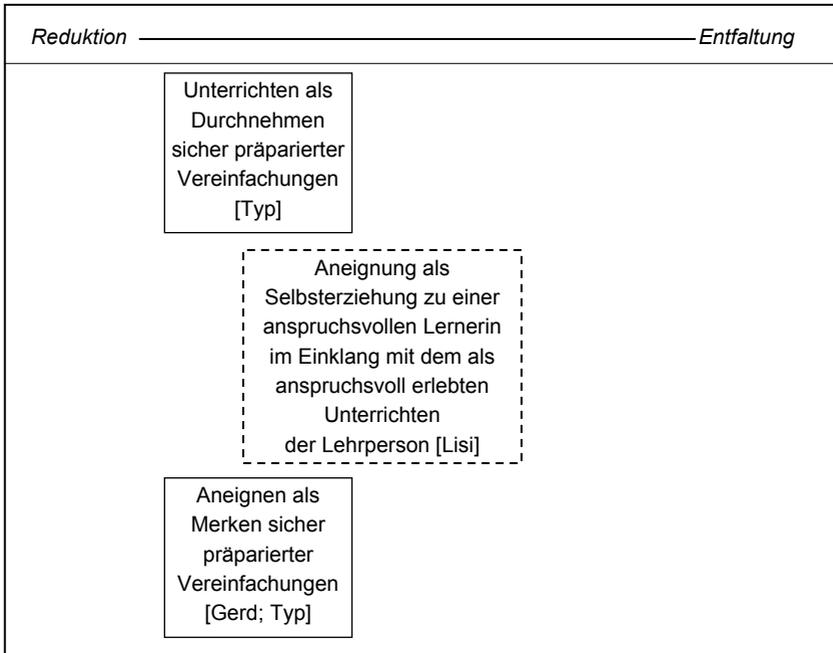


Abbildung 4: Rekonstruiertes Muster des Unterrichts und des Aneignens Lisis sowie Gerd in der exemplarischen Chemie-Stunde – positioniert nach dem Grad der Entfaltung der pädagogischen Aufgaben des Unterrichts

Im Verhältnis zwischen dem Unterrichten und dem Aneignen Lisis wird der Widerspruch noch einmal anders vermittelt. Zwar vollzieht auch diese Schülerin faktisch ein Lernen als Merken des Unverstandenen, doch sie orientiert sich stärker am Verstehen als bspw. Gerd und damit an jenem Bildungsanspruch, den die Lehrerin ebenfalls für den Unterricht reklamiert. Mit ihrem Verständnis von sich als Schülerin bezieht Lisi sich also stärker positiv auf das pädagogische Versprechen des Unterrichts. Da sie zugleich auf die Didaktik der Lehrperson als eine vertraut, mit Hilfe derer sie der Einlösung des Versprechens immer näher kommt, nimmt sie es hin, dass dieses (noch) nicht der Fall ist.

III

Unterrichten und Aneignen als gemeinsame Arbeit an der Einlösung der pädagogischen Ansprüche des Unterrichts sowie als Vermittlung zwischen diesem Sollen und dessen unterrichtlich realisiertem Sein

Weitere Untersuchungen im Rahmen von „Unterrichten und Aneignen“ zeigen u.a., wie vielfältig sich SchülerInnen zu der Erfahrung verhalten, das, was ihnen gelehrt wird, nicht zu verstehen: Dies kann dazu führen, dass sie jeden Anspruch auf Verstehen und damit auf Bildung aufgeben; der Widerspruch kann aber auch – wie von Gerd und letztlich auch von Lisi – so zu vermitteln versucht werden, dass sie sich anhalten, das, was die Lehrperson als gültig herausstellt, zu merken, auch wenn bzw. gerade weil ihnen dessen Gültigkeit nicht einleuchtet. Seltener fordern SchülerInnen emphatisch die Erfüllung der Norm der Bildung ein, z.T. gegen ein Unterrichten, in dem diese nicht zur Geltung kommt (vgl. Pollmanns 2010; Pollmanns/Gruschka 2013). Aneignend wehren sie sich dann gegen diese Unterbietung.

Doch auch diese Form der Aneignungsarbeit führt dazu, dass Unterricht funktioniert, obwohl er nicht funktioniert. Jedenfalls wurde (noch) kein Fall gefunden, in dem die Kritik am Misslingen unterrichtlicher Vermittlung den Unterricht als institutionalisierte Form des Lehrens und Lernens praktisch in eine Krise führte. Dies hängt auch damit zusammen, dass SchülerInnen ihre Kritik selten direkt im Unterricht äußern. Manche SchülerInnen vollziehen ihre Aneignung losgelöst vom Unterrichten der Lehrperson, klinken sich also aus der unterrichtlichen Vermittlung aus; praktisch besteht dann zwischen ihrem Aneignen und dem Unterrichten der Lehrperson kein pädagogisches Verhältnis (vgl. Pollmanns 2014, Kapitel 7.2.3). Doch auch dieser Nicht-Unterricht bleibt für den Unterricht insgesamt folgenlos; dessen Praxis kann offenbar die Nicht-Beteiligung Einzelner an der didaktischen Vermittlung verkraften.

Wie die Logik des Unterrichtens „erst zureichend erschlossen [ist; M.P.] mit den Mechanismen, mit denen Anspruch und Wirklichkeit miteinander vermittelt werden“ (Gruschka 2013, S. 270), so ist auch die Logik des Aneignens als unterrichtliche Routine erst verstanden, wenn ersichtlich ist, wie der betreffende Schüler auf diese Weise mit dem Problem umgeht, dass unterrichtlich Sein und Sollen auseinandertreten. Beide Seiten der unterrichtlichen Vermittlung tragen also auf ihre Weise zur Reproduktion dieses Widerspruchs bei.

Von der Beobachtung, „dass auch ein Unterricht, der seine ursprüngliche Zweckbestimmung (Lernen zu ermöglichen) kaum mehr erkennen lässt, dennoch und sogar mehr oder weniger reibungslos weiterläuft“, geht ebenfalls Georg Breidenstein (2010, S. 873) aus. Seine These vom „Schülerjob“ (Breidenstein 2006) besagt, die Heranwachsenden kaprizierten sich auf ein bloß formales Mittun am unterrichtlichen Geschehen: „Man kooperiert darin,

einen bestimmten Verlaufstyp fortzuführen, das Muster der Interaktion aufrecht zu erhalten – *auch unabhängig vom bzw. jenseits des offiziellen Zwecks von Unterricht*“ (Breidenstein 2010, S. 876; Hervorhebung M.P.). Doch die hier geschilderten Aneignungsweisen von SchülerInnen zeigen, dass der Beitrag, den die Heranwachsenden dazu leisten, Unterricht als Form aufrecht zu erhalten, nicht „unabhängig vom bzw. jenseits des offiziellen Zwecks von Unterricht“ ist; dass ihr Beitrag vielmehr genau darin besteht, diesen Zweck für sich auszulegen und sich zu diesem Zweck zu verhalten, sowie dazu, dass das unterrichtliche Geschehen hinter der Erfüllung des Anspruchs, „Lernen zu ermöglichen“, zurückbleibt.

Literatur

- Breidenstein, Georg: Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob, Wiesbaden 2006.
- Breidenstein, Georg: Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 56, Heft 6, 2010, S. 867-887.
- Gruschka, Andreas: Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Moral in Gesellschaft und Erziehung, Wetzlar 1994.
- Gruschka, Andreas: Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis, Opladen u.a. 2013.
- Heinrich, Martin: Alle, Alles, Allseitig. Studien über die Desensibilisierung gegenüber dem Widerspruch zwischen Sein und Sollen der Allgemeinbildung, Wetzlar 2001.
- Klafki, Wolfgang: Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. [1959], in: Ders.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1967, S. 25-45.
- Pollmanns, Marion: Zur Aneignungsseite des Unterrichts. Pädagogische Fallstudie unterrichtlicher Lern- und Bildungsprozesse, in: Egger, Rudolf/ Hackl, Bernd (Hrsg.): Sinnliche Bildung? Pädagogische Prozesse zwischen vorprädikativer Situierung und reflexivem Anspruch, Wiesbaden 2010, S. 108-122.
- Pollmanns, Marion: Unterrichten und Aneignen. Eine pädagogische Rekonstruktion von Unterricht (Typoskript), Frankfurt/ M. 2014.
- Pollmanns, Marion / Gruschka, Andreas: Bildung als empirische statt als bloß normative Grundkategorie der Unterrichtsforschung, in: Müller-Roselius, Katharina / Hericks, Uwe (Hrsg.): Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit, Opladen 2013, S. 55-83.
- Wernet, Andreas: Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Opladen 2000.

Protokolle

- Chem_081121: Pollmanns, Marion/ Hartmann, Ralf: Unterrichtstranskript der Chemiestunde am 21.11.2008 („Atombau und Periodensystem der Elemente (PSE)“) an einem Bundesrealgymnasium in einer 4. Klasse (8. Schulstufe). PDF-Dokument (1 Datei), 36 Seiten, 2008, URL: <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/2440>
- H_Gerd: Schwarz, Eva: Hefteintrag von Gerd zur Chemiestunde am 21.11.2008 („Atombau und Periodensystem der Elemente (PSE)“) an einem Bundesrealgymnasium in einer 4. Klasse (8. Schulstufe). PDF-Dokument (1 Datei), 2 Seiten, 2008, URL: <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/2447>

- I_Gerd: Schwarz, Eva/ Pollmanns, Marion/ Hünig, Rahel: Interview mit Gerd zur Chemiestunde am 21.11.2008 („Atombau und Periodensystem der Elemente (PSE)“) an einem Bundesrealgymnasium in einer 4. Klasse (8. Schulstufe). PDF-Dokument (1 Datei), 17 Seiten, 2008, URL: <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/2441>
- I_Lisi: Pollmanns, Marion/ Hünig, Rahel: Interview mit Lisi zur Chemiestunde am 21.11.2008 („Atombau und Periodensystem der Elemente (PSE)“) an einem Bundesrealgymnasium in einer 4. Klasse (8. Schulstufe). PDF-Dokument (1 Datei), 22 Seiten, 2008, URL: <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/2445>

Marvin Baudisch/Frederic Hain

Interessiert euch!

Versuch über ein Ethos der Lehramtsstudierenden

Ich habe immer versucht, in einem Elfenbeinturm zu leben;
aber ein Meer von Scheiße schlägt an seine Mauern,
genug, ihn zum Einsturz zu bringen.
Gustave Flaubert an Ivan Turgenev, 13. November 1872

I

Zwischen Lehrerbildung und Elfenbeinturm – Zur Relevanz des Wissens

Der folgende Text ist die Antwort auf einen Aufruf zur Einreichung von Beiträgen, die sich dem derzeitigen Stand eines Studiums der Germanistik widmen sollten (H-Net, CfP). In diesem Aufruf wird die Frage nach dem „Sinn und Zweck der Germanistik“, wenn diese „weder relevantes Wissen noch relevante Kompetenzen“ vermitteln kann, gestellt. Wir wenden diese Frage in einem Appell nach einem Ethos der Lehramtsstudierenden. Wer die vorgegebenen „relevanten Kompetenzen“ und das vermeintlich „relevante Wissen“ (ebd.) des Lehrplans unhinterfragt aus den bisher in der eigenen Schulzeit gemachten Erfahrungen und dem (Vor-)Gegebenen übernimmt, begeht unserer Meinung nach einen Fehlschluss, indem er aus dem Sein das Sollen ableitet.

Wer mit typischer Konsumentenhaltung von der Schule an die Universität kommt und es als Zumutung empfindet, sich nicht auf den, durch einschlägige Lektüreschlüssel zu Fertiggerichten zubereiteten, immer gleichen Lesarten der Klassiker auszuruhen, sondern sich selbstständig mit Literatur und Theorie zu beschäftigen sowie eigene, gar neue Lesarten zu entwickeln, der verfehlt in unseren Augen den Sinn und Zweck eines Studiums. Ein Student der Geisteswissenschaften sollte in der Lage sein, die Frage nach der Relevanz von Wissen selbst zu begründen und dies kann nur durch die selbständige Auseinandersetzung mit dem Material erreicht werden. Die Forderung nach einem klaren und distinkten Regelwerk der Germanistik für die Lehrerausbildung feiert nicht nur den *status quo* und vermindert nicht nur die ohnehin mehr als fragliche akademische Freiheit. Wenn das Defizit des Studiums aus der Feststellung abgeleitet wird, dass „[d]ie meisten von ihnen [...] das Fach, aber nicht um der Wissenschaft willen [studieren, F.H. & M.B.]“ (ebd.), dann liegt vielleicht gerade in dieser Verkehrung der Rangfolge das

Problem. Nicht der Wunsch zu lehren (egal was!),¹ sollte zur Immatrikulationsentscheidung führen, sondern das Bestreben etwas weiterzugeben, für das sowohl Interesse als auch Leidenschaft besteht.

Nur so besteht, wenn überhaupt, die Möglichkeit, eine eigene Lehrerpersönlichkeit zu entwerfen, die nicht durch die blinde Ausführung von ökonomischen, politischen und kulturellen Imperativen bereits vorgezeichnet ist. Mit anderen Worten: Es geht um den Versuch, nicht bloß Schauspieler im bürgerlichen (Bildungs-)Trauerspiel des Deutschunterrichts zu sein, sondern den Federkiel zur Hand zu nehmen und im Rahmen einer vorgegebenen Dramaturgie zumindest den Versuch zu wagen, eigene Regieanweisungen hinzuzufügen.

Sicherlich ist es mehr als wünschenswert, Sympathie für Kinder zu empfinden, wenn man ein Lehramtsstudium beginnt. Ist jedoch der Wunsch „mit Kindern zu arbeiten“ der einzige Beweggrund für ein Studium der Germanistik auf Lehramt, könnte es ratsam sein, eine Ausbildung als Erzieher in Betracht zu ziehen, denn in Kitas und Krabbelstuben mangelt es bekanntlich an Personal.

Im Folgenden werden wir die Konsequenz der geforderten didaktischen Reduktion des Studiums auf Bildung und Subjektivierung unter dem Lemma „Vorrang des Objekts“ aufzuzeigen versuchen. Daran anschließend werden wir einen Bezug zur Mündigkeit herstellen sowie Selbsterziehung und Selbstbildung als Möglichkeiten des Auswegs diskutieren. Im letzten Teil binden wir die zuvor gewonnenen Positionen an das Germanistikstudium an, indem wir diesem das Potential zur Wahrnehmungsschulung zusprechen. Eine in dieser Weise geschulte Wahrnehmung kann in eine kritische Haltung (Foucault) und eine Steigerung der ästhetischen Genussfähigkeit münden.

II

Der Vorrang des Objekts

Wird ein Germanistik-Studium gefordert, das am Lektürekanon der Schule orientiert ist, und mit der Implikation einhergeht, dass dieser Kanon durch einige historische, philosophische und literaturtheoretische ‚Tricks‘ kugelsicher gemacht und damit autoritätsrettend für den künftig Lehrenden wird, so

1 Dem Individuum einzig und allein die Verantwortung für diesen Missstand zuzuschreiben, geht freilich nicht auf, denn die Verkehrung von Fachinteresse und dem Wunsch Lehrer zu werden, hat natürlich auch systemische Ursachen. Es scheint, der Wunsch der Kultusministerien seien den Fächerbedarf deckende Agenten, keine Lehrer. Dies zeigt exemplarisch ein im Januar 2014 in München abgehaltener Flashmob von Referendaren gegen die bayrische Bildungspolitik, die Referendariatsstellen mit Verweis auf den demographischen Wandel kürzt: „Im Kultusministerium sieht man keinen Bedarf, neue Lehrerstellen zu schaffen. Die Schülerzahl sei schließlich gesunken, heißt es dort. Die Referendare hätten außerdem wissen können, dass die Anstellungschancen zumindest für bestimmte Fächerkombinationen sehr schlecht sind. ‚Wir haben vor mehr als fünf Jahren die Lehrerbedarfsprognose geändert‘, sagt Spaenles stellvertretender Sprecher. Aus der neuen Prognose gehe hervor, dass weniger Stellen für die Fächer in den Geisteswissenschaften und modernen Fremdsprachen zur Verfügung stehen. Trotzdem begännen nach wie vor viele ein Lehramtsstudium ohne sich Gedanken über die Wahl ihrer Fächer zu machen.“ (Nicolay 2014)

kommt das der Forderung nach einer (sehr groben) Landkarte der germanistischen Fachwissenschaft gleich. Nun ist gegen Landkarten nichts einzuwenden, sie bieten Übersicht und ersparen zeitraubende und gefährliche Umwege, ja, sie sind in einer globalisierten Wissensgesellschaft notwendig. Werden Landkarten jedoch genutzt, ohne auch nur im Geringsten daran interessiert zu sein, das Terrain selbstständig zu erkunden, dann sind sie sinnlos, denn wozu wissen wo etwas ist, wenn die eingezeichneten Orte eigentlich nicht von Interesse sind? Insbesondere als Lehrer in dieser Weise zu verfahren, ist nicht nur widersinnig, sondern gefährlich! Denn Landkarten können abweichen und müssen regelmäßig aktualisiert werden, da alte Brücken oder Straßen, ja ganze Dörfer vielleicht gar nicht mehr existieren. Versteht man sich als Reiseleiter oder Wegbegleiter – beide Metaphern sind bei Pädagogen recht beliebt – dann wird das ganze Unterfangen einer Bildungsreise für alle Beteiligten ein ziemlich langweiliges. Entweder laufen Lehrer und Schüler „am Gängelband einer vorentworfenen Reiseroute, oder aber [sie, F.H. & M.B.] improvisier[en] in der Suchbewegung, wie von A nach B zu kommen sei“ (Gruschka 2002, S. 314). Meist wird das Laufen am Gängelband dazu führen, dass in mechanischer Weise Allgemeinplätze abgesprochen werden, was die Euphorie bei allen Beteiligten nicht unbedingt in die Höhe schnellen lassen wird. Von pädagogischer Verantwortlichkeit kann hier keine Rede mehr sein! Improvisierte Suchbewegungen auf dieser Stufe der Abstraktion hingegen sind immer der Gefahr der Willkür ausgesetzt und zudem kaum vernünftig zu kommunizieren, was eine Folge aus der Anwendung letztlich leerer Begriffe – Begriffe, denen keine Anschauung korrespondiert – sein könnte.

Mit Blick auf Subjektivierung und Mündigkeit kommt ein schwerwiegender Punkt hinzu – die Verdinglichung. Subjekt und Objekt stehen in einem Vermittlungszusammenhang. Im Versuch des Subjekts, dem Objekt näher zu kommen, seine Einzigartigkeit und Wahrheit aufzuschließen, liegt für das Individuum die Chance zur Ausdifferenzierung seiner eigenen Subjektivität. Im Umkehrschluss heißt das: Bedienen wir uns ausschließlich einer Landkarte, der vielfältige Interessen, Konventionen und Normen zugrunde liegen, um uns einem Objekt zu nähern, so verpassen wir die Möglichkeit unsere eigene Subjektivität zu entfalten, denn wir akzeptieren den Zugriff und die Zurichtung des Objekts durch andere, ohne selbst wirklich in das Spiel der Vermittlung einzutreten. In unseren Augen ist es die Aufgabe eines Lehrers, die Differenz zwischen (didaktischer) Vermitteltheit und dem Gegenstand des Interesses für seine Schüler kenntlich zu machen (vgl. Gruschka 2002, S. 400). Nur so besteht die Chance, dass Schüler ihre Subjektivität bewusst entfalten können und nicht bloß zum Echo der Deutungsversuche des Lehrers werden, die, haben sie sich selbst wiederum ausschließlich auf Landkarten gestützt, das Echo der durchlaufenen Institutionen darstellen.² Eine demokratische,

2 Versteht man Subjektivität reflexionsphilosophisch, dann ist Subjektivität nichts anderes als die Bewegung der Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt selbst. Subjektivität ist das ausgeschlossene Dritte, die Bedingung der Möglichkeit der zweiwertigen Logik resp. der beiden Werte Subjekt und Objekt. Subjektivität ist die prozessierende Differenz zwischen Subjekt

sich aneinander reflexiv abarbeitende Polyphonie schlägt um in eindimensionale Monophonie.

III Erziehung zur Mündigkeit – eine Paradoxie

Die bildende Wirkung, welche durch den Unterricht erzielt werden soll, ist dabei im Hessischen Schulgesetz eindeutig definiert: In §2 heißt es, Erziehung solle darauf zielen, „dass die Schülerinnen und Schüler ihre Persönlichkeit in der Gemeinschaft entfalten können“ (HSchG 2005, §2). Die Schüler sollen „in Anerkennung der Wertordnung des Grundgesetzes und der Verfassung“ dazu befähigt werden, „staatsbürgerliche Verantwortung zu übernehmen und sowohl durch individuelles Handeln als auch durch die Wahrnehmung gemeinsamer Interessen mit anderen zur demokratischen Gestaltung des Staates und einer gerechten und freien Gesellschaft beizutragen“ (ebd.).

Will man an diesem Erziehungsziel festhalten, dann gilt mit Adorno:

„[E]ine Demokratie, die nicht nur funktionieren, sondern ihrem Begriff gemäß arbeiten soll, verlangt mündige Menschen. Man kann sich verwirklichte Demokratie nur als Gesellschaft von Mündigen vorstellen. (Adorno 1971, S. 107)

Schaut man in ein aktuelles, dem BA-Studium sowie den kompetenzorientierten Lehrplänen angepasstes Standardwerk zur Literaturdidaktik, dann wird dort suggeriert, Persönlichkeitsbildung respektive Erziehung zur Mündigkeit sei gar kein Problem: „Ein Mensch der gerne liest und ästhetisches Vergnügen beim Lesen empfindet sowie über literarische Kenntnisse verfügt“, heißt es da, „bildet damit auch *unmittelbar* positive Aspekte seiner Persönlichkeit aus“ (Leubern/Saupe u.a. 2010, S. 39, Herv. M.B.&F.H.). Aha! Hier gibt uns das Studienbuch eine wichtige Kompetenz für den späteren Beruf an die Hand: Einfach *Emilia Galotti* und die Hüterin der Humanität, die *Iphigenie auf Tauris*, auf den Tisch knallen, die Schüler lesen lassen, während man mit Lektüreschlüssel die nächste Arbeit konzipiert oder draußen eine rauchen geht und dann, ganz plötzlich, hüpfen lauter schöne Seelen durch den Klassenraum? Zweifelhaft, bekanntlich errang auch Joseph Goebbels einen Dokortitel in der Germanistik – hat er etwa plagiiert oder war einfach seine Lesekompetenz nicht umfassend entfaltet?

Eine wirkliche Voraussetzung von Mündigkeit dagegen, die laut Kants berühmten Anfangssätzen in der Fähigkeit besteht, „sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“ (Kant 1784/1977, S. 53), liegt nach Adorno darin, den Schülern eine Chance auf Widerspruch zuzugestehen.

und Objekt und deshalb als Seiende nicht zu fixieren, jede Fixierung setzt die prozessierende Differenz, welche nichts anderes als Subjektivität ist, als Bedingung ihrer Möglichkeit immer schon voraus. Wird von Subjekt und Objekt als mit sich selbst identischen Entitäten geredet, ohne den hier skizzierten Vermittlungszusammenhang in Betracht zu ziehen, dann wird unter dem Primat der Verdinglichung diskutiert und Vermittlung zum Enigma. Vgl. auch Günther, Gotthard: Idee und Grundriß einer nicht-Aristotelischen Logik, Hamburg 1991.

Adorno schreibt: „[D]ie einzige wirkliche Konkretisierung der Mündigkeit“ liegt darin, „daß die Erziehung eine Erziehung zum Widerspruch und zum Widerstand ist“ (Adorno 1971, S. 145).

Erziehung zum Widerstand bietet eine mögliche Form, mit dem pädagogischen Paradoxon umzugehen, das darin besteht, wie aus Heteronomie (Erziehung) überhaupt Autonomie (Mündigkeit) entstehen kann. Sie zielt auf die Ausbildung der Urteilskraft der Schüler und setzt zweierlei voraus: erstens, dass es überhaupt etwas gibt, das Widerstand bietet und zweitens, dass es jemanden gibt, der Widerspruch evoziert und zulässt. Der erste Punkt bezieht sich auf das Objekt des Unterrichts und korreliert mit der bereits behandelten Verdinglichungsproblematik: wo alles zurechtgestutzt und prüfungsrelevantem Wissen angepasst wird, da gibt es auch nichts mehr, was eine lebendige Lernbewegung anleiten könnte. Der zweite Punkt verweist auf die Lehrkraft und somit auf die Studierenden. Diese müssen selbst Widerspruch leisten können, ihn provozieren, aushalten und leiten: Betrachten Lehramtsstudierende das Germanistikstudium aber wie einen Appstore, in dem man sich in gemüthlicher Konsumentenhaltung möglichst leicht zu bedienende Methoden- und Wissensapps sowie relevante Kompetenzen auf die Festplatte lädt, um diese dann an ihre Schüler weiter zu senden, dann liegt bereits im Antritt des Lehramtsstudiums das Scheitern einer Erziehung zur Mündigkeit begründet.

Was wäre nun ein gangbarer Weg, um etwas so paradoxes wie Erziehung zur Mündigkeit dennoch nicht aufzugeben, die wohl jeder, wenn darauf angesprochen, als unverzichtbar erachtet? Unseres Erachtens kann dies keinesfalls gelingen, entscheidet man sich für maximale Komplexitätsreduktion in Form einer groben Landkarte. Diese bietet dem Lehramtsaspiranten zwar vermeintliche Sicherheit in Form eines Überblicks und die Illusion einer bewältigbaren Fachwissenschaft, aber er kauft sich mit dieser Sicherheit zugleich all die zuvor skizzierten Nachteile ein.

Wir lassen Nietzsche für uns sprechen:

„Hier muß unsere Philosophie nicht mit dem Erstaunen, sondern mit dem Erschrecken beginnen: wer es zu ihm nicht zu bringen vermag, ist gebeten, von den pädagogischen Dingen seine Hände zu lassen. Das Umgekehrte war freilich bisher die Regel; diejenigen, welche erschrecken, liefen wie Du, mein armer Freund, scheu davon, und die nüchternen Uner-schrockenen legten ihre breiten Hände recht breit auf die allerzarteste Technik, die es in einer Kunst geben kann, auf die Technik der Bildung.“ (Nietzsche, 1872/2009, S. 674)

Entgegen dem weitverbreiteten Klischee, dass die besonders idealistischen Lehrer aufgrund der Enttäuschung über den Schulalltag ausgebrannt mit der Schnapsflasche auf dem Sofa sitzen, sind es laut Untersuchungen von Udo Rauin gerade die wenig engagierten Studenten, die in der späteren Berufsausübung scheitern (vgl. Rauin 2007).

Wir schlagen vor, sich den Unsicherheiten und Mühen eines akademischen Studiums zu stellen, es als Chance zu begreifen und nicht ständig darauf zu verweisen, dass dies in der Schule doch sowieso alles nicht von Nutzen sei. Die Auseinandersetzung mit den Objekten der Fachwissenschaft öffnet nicht nur Perspektiven, alternative Routen durch die Bildungslandschaft

zu nehmen, sondern zugleich auch die Möglichkeit seine eigene Subjektivität (Stichwort: Lehrerpersönlichkeit!) auszubilden. Die vielfältigen Faktoren, die zu einer erfolgreichen Ausübung des Lehrerberufs führen, mögen kontingent sein – wie interessiert, aufgeschlossen und gründlich man jedoch sein fachwissenschaftliches Studium angeht, liegt in der eigenen Hand!



Hierzu möchten wir auf zwei Konzepte aus dem 19. Jahrhundert verweisen: Selbsterziehung (Salzmann) und Selbstbildung (Humboldt).

Das Konzept der Selbsterziehung wird von Salzmann in seinem Ameisenbüchlein als eines vorgestellt, das die Erziehung der Erzieher praktisch befördern soll. Er formuliert: „Ich will also diesen Plan, der sich gut lesen, aber schwer ausführen läßt, lieber ganz aufgeben und jedem, der sich Erziehung widmet, einen etwas einfacheren vorlegen, der in den drei Worten begriffen ist: *Erziehe dich selbst!*“ (Salzmann 1806/1964, S. 50)

Nach Salzmanns Ansicht ist es die Person des Lehrers, die der Vermittlung von Bildungsinhalten Glaubwürdigkeit verleiht. Ausschließlich sein Können, seine Motivation und sein Fleiß dienen den Schülern als Vorbild, sich selbst zu bilden. Der Lehrer hat demnach immer schon an der eigenen Person zu verdeutlichen, was er in den Schülern erst hervorrufen will. Erziehung wird auf

diese Weise zu einer Forderung nach Selbsterziehung. Das umfangreiche und schlüssige Wissen des Lehrers stellt den Garanten für die Richtigkeit des Vermittelten dar und er kann aufgrund seiner Fähigkeit zur gefragten Quelle des Wissens für die Schüler werden (vgl. Gruschka 2002, S. 298f.).

Die Selbstbildung, wie Humboldt sie vertritt, betrachtet das Studium der Philologien als „Medium zur Vorbereitung auf den Lehrerberuf“ (ebd., S. 295). Der Lehrer selbst wird qua seines Könnens zum Medium der Schüler. Auch hier kann der Lehrer nur zum Vorbild werden, wenn die eigene Bildung umfassend ist. Eines der Ziele Humboldts ist es, dem geistlosen Wiederholen und Memorieren nicht zu eigen gemachter (d.h. unverständener) Bildungsinhalte entgegenzuwirken. Dies soll u.a. dadurch geschehen, dass die Schüler nicht mit propädeutischen Vorformen abgespeist werden (vgl. ebd., S. 305.)

Ein naheliegender und wichtiger Einwand soll hier nicht verschwiegen werden: Man könnte uns entgegenhalten, dass sowohl das Konzept der Selbsterziehung als auch das der Selbstbildung allgegenwärtig sind, und permanente Arbeit an sich selbst und lebenslanges Lernen doch zur neoliberalen Marktanforderung schlechthin avanciert sind. Mit Ulrich Bröckling lässt sich von einem „Imperativ der Selbstoptimierung“ (im Interview mit Oliver Koch 2012) sprechen, der einen dazu auffordert, „sich permanent und in allen Lebenslagen dem Wettbewerb zu stellen [...], niemals in der Anstrengung nach[zulassen], flexibler, kreativer, innovativer zu sein als die anderen“ (ebd.). Wenn es auch nicht möglich sein sollte, diese Formen der Selbsttechniken in der Praxis voneinander zu trennen, so behaupten wir doch einen prinzipiellen Unterschied in den Zielen derselben. Hinter dem Imperativ der Selbstoptimierung steht letztlich eine nutzenorientierte Zweck-Mittel-Relation, denn um bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu haben als die anderen, muss man auch besser sein und mehr können als die Konkurrenz. Selbsterziehung im pädagogischen Sinne hingegen zielt auf die Entfaltung der eigenen Subjektivität als mündigem Individuum, das, wie bereits zitiert, dazu befähigt werden soll, solidarisch zu „gemeinsame[n] Interessen mit anderen zur demokratischen Gestaltung des Staates und einer gerechten und freien Gesellschaft beizutragen“ (HSchG 2005, §2). Freilich bedeutet eine umfassendere (Selbst-)Bildung und Erziehung auch eine größere Chance auf dem Berufsmarkt – laut §2 des Schulgesetzes sollen die Schüler ja auch dazu befähigt werden „ihr berufliches Leben auszufüllen“. Um aber überhaupt zwischen rein zweckrationalen Kompetenzen und einer das Nutzenkalkül in Frage stellenden Subjektentfaltung differenzieren zu können, ist die kritische und selbsttätige Auseinandersetzung mit dem Objekt und nicht das Bearbeiten von bereits zweckgebundenem, vorselegiertem Material zu unterstreichen. So setzt „der Begriff der Kompetenz“, laut Magnus Klaue, „demgegenüber die Trennung zwischen Objekt und Subjekt, Arbeit und Interesse voraus. Er bezeichnet keine in einem unwiederholbaren Bildungsweg erworbene Erfahrung, sondern ein Ensemble von Techniken, die auf andere Berufsfelder übertragbar sein sollen“ (Klaue 2012). Andernfalls werden die Schüler zu einer das Gegebene hinnehmenden So-ist-es-eben-Haltung erzogen, so „[...] daß sie in die gegenwärtige Welt, sei sie auch verderbt, passen.“ (Kant 1803/1968, S. 704)

Aber womöglich nicht einmal das: Sie werden um das Potential betrogen, überhaupt darüber nachdenken zu können, dass es auch anders sein könnte, weil viele der Lehramtsstudierenden die scheinbare Alternativlosigkeit der verderbten Welt selbst unhinterfragt hinnehmen. Schule sollte eine Bildungs- und keine Ausbildungsstätte sein. Schaut man allerdings in die aktuellen, kompetenzorientierten Spiralcurricula, dann ist die Zugrichtung eindeutig. Nimmt man z.B. ein Kerncurriculum des Landes Hessen (vgl. Kerncurriculum Sek. I Deutsch) und achtet darauf, welche überfachliche Kompetenzen Schüler unabhängig vom Fach erwerben sollen, dann ist sowohl ein ökonomischer als auch ein eindeutig zweckrationaler Movens explizit genannt:

„Im Entwicklungsprozess der Lernenden kommt dem Aufbau überfachlicher Kompetenzen eine besondere Bedeutung zu. Dabei geht es um ein Zusammenwirken von Fähigkeiten und Fertigkeiten, personalen und sozialen Dispositionen sowie Einstellungen und Haltungen. Den Lernenden wird hierdurch ermöglicht, in der Schule, in ihrem privaten und auch in ihrem künftigen beruflichen Leben Herausforderungen anzunehmen und erfolgreich und verantwortungsvoll zu meistern. Zu einer Entwicklung in diesem Sinne tragen alle Fächer gemeinsam bei“ (ebd., S. 8).

und:

„Kompetenzen werden dabei verstanden als Verbindung von Wissen und Können – Wissen soll transferierbar und in Anwendungssituationen nutzbar sein“ (ebd., S. 5).

Die überfachlichen Kompetenzen heißen dabei Personale Kompetenz, Sozialkompetenz, Lernkompetenz und Sprachkompetenz, diese wiederum teilen sich in weitere *Unterkompetenzen* auf. Hier kann nicht auf alles im Detail eingegangen werden, herausgehoben werden soll jedoch, dass in den Beschreibungen der Kompetenzen viele Begriffe auftauchen, die das Wort „Selbst“ in ihrer Beschreibung tragen, wie Selbstregulierung oder Selbstkonzept, außerdem wird in der Sozialkompetenz die Bedeutung von Kooperation und Teamfähigkeit betont. Mit der zitierten Nutzenorientierung der Kompetenzen schwanken die Selbstregulierung und das Selbstkonzept zwischen den pädagogischen Selbsttechniken und dem ‚neoliberalen Selbstoptimierungsimperativ‘. Mit den hier angeführten Begriffen Kooperation und Teamfähigkeit tauchen genau jene Kompetenzen auf, die sich auf so gut wie jeder Unternehmensseite und in jedem Assessment Centre in den Anforderungsprofilen an Bewerber finden.³ Sie gehören genauso wie Kreativität, Selbstverantwortung, Lebenslanges Lernen und Flexibilität – man könnte die Liste fortführen – zu jenen Begriffen, die unsere gegenwärtige Wirklichkeit konstruieren, wissenschaftliche Wahrheiten und Alltagsverstand präformieren (vgl.

3 Wir schlagen bspw. einen Job bei der Sandwichkette *Subway* vor, der sich mit dem schicken Titel *Sandwich Artist* schmücken darf. Vorausgesetzt werden dabei ganz spezielle Kompetenzen wie „Teamfähigkeit, Serviceorientierung, Freude am Umgang mit Menschen, Bereitschaft zur Wechselschicht und Wochenend-Dienst, hohe Einsatzbereitschaft und sehr gute Deutschkenntnisse“. Das Kerncurriculum bereitet in diesem Sinne dem rasanten „Aufstieg innerhalb der SUBWAY® Kette“ zum filigranen Weißbrotkünstler den Weg. (alle Zitate: www.karriere-bei-subway.de/store_sandwich_artist.php, [Abruf 01.10.2014])

Bröckling 2004) sowie sich „durch eine fraglose Plausibilität“ (Bröckling 2004, S. 10) in verschiedensten Diskursen auszeichnen. Die Forderung zur Erziehung von Individuen, die an demokratischen Prozessen partizipieren, firmiert in den neuen Lehrplänen als Unterkompetenz namens „Gesellschaftliche Verantwortung“ unter der Sozialkompetenz (Kerncurriculum Sek. I Deutsch, S. 10). „Die Sprache der Reform ist weitgehend die des Business“ (Gruschka 2012, S. 14). Wenn Lehramtsstudierende monieren, sie bekommen „weder Inhalte noch Kompetenzen vermittelt, die Lehrer benötigen“ (H-Net, CFP), wie es in der Essayforderung heißt, dann machen sie sich selbst zu bloßen Agenten ökonomisch gefärbter Bildungsstandards und Lehrplänen. Von Mündigkeit und Selbstbildung haben sie dann so viel verstanden wie Markus Lanz von Moderation.

IV

Kritische Haltung als Ethos der Wahrnehmungsschulung

Michel Foucaults kritische Haltung dagegen ist eine Kunst, „nicht dermaßen regiert zu werden“ (Foucault 1978/1992, S.12). Sie lässt sich im Rückgriff auf die genealogische Methode als „Ausgrabungsarbeit unter den eigenen Füßen“ (Foucault 1967/2001, S. 776) charakterisieren. Mit anderen Worten: Es geht um das kontinuierliche Erfragen und Kritisieren von Subjektivierungsstrategien. Hier ist auch Mündigkeit zu verorten, denn durch das Aufdecken verschiedenster Konstitutionsbedingungen erhöht sich der Entscheidungsspielraum des Einzelnen und somit seine Freiheitsgrade.

Bezogen auf das Studium der Germanistik könnte das bedeuten, Foucaults kritische Haltung als Wahrnehmungsschulung zu begreifen. Nicht von ungefähr entwickelt Foucault diese kritische Haltung, die er auch als „Haltung der Modernität“ bezeichnet, im Ausgang von Charles Baudelaire als eine spezifische Sensibilisierung der Wahrnehmung für das vermeintlich Flüchtige (vgl. Foucault 1984/2001, S. 694f.). Was könnte sich besser eignen, das Auge für das Detaillierte und Singuläre zu schärfen, als der aufgeschlossene Umgang mit Erzählungen? Legt man diesem Gedanken den Erzählungsbegriff Roland Barthes‘ zugrunde, der davon ausgeht, dass sich Erzählen nicht auf literarische Texte beschränkt, sondern eine kulturelle Universalie ersten Ranges bildet, dann ist Erzählen allgegenwärtig: „Die Erzählung schert sich nicht um gute oder schlechte Literatur: sie ist international, transhistorisch, transkulturell, und damit einfach da, so wie das Leben“ (Barthes 1966/1988, S. 102).

Mit der Narratologie bietet uns die Literaturwissenschaft ein ausgefeiltes Instrument zur Analyse von Erzählungen an. Dieses Werkzeug wurde zwar für die Interpretation genuin literarischer Texte geschaffen, kann aber mit Roland Barthes auf alle kulturellen Erzeugnisse ausgeweitet werden und stellt damit eine hervorragende Ergänzung zu einer historisch-philosophischen Verfahrensweise (wie bspw. der Genealogie) dar.

Im Hinblick auf den zuvor verhandelten Vorrang des Objekts wäre vorzuschlagen, die Originaltexte vor dem Hintergrund der bekannten Lektüreschlüssel zu lesen, um andere, neue Lesarten zu entwickeln und zu untersuchen, was die Sekundärtexte ausschließen müssen, um ihre Lesart zu positionieren. Weitere Fragen, die durch eine narratologische Analyse zu stellen und zu beantworten wären, wäre die Frage danach, wie bspw. Schulbücher erzählen und was für eine Art Leser sie antizipieren und erzeugen. Wie erzählt Werbung? Was bedeutet es, wenn die Drogeriekette DM aus Goethes „Hier bin ich Mensch / hier darf ich’s sein“ durch den Wechsel nur eines Verbs den raffinierten Slogan „Hier bin ich Mensch / hier kauf ich ein“ macht? Um literarische Texte nicht nur als mumifizierte Artefakte ehrfürchtig zu bewundern, sondern sie als prozessuale und intertextuelle Konstruktionen zu erkennen, kann man sie mit Texten der Gegenwart kurzschließen (Stichwort: Lebensweltanbindung): Welche Bedeutungsverschiebungen ergeben sich zwischen Goethes „Erlkönig“ und der Version Rammsteins, wie sie sich im Song „Dalai Lama“ abzeichnen? Dies sind einige wenige Vorschläge, die der Forderung eines Germanistikstudiums in Bezug auf den Lehrerberuf ein wenig Farbe verleihen könnten.

Noch einmal: Durch das Germanistikstudium kann Wahrnehmungsschulung im Modus der Selbsterziehung und Selbstbildung zur inkorporierten Praxis werden. Diese Praxis kann Mündigkeit qua kritischer Haltung und die Steigerung der ästhetischen Genussfähigkeit durch die erweiterten Perspektiven auf Kunst und Kultur befördern. Uns ist bewusst, dass Forderungen dieser Art bei vielen Kommiliton_innen leider nicht unbedingt Sympathien erwecken. Die Frage jedoch, warum man Germanistik (auf Lehramt) studieren will, lässt sich aus unserer Sicht nur so beantworten.

Nachtrag:

Ja, der Himmel ist grau, die Tage sind kalt, die Nächte noch kälter. Woran festhalten auf dem „Weg der Verzweiflung“ (Hegel 1986, S. 72)?

Hilfe eilt herbei, von einem der größten Motivationsphilosophen unserer Zeit. Also sprach Oliver Kahn: „Mein Power Thinking bewirkt die konstante positive Beeinflussung des eigenen Bewusstseins, ohne dabei die Realität auszublenden. Es ist nur eine »Umverteilung«, eine andere Gewichtung. Es ist ein »Du schon, du jetzt nicht«, gerichtet an die Gedanken. Um sich seine Kräfte für Besseres zu bewahren und um die Kräfte sogar noch zu steigern. Weil mich im entscheidenden Augenblick nichts Negatives belastet. Die Kraft, die in mir steckt, wird vollständig einsetzbar, und jede Schwächung dieser Kraft vermieden.“ (Kahn 2010, S. 152.)

Literatur

- Adorno, Theodor W.: Erziehung – wozu?, in: ders.: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt/Main 1971, S. 105-119.
Adorno, Theodor W.: Erziehung zur Mündigkeit, in: ders.: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt/Main 1971, S. 133-147.

- Barthes, Roland: Einführung in die strukturelle Analyse von Erzählungen (1966), in: ders.: Das semiologische Abenteuer, Frankfurt/Main 1988, S. 102-143.
- Bröckling, Ulrich u.a. (Hrsg.): Glossar der Gegenwart, Frankfurt/Main 2004.
- Foucault, Michel: Was ist Aufklärung? (1984), in: ders.: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, Bd. IV 1980-1988, hrsg. v. Daniel Defert u.a., Frankfurt/Main 2001, S. 687-707.
- Foucault, Michel: Wer sind Sie, Professor Foucault? (1967), in: ders.: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, Bd. I. 1954-1969, hrsg. v. Daniel Defert u.a., Frankfurt/Main 2001, S. 770-793.
- Foucault, Michel: Was ist Kritik? (1978), Berlin 1992.
- Gruschka, Andreas: Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb, Wetzlar 2002.
- Gruschka, Andreas: Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht, Stuttgart 2012.
- Günther, Gotthard: Idee und Grundriß einer nicht-Aristotelischen Logik, Hamburg 1991.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Phänomenologie des Geistes, in: ders.: G.W.F. Hegel Werke. Bd. 3, hrsg. v. Eva Moldenhauer und Karl Markus Michel, Frankfurt/Main 1986.
- Leubner, Martin/Saupe, Anja/Richter, Matthias: Literaturdidaktik, Berlin 2010.
- Kahn, Oliver: ICH. Erfolg kommt von Innen, 2. Aufl., München 2010.
- Kant, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (1784), in: ders.: Werkausgabe, Bd. XI, hrsg. v. Wilhelm Weischedel, Frankfurt/Main 1977, S. 53-61.
- Kant, Immanuel: Über Pädagogik (1803), in: ders.: Werkausgabe Bd. XII, hrsg. v. Wilhelm Weischedel, Frankfurt/Main 1968, S. 695-761.
- Klaue, Magnus: Heute liest der Germanist maximal diagonal, Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 10. Oktober 2012, Nr. 236, S. N5.
- Nietzsche, Friedrich: Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten. Vortrag II (1872), in: ders.: Kritische Studienausgabe, Bd. I, hrsg. V. Giorgio Colli u. Mazzino Montinari, 8. Aufl., München 2009, S. 672-692.
- Koch, Oliver: Diktat des Komparativs. Ulrich Bröckling im Interview, in: Opak Nr.11, Feb.-Apr. 2012, Berlin 2012, S. 22-25.
- Rauin, Udo: Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert. Studierverhalten und Karrieren im Lehrerberuf – Kann man Risiken schon im Studium prognostizieren?, in: Forschung Frankfurt, Heft 3/2007, S. 60-64.
- Salzmann, Christian G.: Das Ameisenbüchlein (1806), Bad Heilbrunn 1964.

Internetquellen

- Hessisches Schulgesetz (HSchG) in der Fassung vom 14. Juni 2005; hier besonders §2: Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule, <http://tinyurl.com/lal3717> [Abruf: 01.10.2014]
- Hessisches Kultusministerium: Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Gymnasium. Deutsch, o.J., <http://tinyurl.com/n3jw355> [Abruf: 01.10.2014]
- H-Net: CFP: Zwischen Lehrerbildung und Elfenbeinturm. Die Germanistik als Patient. Sammelband für studentische Beiträge, 25.05.2013, <http://tinyurl.com/mx5y6ae>, [Abruf: 01.10.2014]
- Nicolay, Franziska: Flashmob für mehr Lehrerstellen, Süddeutsche Zeitung vom 19.01.2014; www.sueddeutsche.de/muenchen/protest-der-referendare-flashmob-fuer-mehr-lehrerstellen-1.1866550 [Abruf: 01.10.2014]