

Gerold Scholz

Was ist eigentlich ein Schüler?

Pädagogische Ansätze für eine ethnologische Bildungsforschung

Vorbemerkung

Einen Hintergrund des Beitrages bildet eine Erfahrung im Kontext der wissenschaftlichen Begleitung einer Freien Alternativschule. Die infrage stehende Freie Schule wurde 1986 gegründet. Am ersten Schultag der neuen Schule wurde den Schulanfängern von den Lehrern ein Kasperle-Stück vorgeführt. Seine wesentliche Botschaft hieß: Dies ist eine Schule, die Spaß macht. Davon, d.h., von dieser Rahmung der Anfangssituation, hat sich die Schule nie wieder erholt. Ich nehme die Szene zum Anlass, um für eine empirische Unterrichtsforschung zu plädieren, die kulturorientiert ist und der Komplexität von Unterricht angemessen, also für eine qualitative Schul- und Unterrichtsforschung, die als Feldforschung empirisch erhebt, was die Schule zur Schule macht. Dies erfordert eine differenzierte Analyse von schulischer und außerschulischer Perspektive als theoretische Rahmung.

Erste Annäherung: Beschreibung des Phänomens

Ein Schüler dieser Freien Schule antwortete in einem Interview auf meine Frage, was ihm an der Schule nicht gefalle: „Es gibt hier keine Pausen.“

Es gab wirklich keine Pausen, denn die Schule hatte, wie die anderen Freien Alternativschulen auch, keine Klingel und keinen festen Stundenrhythmus. Es war den Kindern durchaus möglich, einen Teil des Schultages im Spiel mit anderen Kindern zu verbringen. Dies wurde in dem Moment zum Konflikt, als die Schulen den Eindruck bekamen, dass sich dieser offene Umgang mit Zeit nicht mit der Notwendigkeit der Vermittlung dessen vereinbaren ließ, was die Freien Schulen „Kulturtechniken“ nannten. Lesen, Schreiben und Rechnen wurden für relativ verbindlich erklärt, was zu häufigen Verhandlungen zwischen Kindern und Lehrern führte. Schon die Tatsache von Verbindlichkeiten an sich war immer wieder neu zu verhandeln.¹

Die Freien Alternativschulen lassen sich als Aushandlungsinstitutionen bezeichnen. In den Kategorien „Raum“ und „Zeit“ formuliert, stellte sich die Freie Schule als ein kultureller Ort dar, in dem die Frage, wer darüber bestimmen kann, was wann an welchem Ort geschieht, nicht von vornherein festgelegt, sondern immer neu verhandelbar ist. Im Rahmen der durch die Kinder freien Verfügung über Raum und Zeit wurde von den Lehrerinnen versucht, Ordnungen zu etablieren.²

Es gibt unter Kindern in bezug auf die Frage, was unter Schule und Schüler zu verstehen ist, Konzepte – oder besser gesagt – „Bilder“. Diese sind nach meiner Erfahrung weitgehend stabil und intersubjektiv. Sie werden von Kindern im gemeinsamen Spiel tradiert. Die „Als-ob-Spiele“ der Kinder zum Thema „Schule“ zeigen, dass diese Bilder sich gelöst haben von der gesellschaftlichen Realität. Alle beobachtbaren entsprechenden Spiele stellen eine autoritäre Schule dar, wie sie historisch im 19. Jahrhundert anzutreffen war.³

¹ Vgl. Borchert/Maas 1998.

² Es ist nicht einfach, in wenigen Worten die Unterschiede zwischen Freien Alternativschulen zu Regelschulen, aber auch zu staatlichen Versuchsschulen zu erklären. Jutta Wiesemann verweist auf die folgenden Aspekte: Sie sind Schulen im Prozess, d.h. dass sie sich dauernd verändern; schultypische Verfahren der Organisation eines institutionellen Lernens werden täglich ausgehandelt oder finden überhaupt nicht statt; es wird versucht, pädagogisch-psychologische Konzepte der Selbstregulierung des Lernprozesses institutionell und pädagogisch umzusetzen; ein Professionalitätsverständnis der Lehrenden weg von Belehrung hin zu Beratung und Supervidierung und weg von der Konsumierung des Unterrichts hin zur aktiven Gestaltung des eigenen Lernprozesses. (Wiesemann 2003)

³ Das gleiche lässt sich übrigens auch über die Spiele sagen, die „Familie“ zum Thema haben.

Die Spiele verweisen auf die Existenz von Bildern über Schule. Sie sind einerseits konkret: zur Schule gehört die Pause und - andererseits durchaus abstrakt. Den „Als-Ob-Spielen“ über Schule unterliegt ein Bild, das klärt, wer darüber bestimmt, wer in der Schule was mit wem zusammen tun darf. Die Antworten darauf bestimmen, was ich weiter oben „als kulturellen Ort“ bezeichnet habe.

Die Praxis der Freien Schule entsprach weder den in diesen Spielen repräsentierten Bild von Schule, noch dem, das sich der Junge aufgrund seiner Informationen von anderen Kindern von einer Schule gemacht hatte.

Die fehlende Pause ließ ihn unsicher sein darüber, ob er denn nun ein Schüler sei oder nicht. In einer anderen Begrifflichkeit formuliert lautet die Interpretation: Das Kind war unsicher in bezug auf sein eigenes Selbstbild. Konkret hieß dies, dass er in Gesprächen und Auseinandersetzungen mit anderen Kindern aus Regelschulen die Erfahrung gemacht hatte, seinen Status als „Schulkind“ nicht gut begründen zu können. Das ist unter Kindern zu Beginn der Grundschulzeit durchaus rasant, denn ein Schimpfwort lautet: „Du Kindergartenkind“.

Theoretisch ist mir an dem Beispiel wichtig, dass „Kind“ und „Schüler“ hier einen nicht lös-
baren Zusammenhang bilden: Der Junge sieht sich als Kind und gleichzeitig als Schüler. Eine
Gegenüberstellung von Lebenswelt und System ist problematisch.

Nun ist es so, dass diese Bilder zwar von Kinder gespielt aber nicht von ihnen erfunden wur-
den. Es sind Konstrukte von Erwachsenen. Kindern erscheinen sie allerdings nicht als Kon-
strukte sondern als reale Bedingungen ihres Lebens und Aufwachsens.

Damit ist auch meine methodische Perspektive angedeutet. Was „Spiel“ ist und was „Arbeit“,
was eine „Pause“ ist und was „Unterricht“ lässt sich aus meiner Sicht nur relational beantwor-
ten. Der Spielbegriff ist abhängig vom Arbeitsbegriff und umgekehrt; ebenso die Begriffe
„Unterricht“ und „Pause“. Ich argumentiere kulturell und gehe davon aus, dass die Bilder und
Begriffe sich historisch entwickelt haben, gelehrt und gelernt werden. Man kann die Tatsache,
dass Kinder Schule und Familie als autoritär darstellen, auch entwicklungspsychologisch in-
terpretieren. Mein Ansatz besteht allerdings darin, in solchen Spielen, Bildern und Begriffen
Ergebnisse von Lernprozessen einer Kultur zu sehen. Gleiches gilt für die Konzepte und Bil-
der von Schule, die Erwachsene leiten und auch die Schulpädagogik.

Für die Frage, was eigentlich ein Schüler ist, heißt dies einerseits nach den durchaus verschie-
denen kulturellen Konzepten und Bildern zu suchen, die den „Schüler“ ausmachen. Ander-
seits bedeutet es, dass „Kind“ und „Schüler“ kein klares Unterscheidungskriterium darstellt,
sondern Begriffe innerhalb eines Sprachspieles. „Kind“ und „Schüler“ stellt Perspektiven bei
der Konstruktion von Bildern dar. In der Konzeption Wittgensteins formuliert sind „Kind“
und „Schüler“ aus dem Sprachspiel heraus zu bestimmen, in dem sie jeweils verwendet wer-
den.

Meine methodische Perspektive besteht darin, Erziehung, Schule, Schüler, Unterricht etc. als
Konzepte einer Kultur zu lesen, die sie sich über sich selbst macht. Wenn man Erziehung als
kulturelle Tatsache verstehen kann, dann eignet sich das Konzept von Erziehung in einer Kul-
tur für einen Forscher dazu, das Selbstverständnis der Kultur in den Blick zu bekommen.
Denn die mit Erziehung notwendig gegebene Aufgabe der Vermittlung von Kultur an die
nachkommende Generation zwingt zur Konzentration auf das, was der Kultur wichtig ist.
Ich plädiere also für eine ethnologische Perspektive der Schulpädagogik.

Zweite Annäherung: Der Schulpädagogik fehlt Empirie

Eine begriffliche Bestimmung des „Schülers“ scheint mir zur Zeit nicht möglich. Dies aus
zwei Gründen: Der Schulpädagogik fehlen Theorie wie Empirie.

Ich beginne mit der Empirie.

Zu behaupten, der Schulpädagogik fehle Empirie scheint angesichts der Vielzahl an Publika-
tionen zur Schulpädagogik und Unterrichtsforschung aus didaktischer, soziologischer und
psychologischer Perspektive verwegen. Was ich meine ist, dass es erst Anfänge gibt, Unter-
richt als komplexe soziale Situation so zu erfassen, dass daran deutlich wird, was Unterricht
zu Unterricht macht. Dies hat eine Reihe von Gründen. Zwei davon lassen sich an einer These
von Fürstenau diskutieren.

1972 schrieb Peter Fürstenau:

„Der Lehrer als Amtsträger verhält sich nicht zu Kindern als Personen mit individuellen Mo-
tiven und Eigenarten, sondern zu Schülern, d.h. nur zu den Eigenschaften von Kindern, die
von der Schülerrolle beansprucht und gefordert sind (Fürstenau 1972, S. 11).“

Die Aussage trifft zu, wenn man sich auf „Amtsträger“ und „Schüler“ beschränkt. Sie wird
allerdings der Komplexität von Unterricht und Schule nicht gerecht. Denn empirisch trifft
man immer mehreres an: Kinder und Schüler, Lehrende als Menschen und als Amtspersonen.

Unabhängig von einem pädagogischen Konzept, dass Schule als Verbindung von Lern- und Lebensraum postuliert, gibt es und gab es keine Schule, die nicht faktisch Lern- und Lebensraum war und ist.

Fürstenau's These unterschlägt die Komplexität von Realität. Und sie ist auch nicht empirisch gemeint, nicht auf konkrete Menschen und Situationen bezogen. Vielmehr ist seine These als deduktiv gewonnene Theorie zu lesen. „Schüler“ und „Amtsträger“ sind Exempel eines allgemeinen, hier Ausdruck einer psychoanalytischen Kritik der Schule.

Der Mangel an Empirie in der Schulpädagogik hängt aus meiner Sicht mit der Tatsache zusammen, dass Unterricht komplex ist und das in der Schulpädagogik eine im Kern naturwissenschaftliche, an Sequenzierung und Codierung von Phänomenen orientierte Methode der Komplexitätsreduktion vorherrscht.

Die Unterrichtsforschung als der scheinbar empirische Teil der Schulpädagogik betrachtet nur bestimmte Aspekte von Unterricht und verfehlt dabei systematisch das, was Unterricht als Komplex ausmacht. Die Konzentration auf den Lehrer, auf seine Methoden, auf seinen Führungsstil, auf seine Frageweisen, auf seine Darbietungsformen, auf die Formen von Unterricht und so weiter haben lange Zeit systematisch ausgeblendet, dass der Schüler nicht das lernt, was der Lehrer lehrt. Eine ausschließliche Betrachtung aus der Perspektive des Kindes, die Unterstellung „natürlicher Lernformen“ etc. unterschlägt, dass es in einer Kultur so wenig eine Natur gibt wie in einer Gesellschaft.

Mit der Frage: „Was hat ein Schüler in einer bestimmten Situation gelernt?“ eröffnet sich meines Erachtens eine Perspektive, die der Komplexität von Wissen, Beziehungen, Strukturen, Normen, Deutungen und Bedeutungen in beiden Aspekten, der Schule als Lernraum und als Lebensraum nahe kommen kann.

Um dies zu illustrieren verweise ich auf einen Aufsatz von Jens Holger Lorenz: „Unterricht ist, was wir für Unterricht halten“.

Der Aufsatz vereint einen kurzen transkribierten Text aus dem Mathematikunterricht einer ersten Klasse mit Interpretationen von fünf Wissenschaftlern: einem Fachdidaktiker, einem Pädagogen, einem Psychologen, einem Soziologen und einem Linguisten. Alle widersprechen sich fundamental. Einige Ausschnitte:

Fachdidaktiker: „Gerade durch Rückbezug auf eine Fülle lebensweltlicher Situationen aus dem Erfahrungsschatz der Kinder wird das Abstrakte, das die Mathematik ausmacht, deutlich.“

Pädagoge: „Leider versäumt es die Lehrerin an die Lebenswelt des Kindes anzuschließen.“

Psychologe: „Diese und damit die Interpretation des Textes bzw. der Geschichte fällt von Kind zu Kind unterschiedlich aus, denn Lernen ist ein individueller Akt.“

Soziologe: Lernen ist nichts Individuelles, sondern geschieht in unserer Gesellschaft in organisierter Form durch Schule.“

Fachdidaktiker: „Gerade durch den Sachbezug gelingt es auch den schwächeren Kindern, einen konkreten Bezug herzustellen und die Aufgaben zu lösen.“

Linguist: „Die ganze Szene ist ein Sprachspiel. Die Kinder werden in die ihnen ungewohnte Form der Interaktion eingeübt, die man Unterricht zu nennen pflegt.“ (Lorenz 1992, S. 34)

Nun kann man sagen, dass die gleichen Wörter nicht das gleiche meinen müssen, dass also unter „individuell“ Psychologen und Soziologen etwas unterschiedliches verstehen oder Pädagogen und Mathematikdidaktiker etwas Verschiedenes mit dem Wort „Lebenswelt“ verbinden. Man kann auch feststellen – dies fällt vor allem bei dem Fachdidaktiker auf – dass eine Verwechslung von Sein und Sollen stattfindet. Etwa, wenn er schreibt: „Auf diese Weise lernen die Kinder, die Macht der Zahlen und Ziffern, die für vieles stehen können, zu erfassen.“

sen.“ (Lorenz 1992, S. 34) Genau das ist zu bezweifeln. Die Unterrichtsforschung, so die These, ist häufig spekulativ.

Man kann auch sagen, dass es zu den Grundlagen von Wissenschaften gehört, aus ihrer Perspektive und mit ihren Methoden den Gegenstand zu konstruieren – hier also Unterricht – den sie wiederum aus ihrer Perspektive und mit ihren Methoden analysiert. Das Problem ist nur, dass das Konkrete seine Funktion dann allein darin hat, Beleg für ein Allgemeines zu sein. Was damit Unterricht zu Unterricht macht, das Kind zum Schüler oder was der Schüler hier gelernt hat, wird so nicht sichtbar.

Keine Forschung kann auf eine theoriegeleitete Reduktion von Komplexität verzichten. Problematisch wird es, wenn aus der Komplexität ein Ausschnitt herausgeschnitten und dieses Teilstück dann semantisch als das Ganze bezeichnet wird.

Nun ist der Aufsatz eine der wenigen, die sich auf Unterrichtsprotokolle stützen. Der mainstream der Unterrichtsforschung untersucht nicht, was ein Schüler gelernt hat, sondern die Differenz zwischen dem, was er hat lernen sollen und dem, was er davon gelernt hat. Diese Art von Unterrichtsforschung – und dies gilt auch für die Pisa-Studie – kann wiederum nur die Differenz von Sollen und Sein erheben und darüber spekulieren, worin die Ursachen der Differenz liegen mögen. Handlungsanweisungen für die Bildungspolitik kann sie deshalb nicht geben, weil alle pädagogischen Positionen im politischen Raum in Politik verwandelt werden. Das zeigt die Diskussion um Pisa. Sie kann sie aber auch deshalb nicht geben, weil den erhobenen empirischen Daten keine – explizite – Theorie der Schule unterliegt. Und eine Voraussetzung für eine Theorie der Schule wäre eine Empirie, aus der heraus sich beschreiben ließe, was eigentlich geschieht, wenn unterrichtet wird. Anders formuliert: Die Schulpädagogik muss die Beziehung zwischen Mikroebene und Makroebene herstellen können.

Dritte Annäherung: Konkrete Kinder und Lehrerinnen

In der ersten Schulwoche des Langzeitprojektes, das ich mit Gertrud Beck durchgeführt habe, spielte sich die folgende Szene ab. Singh wunderte sich, warum außer der Lehrerin noch zwei Erwachsene im Klassenraum sind und mit an seinem Tisch sitzen. Er fragte mich: „Kannst du lesen, kannst du schreiben, traust du dich, allein in den Wald zu gehen?“

Aus der Frage werden Aspekte des Bildes von Schule sichtbar, auf die Singh zurückgreift. In der Schule lernt man lesen und schreiben und die Schüler sind Kinder und keine Erwachsenen. Erwachsen sein heißt zum Beispiel, keine Angst zu haben, allein in den Wald zu gehen. Singh's Bild der Schule entspricht dem, was Aries für die Zeit vor der Durchsetzung der Schulpflicht beschreibt. Erst mit der Durchsetzung der Schulpflicht etabliert sich der Gedanke der Alterskohorten und der Homogenität der Schüler. Aus der Sicht des Jungen ist Schule die Einrichtung, die man zum Erwachsenwerden durchläuft und in der man die Dinge lernt, die er bei den Erwachsenen als Fähigkeiten wahrnimmt und damit als Attribute von Erwachsenenheit. Seine Perspektive ist individuell auf seine Person bezogen. Mit anderen Worten: Singh hat einen Körper, er hat Wünsche, ein Selbstbild und Vorstellungen über sich, seine Aufgabe in der Schule und seine Zukunft. Singh hat eine Zeitperspektive, er sieht die Gegenwart als Moment einer Entwicklung aus seiner Vergangenheit heraus in seine Zukunft.

Beide mir wesentlichen Aspekte gelten auch für Lehrer und Lehrerinnen. Auch für sie ist Schule durch die Zeitperspektive bestimmt. Handlungen in ihrer Gegenwart werden wahrgenommen und interpretiert in Bezug auf die Zukunft, sei es die des einzelnen Kindes oder der Etablierung dessen, was man Kultur und Regeln in einer Klasse nennen kann. Der Zukunfts-

bezug der Lehrerin ist Grundlage ihrer pädagogischen Verantwortung, generell Grundlage von Erziehung.⁴

Und die Lehrerin hat einen Körper. Die Art und Weise, wie sie mit ihrem Körper einen Inhalt präsentiert, bestimmt mit darüber, was die Schüler über den Inhalt lernen. Wer als Lehrerin mit dem Bruchrechnen selbst Mühe hat, wird dies auch vermitteln. Oder, um ein anschaulicheres Beispiel zu geben: Wenn eine Lehrerin sich im Sachunterricht mit Spinnen beschäftigt und Angst vor ihnen hat, dann wird sie noch so häufig betonen können, wie nützlich Spinnen sind. Zumindest der Widerspruch zwischen präsentativer und diskursiver Aussage wird bei den Schülern als Botschaft ankommen.

Eine empirische Unterrichtsforschung kann nicht erst mit der Datenaufzeichnung beginnen, wenn die Beteiligten sprechen.⁵ Sie wird die Körper ebenfalls beachten müssen und die Gefühle, die in den Bildern enthalten sind.

Vierte Annäherung: Zum Situationsbegriff

Hermann Schmitz bestimmt „Situation“ aus einer phänomenologischen Position und in der Sprache der Phänomenologie:

„Die besprochenen Verhaltensmuster sind also Beispiele für einen Gegenstandstyp, der drei Merkmale besitzt: 1. chaotische Mannigfaltigkeit. 2. Ganzheit. 3. Mindestens Sachverhalte gehören dazu. Einen Gegenstand, der diese Bedingungen erfüllt, bezeichne ich als eine Situation.“ (Schmitz 1994, S. 70)

Die folgende Definition von „gemeinsamer Situation“ soll auf Unterricht bezogen werden.

Schmitz schreibt: „Von einer gemeinsamen Situation spreche ich, wenn Subjekt (Bewußthaber) und Objekt (Bewußtgehabtes) nicht bloß zusammentreffen oder sich begegnen, sondern in Kontakt oder Konfrontation gemeinsam als Kerne in eine sie übergreifende Situation einbezogen sind, zu der insbesondere ein gemeinsamer Hof der Bedeutsamkeit mit Sachverhalten, Programmen und Problemen gehört, der sich nicht in die Anteile beider Seiten zerlegen läßt.“ (S.76)⁶

Unterricht ist eine gemeinsame Aktivität von Lehrerin und Schülern. Beide sind in Programme, Sachverhalte und Probleme eingebunden, die ihnen gewissermaßen von außen aufgegeben werden und die gleichzeitig nur innen bearbeitet werden können. Subjektive und objektive Sachverhalte verschränken sich ineinander. Was ich weiter oben „Komplexität“ genannt habe, bezeichnet Schmitz als „chaotisch-mannigfaltig“.

In Abgrenzung zu Schmitz, dessen theoretische Grundlage eine am Leib und nicht an der Kultur orientierte Theorie ist, tendiere ich dazu, zwischen Handlung und Sprache zu trennen.

Denn dadurch gerät die Inszenierung von Situationen in den Blick. Aus dieser Perspektive formuliert besteht das gemeinsame einer Situation darin, dass sich die in der Situation Betei-

⁴ Aus dieser Sicht wird ein Streit zwischen „Neuer Kindheitsforschung“ und Sozialisationstheorie bzw. Entwicklungspsychologie überflüssig. Wenn die Entwicklungspsychologie den Prozess der Entwicklung zum Erwachsenen hin untersucht und die Neue Kindheitsforschung das Hier und Heute des Kindes betont, so sehe ich darin keinen Widerspruch. Die konkreten Kinder leben jeweils in einer Gegenwart, die mitbestimmt ist von dem Wissen darüber, dass sie sich in der Entwicklung befinden. Die Schule ist eingebettet in ein kulturelles Konzept von Lebenslauf. Die Kinder selbst interpretieren ihre Handlungen auf beiden Ebenen, dem der Gegenwart und dem der Zukunft. Die in unserer Kultur geltende Differenz zwischen Kind und Erwachsenem ist eine Strukturkategorie ähnlich der des Geschlechts. Der Prozess der Ausbildung eines Selbstbildes ist angewiesen auf den Rekurs auf diese beiden Strukturkategorien. Und auch die moderne Sozialisationstheorie hat sich von allen Rollenmodellen verabschiedet, die implizit eine Trennung in Selbst- und Fremdsozialisation konstruieren. Das aktiv handelnde Kind, das autonom realitätsverarbeitende Subjekt, steht der sozialisierenden Umwelt nicht gegenüber. Vielmehr verändern sich beide im Zuge ihres wechselseitigen Einflusses.

⁵ So die „Objektive Hermeneutik“

⁶ Ich kann dies hier aus Platzgründen nur andeuten. Es wäre lohnend den Situationsbegriff für die Schulpädagogik genauer aufzuarbeiten. Kritisch gegen Schmitz wäre die Historizität von Situationen zu betonen.

lichten darüber verständigen, was das bedeutet, was sie gerade tun. „Tun“ meint dabei die Gesamtheit dessen, was ein Mensch von sich äußern kann: Sprache, Mimik, Gestik, Handlungen und die Spannungsverhältnisse zwischen diesen verschiedenen Ausdrucksmöglichkeiten. Unterricht, Schule, Schüler etc. sind von daher keine Begriffe, die einen Gegenstand beschreiben. Sie sind Begriffe, die intersubjektiv geteilte Bedeutungen bestimmen bzw. sprachlich voneinander unterscheiden. Eine empirische Schulpädagogik, die versucht zu bestimmen, was ein Schüler ist, kann deshalb diese Bedeutungen untersuchen. Einen Ansatz in dieser Richtung findet sich bei Jutta Wiesemann und Klaus Amman. Sie schreiben: „Der ethnographische Zugang zum Unterricht sucht Antworten auf die Frage nach den Herstellungspraktiken der Akteure für pädagogische Situationen.“ (Wiesemann/Amman 2002, S. 139) und weiter: „Im Mittelpunkt stehen deshalb die Situationen und ihre Menschen und nicht die Menschen und ihre Situationen.“ (S.140)

Fünfte Annäherung: Komplexe Reduktion von Komplexität

Gemeint sind jene intersubjektiven Verständnisse, die einer gemeinsamen Situation eine Bedeutung verleihen. Eine bestimmte Bedeutung ist in diesem Sinne Ergebnis von Kommunikation. Nur in seltenen Fällen ist es notwendig, in einer Situation unter den Beteiligten die Bedeutung sprachlich zu klären. In der Regel handeln die Beteiligten auf der Grundlage einer gemeinsamen Bedeutung, die sie ihren Handlungen unterlegen. Erst im Konfliktfall muss man darüber sprechen. Dies ist der Grund dafür, dass sich Entstehung und Geltung von Bedeutungen auch empirisch erforschen lassen. Allerdings nur dann, wenn der Forscher in die Kommunikation einbezogen ist. Bedeutungen lassen sich im hier gemeinten Sinne nicht von den Situationen trennen.

Wenn ich meinen Arm strecke und auch einen oder mehrere Finger, so wird dies im Kontext von Unterricht verstanden als „melden“; in einer Sitzung u.U. als „abstimmen“, bei einer Segeltour als Versuch, die Windrichtung zu bestimmen. Den erhobenen Finger als „melden“, „abstimmen“ oder „die Windrichtung prüfen“ zu verstehen, ist Ergebnis eines Lernprozesses. Handlungen werden im Kontext von Situationen gelernt und damit die Bedeutung von Handlungen in Situationen.⁷

Die Bedeutung von Handlungen ist für Forscher erfahrbar, wenn sie an der Handlung teilnehmen. Deshalb plädiere ich für den Vorrang teilnehmender Beobachtung als Methode der ethnographischen Forschung. Denn als die Situation reflektierender Teilnehmer – die Reflexion macht die Differenz zwischen Forscher und Erforschten aus – kann ich mir die mitgeteilten Bedeutungen bewusst machen. Für die Erforschten bilden sie in aller Regel die Selbstverständlichkeiten ihres Umganges miteinander.

Was Geertz „Perspektive der Teilnehmer“ nennt, ist nämlich nicht das subjektive Wissen der Teilnehmer, sondern jener Kontext, der im Zusammenwirken mit mehreren Menschen gemeinsam produziert wird und den Rahmen abgibt, auf den sich die individuellen und subjektiven Sinndeutungen beziehen. Die einzelnen Individuen produzieren zusammen etwas, sie schaffen eine Situation.⁸

Empirisch beobachten und interpretieren lassen sich auch Körperhandlungen. Die Schwierigkeiten der Interpretation von Körperlichem beruhen im Kern auf dem Versuch, Mimik und Gestik mit einem naturwissenschaftlichen Ansatz zu interpretieren. Dabei wird einem bestimmten Zeichen, einer bestimmten Mimik oder Gestik eine von der Situation losgelöste Be-

⁷ „Melden“ oder „Abstimmen“ in einem Forscherprotokoll sind Formulierungen im Sinne einer „dichten Beschreibung“, denn sie beschreiben nicht den erhobenen Finger, sondern die Bedeutung des erhobenen Fingers.

⁸ Wenn ich die konkrete Perspektive des einzelnen Individuums beschreiben will, so muss ich nach seinem Verhältnis zu dem von ihm mit produzierten Kontext fragen, also nach der Beziehung von Kontext und Biographie. Lasse ich die biographische Frage weg, erfahre ich etwas über die Kultur – und zwar über eine konkrete Kultur.

deutung zugeschrieben. Tatsächlich beobachtbar ist aber nur die Zuschreibung und nicht der Zusammenhang von Mimik und dem, was die Mimik tatsächlich bedeutet. Ob eine hohe Stirn Intelligenz verrät lässt sich nicht feststellen, feststellen allerdings, ob ein Mensch mit hoher Stirn im Kontext einer bestimmten Situation für intelligent gehalten wird.

Die Komplexitätsreduktion, die jede Forschung braucht, besteht hier darin, Bedeutungen in Situationen aufzusuchen. Das sind Fallstudien im realen Feld und Interpretationen im Sinne „dichter Beschreibungen“, d.h. Beschreibungen, die die Bedeutung einer Aussage oder einer Körperhaltung in der Situation für die Beteiligten hat. Wenn man dies mit den Naturwissenschaften vergleicht, so wäre die Schulpädagogik mit den Fallstudien in einer Phase, die in bezug auf die Erkenntnis der Natur „Naturkunde“ hieß. Sie bestand im Sammeln, im Ordnen, im Vergleichen. Der empirischen Wende – so meine These – fehlt nach dem Ende der Vorherrschaft der geisteswissenschaftlichen Pädagogik genau jene Phase des Erkundens, Sammelns, Ordnen und Vergleichens als Grundlage für eine Theorie der Schulpädagogik. Das ist eine Sammlung von Fällen als Grundlage für den Versuch, dass in den Fällen ähnliche aufzusuchen.

Sechste Annäherung: Inszenierte Situationen

Wer sich mit der Beziehung von schulischen und außerschulischen Lernsituationen beschäftigt, weiß, dass das „außer“ keine räumliche Kategorie ist. Man kann im Wald Schule machen und – mit etwas Mühe – in der Schule keinen Unterricht. „Unterricht“ ist eine bestimmte Bedeutung, die den Handlungen unterliegt. Unterricht ist eine Situation, die als Unterricht bedeutet wird.

Dieser Annahme lässt sich am leichtesten nachgehen, wenn man die Transformationen verfolgt, mit denen Unterricht aus einem Inhalt einen Unterrichtsinhalt macht oder wie Unterricht aus einer Situation eine Unterrichtssituation macht. Eigentlich gehören beide Aspekte zusammen. Die soziale und die inhaltliche Transformation geschehen gleichzeitig, lassen sich allerdings nur schwer gleichzeitig beschreiben.

Unterricht ist eine Situation, in der die Repräsentation gesellschaftlicher und kultureller Ordnungen, Konzepte oder Bilder präsentativ vermittelt wird. Ich will damit sagen: Was im Unterricht geschieht ist nur zum geringen Teil offiziellen Anweisungen Lehrplänen, Schulbüchern oder Unterrichtsvorbereitungen zu entnehmen. Durch die Bedeutung von Handlungen, also performativ, werden in der Schule Ordnungen vermittelt, die in der Schule selbst und auch kaum in der Schulpädagogik reflektiert werden. Anders formuliert: Unterricht unterscheidet sich von anderen Situationen dadurch, dass sie unreflektiert gesellschaftliche und kulturelle Ordnungen repräsentiert und in Handlungen und deren Bedeutungszuschreiben praktiziert. Unterricht vermittelt durch Unterricht, was unter Unterricht zu verstehen ist.

Die folgende Szene ist Beispiel für diese Vermittlung.

Zweite Schulwoche des 1. Schuljahres:

Die Lehrerin sagt:

"Said, ich möchte sehen, was du gearbeitet hast".

Es geht um eine kleine Schreibe. Said antwortet: "Was du mir gezeigt hast" und denkt nicht daran, das Heft aus der Tasche zu holen. Die Lehrerin: "Ich möchte sehen, wie viel du gearbeitet hast". Nun holt er das Heft heraus.

"Was du mir gezeigt hast ..." Der Vertrag ist freiwillig. Said meint, er ist in der Schule, um etwas zu lernen, er will arbeiten und er gibt sich aus seiner Sicht alle denkbare Mühe. Wenn

die Lehrerin vom "was" zum "wie viel" als Begründung wechselt, so ändert sie damit fundamental die Begründung ihrer Funktion und die Begründung seiner Aufgaben als Schüler. Nun ist sie - und nicht Said - zuständig für seine Motivation, für seinen Arbeitseifer und seinen Leistungswillen. Ihr zu liebe und nicht sich selbst soll er sich nun anstrengen. Und der Gedanke, dass die Anstrengungen für die Lehrerin (oder die Noten) ihm selbst nützt und nicht der Lehrerin, bedarf in der Folge einer eigenen Begründung.

Wie Schule Inhalte transformiert hat u.a. Gunter Otto in seinem Aufsatz gezeigt „Eine Kuh ist eine Kuh. Über Komplexitätserhalt bei induktiven Lernprozessen am Beispiel von Bildauslegungen“. Er schreibt: „Meine These ist, jede Kuh ist eine Kuh von vielen möglichen Kühen, und wer die Kuh beguckt, mobilisiert, assoziiert, erinnert etwas, was über das Bild zur Sprache gebracht wird.“ Über das in einem Schulbuch abgedruckte Bild einer Kuh schreibt Otto: „Abb. 3 ist Kuh als solche. Das ist der Allgemeinbegriff – nicht der Inbegriff von Kuh.“ und weiter: „Wählt man das allgemeine Bild von Kuh, geht alles Besondere an Kuh so sehr verloren, daß mir auch nichts subjektiv Bedeutsames einfallen kann.“ (Otto ??? , S 387)

Diese Kuh im Schulbuch steht so nicht im Lehrplan. Gelehrt wird auch nichts über Kühe, sondern gelehrt wird eine bestimmte Form der Beschreibung von Kühen. Unterricht organisiert die Durchsetzung eines Deutungsmusters in bezug auf einen Inhalt. Das herrschende Deutungsmuster – das wird besonders im Sachunterricht deutlich, aber nicht nur dort – verbindet einen bestimmten Inhalt mit einer bestimmten Wissenschaft. Das „Wasser“ ist im Sachunterricht Gegenstand der Physik oder Chemie; für den Apfel ist die Biologie zuständig. Dies gilt auch für andere Fächer. Der Mathematikunterricht fragt nicht nach den möglichen Deutungen eines Bruches, sondern lehrt eine bestimmte mathematische Konzeption; der Deutschunterricht fragt nicht danach, was eine Eigenschaft eines Dinges sein kann und wie man sie formulieren kann, sondern lehrt ebenfalls ein bestimmtes Konzept von Grammatik. Dabei fällt dann auf, dass die in der Schule gelehrt Konzepte wissenschaftlich überholt sind. Das ist aber offensichtlich kein Problem. Denn relativ unabhängig von wissenschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen haben Unterrichtsthemen eine lange Lebensdauer. Man kann vielleicht davon sprechen, dass Unterrichtsthemen in die Didaktik abgesunkene Bilder der gesellschaftlichen Realität sind. Damit schafft sich Schule eine Eigenständigkeit ohne ihren doppelten Bezug zum Schüler und zur Kultur zu verletzen. Das in der Schule vermittelte Wissen gilt zunächst nur für die Schule. Es wäre aber falsch, dieses Wissen im Übergang zur Realität außerhalb der Schule nur im Sinne eines Tauschwertes zu fassen. Die Herkunft des schulischen Wissens, die Tatsache, dass es aus realem kulturellem Wissen transformiert ist, hat zur Folge, dass es auch außerhalb der Schule real als Gebrauchswert auftreten kann.

Der Punkt ist, dass sich Schule nicht primär dadurch bestimmt, dass es nur „richtig“ und „falsch“ gibt, nicht nur dadurch, dass allein der Lehrer über Wissen verfügt, sondern dadurch, dass die Schule definiert, was Wissen ist. Nicht erfolgreiche Grundschüler zeichnen sich dadurch aus, dass sie nicht in der Lage sind, diese Perspektive auf Wissen und damit auch auf Lernen einzunehmen. Ein erfolgreicher Schüler kann dagegen zwischen schulischer und nicht-schulischer Situation unterscheiden. Schule als die Einrichtung, die die Wechsel von einer Generation zur nächsten organisiert, setzt damit einen Habitus, ein Welt- und Selbstverständnis durch, das vor der Schulpflicht in Jahrhunderten mühsam von den Erwachsenen gelernt werden musste. Ich meine die Aufspaltung in Wissen und Können und die damit verbundene Notwendigkeit, in der Lage zu sein, eine Distanz zu sich selbst herstellen zu können.

Siebte Annäherung: Vor der Schule

Ich begreife Schule und Unterricht als Institutionalisierungen von Erziehung. Erziehung wiederum beruht auf der Unterscheidung von Kind und Erwachsenem. Die Unterscheidung, die

hier vorgenommen wird, verstehe ich im Sinne von Norbert Elias als eine kulturell erworbene Unterscheidung. Unterschieden werden Möglichkeiten sich zu verhalten oder anders formuliert: Haltungen einzunehmen. Haltungen beschreiben die Art der Beziehung zwischen mir und meiner Umwelt und darin eingeschlossen die Beziehung, die das Ich zu sich selbst einnehmen kann. Haltungen beschreiben die Möglichkeiten sich selbst in seiner Beziehung zu seiner Umwelt denken zu können und sich entsprechend verhalten zu können.

Die Möglichkeit, sich zu Kindern in einer Weise verhalten zu können, die man als Erziehung beschreiben kann, ist Ergebnis einer kulturellen Entwicklung. Dies setzt – worauf ich nicht weiter eingehen möchte – die Fähigkeit zur Unterscheidung von Kind und Erwachsenem voraus. „Erziehung“, „Kind“, „Erwachsener“ sind von daher keine anthropologischen Begriffe. Sie gibt es nicht von Natur aus, sondern eben als Ergebnis eines Lernprozesses.

Der Ethnologe Malinowski beschreibt eine Auseinandersetzung, die er mit den von ihm erforschten Trobriandern hatte. Wenn deren Kinder nicht taten, was sie sollten, so wehrten sich die Erwachsenen – zumeist mit hohem emotionalem Engagement. Malinowski versuchte ihnen deutlich zu machen, dass sie ihre Kinder erziehen müssten. Das heißt, die Strafen sollten „kühlen Blutes“ erfolgen (vgl. Malinowski 1979, S. 52f). „Erziehung“ so will ich hier abkürzen, ist die Fähigkeit von Erwachsenen, sich zu Kindern – d.h. in der jeweiligen Gegenwart – so zu verhalten, dass das Verhalten des Erwachsenen seine wesentliche Bedeutung durch seinen Bezug auf die Zukunft des Kindes erhält und eben nicht durch den ausschließlichen Bezug auf die Gegenwart. Malinowski verlangte von den erwachsenen Trobriandern eine andere Haltung zu ihren Kindern, nämlich eine erzieherische.

Ich versuche dies an einem zweiten Beispiel zu verdeutlichen. Es gibt einen historischen Prozess der Ausdifferenzierung der Verhaltensmöglichkeiten von Erwachsenen gegenüber Kindern.⁹ Ein Aspekt dieser Entwicklung besteht darin, dass Erwachsene lernten nicht nur mit Kindern zusammen zu leben, sondern ihre Aufmerksamkeit auf Lernprozesse von Kindern zu richten. Das heißt: Die eigene Produktion wird unterbrochen, die eigene Lebenszeit nicht der Produktion oder sich selbst gewidmet, sondern dem Lernen des Kindes. Einem Kind zu zeigen, wie man eine Kuh melkt, bedeutet eben: Nicht die Kuh zu melken, sondern zu lehren, wie man eine Kuh melkt. Nicht die Menge an erzielter Milch ist entscheidend, sondern die Frage, ob das Kind diesen Vorgang gelernt hat. Hier wird deutlich, dass die „andere Haltung“ sich sowohl auf das Kind, wie auf die Umwelt bezieht.

Erziehen und Unterrichten sind also Verhaltensmöglichkeiten von Erwachsenen vor aller Institutionalisierung und Organisierung.

Indem die Schule die Kultur der Erwachsenen präsentiert, repräsentiert sie den in dieser Kultur als Kontext geltenden Bedeutungszusammenhang der Beziehung von Kind und Erwachsener und von Individuum und Gesellschaft oder Kultur.

Erziehung, Schule, Unterricht gehören in unserer Kultur zu den Selbstverständlichkeiten, die als Selbstverständlichkeiten gar nicht mehr in den Blick geraten. Zu untersuchen ist die Tatsache der Erziehung als Tatsache, der Institutionalisierung der Institution Schule als Institution, des Unterrichts als bestimmte Form des Lehrens und Lernens, unabhängig davon, was und wie dort gelehrt und gelernt wird. Dabei besteht das Problem darin, dass sich nur in dem Was und dem Wie das zeigt, was Schule und Unterricht ausmachen.

In diesem Sinne ist meine Formulierung zu verstehen, dass wir uns im Sinne einer Theorie der Schule noch in der Sammelphase befinden. Unterricht und Schule als Erfahrungswirklichkeit

⁹ Die Bilder in Mollenhauers „Vergessene Zusammenhänge“ machen dies deutlich.

für die dort Beteiligten ist ein recht junger Forschungsgegenstand. Und dieses Sammeln wird wiederum riskant, wenn es seine Voraussetzungen nicht reflektiert. Denn die Erziehungswissenschaft hat eine kulturelle Funktion unabhängig davon, mit welchen Fragen sie sich beschäftigt, mit welchen Methoden und zu welchen Ergebnissen sie gelangt.

Achte Annäherung: Schule und Kultur

Gero Lenhardt kritisiert in seinem Aufsatz „Die verspätete Entwicklung der deutschen Schule“, was ich Betriebsblindheit der Schulpädagogik nenne. Lenhardt sieht im Festhalten am naturalistisch gedachten Begabungsbegriff in Deutschland die Erklärung für die Ergebnisse der Pisa-Studie. Anders als in den anderen europäischen Ländern ist es hier nicht gelungen, die innige Verbindung von Schule und Sozialordnung einer feudalistischen Gesellschaft zu Gunsten einer offenen Gesellschaft zu durchbrechen. „Begabung“ ist in diesem Sinne eine Wertorientierung in einer Kultur. Lenhardt stellt den Zusammenhang so her: „Der Glaube an ungleiche Begabung steht dem Glauben an ungleiche ständische Würde nahe, und der Glaube an den gesellschaftlichen Qualifikationsbedarf erinnert an die alte Standesordnung, der sich alle zu beugen hatten. Statt Gottes Wille scheint die Natur in den Einzelnen und in der Sozialordnung zu walten. Aber gleichviel ob Gott oder Natur, beide scheinen individueller Autonomie und einer freien Gesellschaft entgegenzustehen (S. 21).“

Lenhardt macht dies auch deutlich im Vergleich zu den U.S.A. und relativiert damit die These, dass sich eine bestimmte Schicht über die Schule Konkurrenzvorteile verschafft. Er schreibt: „Obwohl eine solche Erklärung vielleicht nicht ganz unzutreffend ist, ist sie doch schwach. Gesellschaften mit sehr ausgeprägten Konkurrenzbeziehungen wie die Vereinigten Staaten haben Einheitsschulen und eine weiter fortgeschrittene Bildungsexpansion. Beides ist dort Sache eines gesamtgesellschaftlichen Konsensus, an den niemand rührt (S. 20f).“

Dies scheint mir eine entscheidende Aufgabe der Schulpädagogik, nämlich zu untersuchen, worin eigentlich in Bezug auf die Schule jener Konsens besteht, an dem niemand rührt, worin das besteht, was alle Beteiligten für selbstverständlich halten. Alle Beteiligten meint auch die Schüler. Auch ihr Verständnis über ihren Erfolg oder ihr Scheitern in der Schule basiert auf dem allgemeinen Konzept von Begabung.¹⁰ Man kann dies „Tabuforschung“ nennen. Sie würde sich mit der unreflektierten kulturellen Repräsentation durch Schule beschäftigen. Dies ist noch einmal eine andere Perspektive als die, soziologisch nach den gesellschaftlichen Funktionen von Schule zu fragen. Eine Klammer zwischen Bildungsökonomie und Tabuforschung bietet der Ansatz der Legitimationsfunktion von Schule. Sie legitimiert ja nicht diskursiv, sondern durch Handlungen. Man könnte auch sagen, dass die Schule im Verhältnis zur Kultur ein komplexes Ritual darstellt, wobei Rituale eine Form der Welterkenntnis ist, die durch Handlungen erworben wird, deren Bedeutung die Handelnden nicht kennen und die ihnen auch nicht erklärt wird. Rituale haben die Aufgabe, vorhandene Kulturen möglichst unverändert an die nachfolgenden Generationen weiterzugeben.

Die Herrschaft des Begabungsbegriffes ist m.E. ein solcher Konsens.

Einen anderen sehe ich darin, dass sich alle Beteiligten zur Zeit darüber einig zu sein scheinen, nicht genau wissen zu wollen, was die Aufgabe der Schule und die des Schülers sein soll. Hier liegt m.E. der tiefere Grund für den Mangel an Empirie in der Schulpädagogik. Wenn man erheben würde, was Schüler tatsächlich lernen, müssten sich die verantwortlichen Erwachsenen fragen, ob sie wirklich wollen, dass dieses Gelernte von den Schülern gelernt werden soll.

¹⁰ „Die Schüler machen sich den Begabungsglauben auch selbst zu eigen und geraten damit in ein problematisches Verhältnis zum Leistungsprinzip.“ (Lenhardt 2002, S. 18)

Wie entscheidend das nicht reflektierte Selbstbild einer Kultur die Schule bestimmt, hat Heike Deckert-Peaceman in ihrer Dissertation „Holocaust als Thema für Grundschul Kinder?“ beschrieben. Die Arbeit zielt eigentlich auf die Frage nach dem Sinn, den Bedingungen und den Möglichkeiten der Beschäftigung in der deutschen Grundschule mit dem Thema Holocaust. Untersucht hat sie Konzept und Praxis der „Holocaust-education“ in einer Fallstudie in den U.S.A.

Die Fallstudie beschreibt die Bedingungen, die diesen Unterricht möglich machten. Diese Bedingungen haben eine Außen- und eine Innenseite, die wie bei einer Münze nicht voneinander zu trennen sind. Die Innenseite meint die Art und Weise der unterrichtlichen Inszenierung; die Außenseite, die Anschlussfähigkeit dieser Inszenierung an die kulturellen und gesellschaftlichen Selbstinterpretationen einer Gemeinschaft. Deckert-Peaceman bezeichnet die Artikulation dieser kulturellen und gesellschaftlichen Selbstinterpretation in ihrem Bezug auf ein Thema als „gesamtgesellschaftliches Narrativ“. Sie arbeitet ein Narrativ in den U.S.A. heraus, das es ermöglicht, das Thema Holocaust zum Unterrichtsthema in der Grundschule zu machen. Deckert-Peaceman schreibt: „Erst durch die Transformation des Holocaust zu einem amerikanischen Thema, dessen Vermittlung als ein wesentlicher Baustein der Erziehung zum demokratischen Staatsbürger in einer multikulturellen Gesellschaft verstanden wird, wurde eine explizite Beschäftigung in der Grundschule ermöglicht.“ (S. 311)

Meine These ist, dass viele Aspekte des amerikanischen Narrativs, „der amerikanischen Erzählung“ über den Holocaust, die Deckert-Peaceman beschreibt, zu verstehen sind als eine Erzählweise, die die Widersprüchlichkeit der amerikanischen Gegenwart nicht deutlich hervortreten lässt. Das betrifft Tendenzen, das Thema zu individualisieren, die Polarisierung von „gut“ und „böse“, wobei das Gute am Ende siegt, die Aussicht auf Hoffnung, die Einbeziehung der Überlebenden und des Widerstandes. Dazu gehören auch die Unklarheit der Abgrenzung des Holocaust von anderen Genoziden, die – wenn man so will – Trivialisierung des Themas durch seine Einbettung in eine Moral- und Werterziehung.

Die Arbeit von Heike Deckert-Peaceman ist aus meiner Sicht eine der wenigen veröffentlichten Beispiele für eine Schulpädagogik, die Empirie mit Theorie verbindet. Es ist eine Feldforschung und zwar als Langzeitforschung. Dies ermöglicht ihr erst Prozesse wahrzunehmen, die eine punktuelle Studie übersehen hätte.¹¹ Unterricht wird als langfristige Inszenierung aufgefasst und die Professionalität der Lehrerin als – in meinen Worten – dramaturgisches Wissen beschrieben. Die Autorin nennt dies im Anschluss an Gudmundsdottir „pedagogical content knowledge“: „Dieser basiert auf einer mehrperspektiven Sicht der Inhalte und wird darüber hinaus vor allem durch die Erfahrung mit der Vermittlung an Schüler beeinflusst. Das heißt, die Anwendung des Wissens das als pedagogical content knowledge bezeichnet wird, ist nicht statisch, sondern ist vielmehr Ausdruck eines beständigen Prozesses der Transformation des pädagogisch strukturierten Fachwissens, orientiert an der Vermittlung im Unterricht.“ (S.73f)

Deckert Peaceman bezeichnet ihre Studie als „ethnographisch.“ Dies trifft für die Methode im engeren Sinne zu. In einem weiteren Sinne kann man aber durchaus von einem ethnologischen Verständnis sprechen. Schule und Unterricht wird hier als Teil einer Kultur verstanden, in der sich die Kultur selbst repräsentiert und diese Repräsentation wiederum zum Verständ-

¹¹ Der Unterricht über das Thema Holocaust wird von der amerikanischen Lehrerin mit einer Charakterisierung Hitlers als böser Mann eingeleitet. Eine punktuelle Studie hätte ihr eine unzulässige Geschichtstheorie vorwerfen müssen. Erst die Langzeitstudie zeigt, dass die Lehrerin dem Muster von Spracherwerbsprozessen folgt, also im Zuge des Unterrichts eine zunehmende Differenzierung von anfangs undifferenzierten Begriffen anstrebt. Denn die Autorin zeigt, wie die Lehrerin sich auf die Fragen der Kinder einlässt und die zu dem Ergebnis führen, das anfängliche Bild in Frage zu stellen und zu differenzieren.

nis ihrer eigenen Kultur benötigt. Es mag bei dem Thema Holocaust besonders deutlich werden, dass es diesen Zusammenhang zwischen der innerunterrichtlichen und der kulturellen Erzählung gibt. Ich bin allerdings sicher, dass bei Anwendung der gleichen Methode deutlich werden würde, wie sehr dies generell für Unterricht zutrifft.

Wenn eine Schultheorie tatsächlich dazu beitragen will, eine Gesellschaft darüber aufzuklären, was sie ihren Nachkommen über sich vermittelt, so kommt sie aus meiner Sicht an dieser ethnologischen Fundierung nicht vorbei.

Die Arbeit stellt allerdings implizit auch die Frage, ob die Schultheorie dies will. Vielleicht gelingen die dargestellten Einsichten auch gerade deshalb, weil sich die Fallstudie mit einer fremden Kultur beschäftigt.

Schluss

Der Anfang der Rechenstunde verlief so:

„L: als ich heute morgen aus dem Fen..., aus dem Fenster geguckt habe, da saßen auf der Wiese zwei schwarze Drosseln

S: was sind denn Drosseln

L: schwarze Vögel, welche Zahl kam denn da vor

S: zwei

L: und dann kam noch ein kleiner Spatz dazu und setzte sich auf den, auf das Gras

S: drei ...

L: fünf saßen auf dem Gras und dann kam die schwarze Katze und zwei sind weggeflogen

S: weil sie Angst haben

L: Ja und die anderen drei die haben die Katze auch gesehen und sind auf den nächsten Baum

S: auf diesen (zeigt aus dem Fenster)

L: ja.. und wieviel saßen noch auf dem Gras (Lorenz 1992, S. 33).“

Deutlich wird, die Lehrerin fördert jene Antworten, die sich auf das mathematische Sprachspiel beziehen und weist andere mehr oder wenig vorsichtig ab. Wenn es keine Mathematikstunde sondern eine Sachunterrichtsstunde gewesen wäre, so hätte sie sicher jene Fragen und Antworten gefördert, die sich auf das Aussehen und die Gewohnheiten von Drosseln, Spatzen und Katzen beziehen. Die Rahmung, die sich durchzusetzen versucht – oder in anderer Formulierung – die Bedeutung von Handlungen in dieser Situation, heißt: Dies ist eine Mathematikstunde und da geht es um Mathematik. Die Schüler lernen, dass es darauf ankommt, welche Bezeichnung die Situation hat, in der man gerade handelt. Der Soziologe schreibt und ich stimme dem zu: „Es gibt nicht die Sache, hier die Mathematik, die irgendwo existiert und darauf wartet in den Kopf des einzelnen Schülers zu gelangen. Die Mathematik entsteht im sozialen Kontext des Klassenzimmers. Und sie entsteht, indem soziale Konventionen für bestimmte Situationen eingeübt werden.“ (Lorenz 1992, S. 34) Die Anforderung an die Schüler besteht darin zu lernen, ihre eigenen Bedeutungen zurückzustellen. Dieser Schulanfang ist gekennzeichnet von diesem Lernprozess, nämlich zu verstehen, dass Unterricht nicht die Auseinandersetzung mit einer Vielfalt von Deutungen ist, sondern die Durchsetzung und der Erwerb von einem mehr oder minder strikten Muster in bezug auf bestimmte Situationen.

Ein Problem für die heutige Schülergeneration ist, dass ihnen das nicht gesagt wird. Man kann fragen, warum es sich die moderne Grundschule so schwer macht mit ihren Anforderungen, warum diese hier zitierte Lehrerin die Mathematik mit Erzählungen und Vögeln verbindet, warum die Schulpädagogik von „Kindorientierung“ redet und die Didaktik davon, dass Lernprozesse von den Erfahrungen der Kinder auszugehen hätten. Eine Antwort wäre lernpsychologisch. Vermutlich kann man mit Recht sagen, dass Verstehensprozesse darauf angewiesen sind, dass sich Unterricht mit den Deutungsmustern der Schüler auseinandersetzt. Aber das

geschieht in dem Beispiel nicht. Es geht nicht um „Verstehen“ sondern um Einübung. Eine zweite Antwort könnte lauten, dass, um eine Bedeutung durchsetzen zu können, sie als besondere Bedeutung erst von den anderen abgehoben werden muss. Die Antworten der Kinder wären aus dieser Sicht der notwendige Hintergrund vor dem sich erst das Bild der Lehrerin abhebt. Dagegen lässt sich sagen, dass in Deutschland zu anderen Zeiten und in der Gegenwart in anderen Kulturen Schule insgesamt eindeutig und nicht mehrdeutig gerahmt war und ist.¹² Das, was als Methode erscheint, was der Fachdidaktiker „Rückbezug“ nennt, nämlich auf „eine Fülle lebensweltlicher Situationen aus dem Erfahrungsschatz der Kinder“ (Lorenz 1992, S. 34) ist eher erklärbar als Ausdruck des Verhältnisses zwischen den Generationen. In der Methode wird das ungeklärte Verhältnis zwischen den Generationen präsentiert. Denn es findet hier kein Rückbezug auf den Erfahrungsschatz der Kinder und ihre Lebenswelt statt. Die Unsicherheit der Erwachsenen hat viele Aspekte. Ich möchte nur wenige nennen. Konsens ist als Ergebnis der Neuzeit im Zuge der Durchsetzung von Schrift und Naturwissenschaft eine Sicht auf die Welt, die das Konkrete als Exempel eines Abstrakten versteht. Dies wird den Schülern in der Szene auch vorgeführt. Nur konkrete Vögel haben einen konkreten Baum, auf den sie fliegen. Um die geht es hier so wenig wie bei Gunter Otto um eine konkrete Kuh. Konsensfähig ist die Einübung in die Abstraktion. Unsicherheit herrscht heute in den Schulen über den Wissenskanon. Denn das kulturelle Erbe, dass die Schule vermitteln soll, kann nur dann kanonisch auftreten, wenn die Erwachsenenkultur eine klare und weitgehend übereinstimmende Vorstellung über ihre Gegenwart und ihre Zukunft hat. In einer kapitalistischen Gesellschaft, die auf Umbrüche und Flexibilität angewiesen ist, gibt es weder den Kanon noch die Übereinstimmung. Aus dieser Unsicherheit über die eigene Gesellschaft und über das Generationenverhältnis resultiert die Figur der Scheindemokratie. Weder werden Schüler im Sinne von Walter Benjamin ernst genommen, nämlich als diejenigen, die für sich verantwortungsvoll etwas zu lernen haben, noch werden sie ernst genommen in dem Sinne, dass die Kultur bereit ist, die eigene Offenheit, den eigenen Streit über die Gegenwart und die Zukunft auch in der Schule zuzulassen. Dies hieße u.a. Unterricht so zu gestalten, dass die Deutungsmuster der Schüler über die Situation, also, was das bedeutet, was man gerade tut, zuzulassen ebenso wie die Deutungsmuster von Kindern über die Welt. Der Unterricht müsste sich dann mit konkreten Gegenständen und den Deutungsmustern oder Theorien der Kinder beschäftigen. Dies geschieht auch dort nicht, wo die Lehrerin davon überzeugt ist, einen „Offenen Unterricht“ zu halten. Hier wiederholt sich auf der Mikroebene, was Lenhardt für die deutsche Gesellschaft beschreibt: richtig demokratisch ist sie nicht und richtig undemokratisch auch nicht.

Die Schule, deren Beginn die Schulanfänger dringend erwartet haben, als eine Einrichtung zu bezeichnen, die Spaß macht, ist Ausdruck dieser Unsicherheiten. Zum Problem wird diese Konstruktion erstens weil sie nicht eingelöst werden kann, zweitens, weil sie im Widerspruch zu den Erwartungen der Kinder steht und drittens, weil sie eine Scheinlösung darstellt, die als solche erkannt wird. Die Schule verstrickt sich in „double bind“ Aussagen.¹³ Zu erwähnen bleibt noch die Bedeutung von Schlüsselsituationen. Am jeweiligen Beginn der Begegnung von Mensch und Institution erwarten die Menschen, gleich ob Kinder oder Studenten, eine Aussage der Repräsentanten der Institution darüber, was sie von denen erwartet, die sie aufnimmt. Das macht die Gestaltung des jeweiligen Anfanges so wichtig.

Literatur

Bateson, Gregory: Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt am Main 1985.

¹² Zur historischen Seite vgl. Petrat 1979

¹³ Vgl. Combe 1992 und Scholz 1994

- Beck, Gertrud/Scholz, Gerold: Beobachten im Schulalltag. Ein Studien- und Praxisbuch. Frankfurt am Main 1995.
- Benjamin, Walter: Über Kinder, Jugend und Erziehung. Frankfurt am Main 1969.
- Borchert, Manfred/Maas, Michael (Hrsg.): Freie Alternativschulen. Die Zukunft der Schule hat schon begonnen. Bad Heilbrunn/Obb. 1998.
- Breidenstein, Georg/Kelle, Helga: Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim und München 1998.
- Combe, Arno: Bilder des Fremden. Romantische Kunst und Erziehungskultur. Opladen 1992.
- Cremer-Schäfer, Helga: Sie klauen, schlagen, rauben. Wie in Massenmedien „Kinderkriminalität“ zu einer Bedrohung gemacht wird und wer deshalb und mit welchen Folgen daran mitarbeitet. In: Siegfried Müller/Hilmar Peter (Hrsg.): Kinderkriminalität. Empirische Befunde öffentlicher Wahrnehmung. Lösungsvorschläge. Opladen 1998.
- Deckert-Peaceman, Heike: Holocaust als Thema für Grundschul Kinder? Ethnographische Feldforschung zur Holocaust Education am Beispiel einer Fallstudie aus dem amerikanischen Grundschulunterricht und ihre Relevanz für die Grundschulpädagogik in Deutschland. Frankfurt am Main 2002.
- Elias, Norbert: Über die Zeit. Frankfurt am Main 1988.
- Fürstenau, Peter: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: Zur Theorie der Schule. Weinheim/Basel 1972, S. 9-26.
- Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main 1987.
- Honig, Michael-Sebastian: Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt am Main 1999.
- Krappmann, Lothar/Oswald, Hans: Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim und München 1995.
- Krummheuer, Götz/Naujok, Natalie: Grundlagen und Beispiele interpretativer Unterrichtsforschung. Opladen 1999.
- Langeveld, Martinus J.: Studien zur Anthropologie des Kindes. Tübingen 1968 (Dritte, durchges. u. ergänzte Aufl.)
- Lenhardt, Gero: Die verspätete Entwicklung der deutschen Schule. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 29, Sommer 2002, S.5-22.
- Lorenz, Jens Holger: Unterricht ist, was wir für Unterricht halten – Wahrnehmungen verschiedener Wissenschaftler bei Unterrichtsbetrachtungen. In: Die Grundschule 10/1992, S. 33-34.
- Malinowski, Bronislaw: Das Geschlechtsleben der Wilden in Nordwest-Melanesien, Frankfurt 1979
- Mollenhauer, Klaus: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München 1983.
- Nittel, Dieter: Kindliches Erleben und heimlicher Lehrplan des Schuleintritts. Über die Aneignung schulischer Sozialisationsformen. In: Imbke Behnken/Jürgen Zinnecker (Hrsg.): Kinder – Kindheit – Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze-Velber 2001, S. 444-457.
- Otto, Gunter: Eine Kuh ist eine Kuh. Über Komplexitätserhalt bei induktiven Lernprozessen am Beispiel von Bildauslegungen. In: Hameyer, U. [u.a.]: Innovationsprozesse in der Grundschule: Fallstudien, Analysen und Vorschläge zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. VI-383-VI-397.
- Petrat, Gerhardt: Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland. München 1979.
- Scholz, Gerold: Die Konstruktion des Kindes. Über Kinder und Kindheit. Opladen 1994.
- Wiesemann, Jutta: Lernen als Alltagspraxis. Lernformen von Kindern an einer Freien Schule. Bad Heilbrunn/Obb. 2000.
- Wiesemann, Jutta/Amman, Klaus: Situationistische Unterrichtsforschung. In: Georg Breidenstein u.a. (Hrsg.): Forum Qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung. Opladen 2002, S. 133-156.