

Gerold Scholz

1999 (In: Erich Renner/Sabine Riemann/Ilona K. Schneider (Hrsg.): Kindsein in der Schule. Interdisziplinäre Annäherungen. Weinheim (Deutscher Studienverlag) 1999, S. 46-56.)

Die Konstruktion des Schülers

Die Schule ist eine Institution, die aus Kindern Schüler macht.

Diese Einsicht des Schweizer Lehrers und Schriftstellers Ernst Eggimann bildet das Motto für diesen Beitrag.

Ich diskutiere zunächst diesen Transformationsprozeß und setze mich dann mit Konrad Wünsches Abschiedsrede „Tabus über dem Schülerberuf“ auseinander.

Szenen

"Die Lehrerin teilt ein Mathearbeitsblatt aus, auf dem in jeweils einem Kasten ein Gegenstand, z.B. ein Stuhl, in bestimmter Anzahl abgedruckt ist. Unter dem Kasten sollen die Kinder dann Striche für die Anzahl der abgebildeten Gegenstände zeichnen. Hierbei sollen sie pro Gegenstand immer einen Strich machen. Patrick zählt alle Gegenstände im Kasten ab und zeichnet dann die entsprechenden Striche. Die Lehrerin sieht es, geht zu ihm und zeigt ihm, daß er es Schritt für Schritt machen soll." (Poch-Hopfenmüller/Vömel 1996, S. 105)

Es ist offensichtlich:

"Die Lehrerin hatte ein starres gleichschrittiges Konzept im Kopf und knüpfte nicht an die Erfahrungen ihrer Schüler und Schülerinnen an. Patrick bekam dadurch vermittelt, daß es in der Schule nicht darauf ankommt, Aufgaben gemäß des eigenen Wissensstandes und mit eigenen Strategien zu bewältigen, sondern nur das auszuführen, was die Lehrerin von ihm verlangt." (ebd.)

„Die Klasse arbeitet an einem Arbeitsblatt. Robin packt sein Blatt in den Schulranzen.

Lehrerin: "Bist du fertig?"

Robin: "Ja, und müde."

Lehrerin: "Darf ich dein Blatt sehen?"

Robin: "Nein!"

Lehrerin: "Doch, bitte. Ich möchte schauen, daß du es gut gemacht hast."

Robin: "Ja, aber es ist noch nicht fertig, in bin nur müde."

Lehrerin: "Ich glaube du weißt, daß dein Verhalten nicht gut ist. Wenn es noch nicht fertig ist, muß du jetzt weiterarbeiten, da hilft dir gar nichts." (Poch-Hopfenmüller/Vömel 1996, S. 65)

Es ließe sich ein Roman über diese Szene schreiben, etwa darüber, daß Lehrerinnen und Lehrer in solchen Situationen zur Lüge neigen: "Ich möchte schauen, daß du es gut gemacht hast." Mir geht es aber vor allem um den Hinweis, daß Robin über eine eigenständige Sinndeutung von Arbeit verfügt, die die Lehrerin auch nicht im Ansatz erkennt. Sie interpretiert sein Verhalten als "eigensinnig", während es doch darin besteht, seiner Arbeit einen "eigenen Sinn" zu verleihen. Er möchte das Blatt nicht zeigen, weil es nicht fertig ist, nicht gut und nicht vorzeigbar. Um es gut und

vorzeigbar machen zu können, muß er sich ausruhen. Robin ist Subjekt seines Lern- und Arbeitsprozesses. Die Lehrerin mag das nicht anerkennen.

Aus einer Langzeitstudie, die Gertrud Beck und ich in einer Grundschule in der Nähe von Frankfurt durchgeführt haben:

Gegen 10 Uhr läßt die Lehrerin zuerst Eicheln und Blätter und dann Kastanien auf den Fußboden auskippen. Zunächst sollen die Eicheln genau angeschaut werden und es wird "nach Besonderheiten" gesucht. Florian findet eine Eichel mit "Mütze". Sie wird herungereicht. Einige Kinder wollen sie aufmachen, was die Lehrerin untersagt. Die Lehrerin fragt dann, woher die Eicheln und Kastanien kommen. "Felix: "Die Kastanien waren früher Eicheln, sind jetzt gewachsen." Felix meint, daß die Eicheln die Kinder der Kastanien sind. Die Lehrerin fragt, ob die Eicheln wirklich zu Kastanien werden und fordert zur Beobachtung auf. Sie zeigt ein Eichenblatt und die Kinder sollen Blätter und Bäume mit Eicheln bzw. Kastanien vergleichen."

Die Lehrerin unterstellt: Auf verschieden aussehenden Bäumen mit verschiedenen Blättern wachsen verschiedene Früchte. Felix' Antwort zeigt, daß es gerade dies ist, was er nicht weiß. Außerdem stimmt der Satz so nicht, weil Früchte, Eicheln und Kastanien im Laufe ihres Wachstums verschieden aussehen. Verschieden heißt für Kinder: individuell verschieden.

In den Szenen werden Kinder mit dem konfrontiert, was Peter Menck "Unterrichtsinhalt" nennt. Nämlich: "Symbolische Repräsentation gesellschaftlicher Praxis." Die Kastanien sind didaktisiertes Material. Sie sind hier nicht "Natur". Sie stehen vielmehr als Beispiel für den Zusammenhang von Baum und Frucht. Ihre geschlossene Repräsentation verhindert die Ingangsetzung eines Vermittlungsprozesses. Die Deutung der Lehrerin und die von Felix sind nicht anschlussfähig.

Es lassen sich Situationen identifizieren, in denen die Deutungsversuche der Kinder zugelassen bzw. nicht zugelassen sind bzw. Deutungen der Lehrerin anschlussfähig sind oder nicht.

Zu den Gegenständen, die in der Schule verhandelt werden, gehört die Schule selbst. Wie ist das, was man dort tut, aufzufassen?

Zweite Schulwoche des 1. Schuljahres:

Die Lehrerin sagt:

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

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

"Was du mir gezeigt hast ..." Der Vertrag ist freiwillig. Ali meint, er will arbeiten und er gibt sich aus seiner Sicht alle denkbare Mühe. Wenn die Lehrerin vom "was" zum "wieviel" als Begründung wechselt, so ändert sie damit fundamental die Begründung ihrer Funktion. Nun ist sie - und nicht Ali - zuständig für seine Motivation, für seinen Arbeitseifer und seinen Leistungswillen. Warum soll er sich dann anstrengen?

Szenen aus einem Schulanfang

Die Lehrerin antwortete auf die Frage, welches der erste Satz sein wird, den sie den Erstklässlern sagen werde:

"Ich begrüße euch alle hier in der ersten Klasse und hoffe, daß ihr viel Freude habt im ersten Schuljahr".

Gesagt hat sie:

"Und jetzt habt ihr eine Lehrerin gekriegt mit so einem komplizierten Namen [...]. Aber das werdet ihr ganz schnell lernen und eure Eltern, die haben das schon gelesen auf dem Zettel. Die begrüß ich natürlich auch ganz herzlich, hier zu ihrem ersten Schultag, hier in der 1a. Und ich hoff nur eins, daß es hier keinen gibt, der Angst hat, das braucht er nämlich überhaupt nicht. Ihr werdet sehen, wie schön das hier wird bei uns und wie lustig das wird. Daß man natürlich auch was lernen muß, das ist ja wohl klar. Denn man geht ja nicht dreizehn Jahre in den Kindergarten (Lachen der Kinder). Und ihr wollt ja schlauer sein wie der Hase und wie der Igel in dem kleinen Stückchen da. Was wollt ihr denn eigentlich in der Schule, warum seid ihr denn hergekommen?"

Kind: "Weil wir lernen wollen."

Lehrerin: "Ihr wollt lernen. Was wollt ihr denn lernen?"

Kinder: "Schreiben, Lesen."

Lehrerin: "Noch was?"

Kind: "Rechnen."

Lehrerin: "Rechnen. Ganz wichtig. Man kann ja nicht immer mit seinem Computer da rumlaufen. Das geht ja nicht [...] Und deshalb seid ihr hierher gekommen, weil ihr bei uns was lernen wollt. Wir sind also hier in der 1a siebenundzwanzig Kinder.[...] Jetzt will ich gucken, ob ihr auch wirklich alle da seid - nicht daß wir einen vergessen haben und der findet unsere Klasse nicht vor lauter Gedrängel. Wo ist denn die Jutta? Das ist die Jutta. Und der Martin?"

(Alle Kinder werden mit Namen benannt.)

Lehrerin: "Und eins könnt ihr auf jeden Fall schon alle, ihr könnt schon ganz toll eure Finger strecken. Und wenn das so bleibt, sind wir ganz glücklich. [...] (An die Eltern gewendet): "Ich werde hier bis kurz vor 11 Uhr ein bißchen Schule machen (Lachen der Eltern), damit sie sich so ganz langsam dran gewöhnen.

Und ihr (Ansprache an die Kinder) habt euch ja vielleicht einen ersten Schultag ausgesucht - Freitag - und dann gleich wieder zwei Tage frei. Das ist toll, aber das ist nicht jede Woche so. Aber das macht nichts, ihr werdet merken, wie schnell die ganze Woche herumgeht und wie schön das hier wird. [...]" (Scholz 1994, S. 190)

Peter Fürstenau schrieb 1969 den heute schon fast wieder vergessenen Satz:

"Der Lehrer als Amtsträger verhält sich nicht zu Kindern als Personen mit individuellen Motiven 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)

Man könnte die obige Szene im Sinne von Fürstenau als bürokratischen Akt verstehen. Allerdings stellt sich dann die Frage, wie dieser Schüler hergestellt wird, auf den allein sich der Lehrer bezieht. Kaum anzunehmen ist, daß sich das Kind in bürokratische und nicht bürokratische, in kindliche und schülerhafte Eigenschaften aufteilen läßt, wenn es in die Schulwelt eintritt. Der Schüler wird von der Schule zuerst zum Schüler gemacht.

Dies geschieht in einem Ritual.

Der erste Schritt im Prozeß der Erschaffung einer Welt ist die Benennung. Der rituelle Akt, jedes Kind beim Namen zu nennen, sich vor der Zeugenschaft der Eltern die Identität von Namen und Person durch das Kind bestätigen zu lassen impliziert nicht einfach die Erinnerung oder Wiederholung des Namens, sondern ist Benennung. Die Lehrerin nennt den Namen, das Kind antwortet mit "hier" oder mit "ja" oder ähnlichem. Weil es einen Vornamen doppelt gibt, nennt die Lehrerin hier auch den Nachnamen. Die Namen unterscheiden ein Kind von den anderen. Die Benennung erfolgt zum Zweck der Unterscheidung. Denkbar wäre gewesen, daß die Kinder ihre Namen genannt hätten - und die Lehrerin, um den Verwaltungsvorschriften Genüge zu tun, sie auf der Liste abgehakt hätte. Die Kinder hätten gesagt: "Ich bin..." oder "Ich heiße..." Nicht ihre Unterscheidbarkeit wäre ritualisiert worden, sondern ihre Existenz, die mit einem bestimmten Namen verbunden ist, und ihre bisherige Lebensgeschichte. Wenn aus der Sicht eines Vorschulkindes Name und Person eine untrennbare stoffliche Einheit bilden, dann ist diese Benennung nicht nur Nennung des Namens, sondern ein Aufrufen der Person. Diese Neubenennung vermittelt den Kindern, daß sie eine völlig neue Welt betreten haben. Die ersten Minuten machen ihnen klar: "Vergeßt alles, was ihr bisher gelernt habt." Anders formuliert: Hier interessiert nicht, was ihr wollt, sondern, was ihr sollt. Dazu zählt, daß man sich meldet, wenn man etwas sagen möchte. Dieser Wechsel vom informellen zum formellen Anzeigen des Redewunsches markiert einen Unterschied zwischen Schule einerseits, Straße, Familie, Kindergarten andererseits. Der Satz "ihr könnt schon ganz toll eure Finger strecken" meint: Ihr beherrscht bereits die erste Regel des sozialen Umgangs in eurer neuen Welt, und er meint nicht: Es ist ja toll, was ihr von eurer Vorgeschichte her schon alles könnt. Auch die Erwähnung dessen, daß sich ein Kind verirren könnte, ist als Hinweis darauf zu verstehen, daß die Schule eine fremde, gefährliche, jedenfalls für einen Anfänger undurchschaubare Welt ist. Erst die Erklärung der Lehrerin befähigt dazu, sich in ihr zurechtzufinden.

Arno Combe, der diese Szene ebenso wie ich ausgewertet hat, schreibt: "Dieser Text ist das Musterbeispiel einer Normenfalle. `Und ich hoff nur eins, daß es hier keinen gibt, der Angst hat, das braucht er nämlich überhaupt nicht.' Dieser Satz ist eine Verbalisierung des Double-bind. `Ich hoffe nur eins' heißt soviel wie `Wehe!' `Schande über jeden der ...´ Es wird also gedroht. Der soll Angst haben, der sich untersteht, Angst zu haben." (Combe 1992, S. 165)

Auch Spielen und Lernen und Lust und Lernen werden in einer Weise verbunden, die dem Kind eine positive Auflösung unmöglich machen.

Einerseits werden Spielen und Lernen getrennt und das Spiel dem Kindergarten zugewiesen und damit abgewertet. Was heißt: Lernen ist das Gegenteil von schön und lustig. Andererseits soll es am Lernort Schule schön und lustig zugehen. Es wird Aufgabe der Kinder sein, entweder Lernen schön und lustig zu finden, oder in einer spezifischen Situation unterscheiden zu lernen, ob diese von der Lehrerin als Spiel oder als Lernen definiert wird. Wobei die Lehrerin die Möglichkeit haben wird, unhinterfragbar jeweils ihre Definition einzusetzen.

Durch die Hintertür, darauf vor allem scheint mir Arno Combe in seiner Analyse aufmerksam machen zu wollen, wird die These von der Schule, die Spaß mache, verbunden mit der alten Kriegskonstellation gegen Kinder. Es erscheint als notwendig, den Spaß auszuweisen, den die Schule machen kann, weil man der Ernsthaftigkeit des Lernwillens der Kinder nicht traut.

Es geht mir nicht darum, eine Lehrerin zu diskreditieren. Ich will vielmehr darauf aufmerksam machen, in welche Probleme der Selbstdarstellung eine Schule geraten kann, die versucht, das Institutionelle mit dem zu verbinden, was sie für kindgemäß hält.

Die didaktische Diskussion um den Schulanfang beschäftigt sich vor allem mit der Frage, wie der Schüler von Anfang an in der Schule heimisch werden kann, wie er darin aktiv werden kann usw. Das setzt ein Modell von Schule als fremdem Raum voraus.

Was gedacht war als Überwindung einer bloß am Lernen orientierten Schule und Wege weisen wollte zu einer Schule, die zumindest tendenziell auch Lebensraum der Kinder sein soll, macht diesen Lebensraum zu einem von der Institution vermittelten und zur Benutzung freigegebenen Raum - was übrigens jederzeit widerrufen werden kann. Die Schule bleibt im "Besitz der Lehrkräfte" und gelangt nicht in den "Besitz der Kinder". Die Didaktik des Schulanfanges besteht darin, einen Menschen, der (angeblich) nichts weiß, in eine neue Welt einzuführen. Der Schüler ist also keine Fortsetzung des Kindes mit erweiterten Aufgaben, sondern ein völlig neues Wesen. Der Prozeß, der ihn bildet, macht gleichzeitig die Routine dieses Prozesses deutlich. Die Regeln existieren unabhängig von dem einzelnen Kind und sie sind vor ihm vorhanden, wie die Räume, die erst kennenzulernen sind. Lernen bedeutet nachvollziehen, was bereits gewußt wird. Das ist etwas, was die Kinder am ersten Schultag noch nicht wissen aber lernen werden.

„Die Lehrerin verteilt ein Arbeitsblatt zum Buchstaben "F". Darauf sind viele Fische gezeichnet, aber auch eher versteckte Dinge wie Frosch, Fuß, Flasche etc. Die Kinder sollen die Fische anmalen. Nach einiger Zeit entdecken sie die anderen Gegenstände und werden ob dieser Entdeckung aufgeregt und motiviert, weiter zu suchen. Ein Kind geht zu der Lehrerin und zeigt ihr, was außer den Fischen noch alles auf dem Blatt zu sehen ist.“

Die Kinder glauben, die Lehrerin wüßte nicht, was auf dem Arbeitsblatt zu sehen ist. Dabei hat sie geschickt dieses Verständnis eingesetzt als Motivationsschub. Wenn die Kinder sagen, sie wollten rechnen, schreiben, lesen lernen, so verstehen sie darunter einerseits das, was sie als Fähigkeiten der Erwachsenen kennen und beherrschen wollen, andererseits heißt Lernen: lernen, etwas tun zu können.

Lesenlernen heißt "selbst lesen können", Schreiben ebenso. Wenn die Schule verspricht, daß man hier etwas lernen könne, so lesen die Kinder dieses Versprechen in dem Sinne, daß die Schule ein Ort sei, alles lernen zu können, was man möchte.

Die Schulzeit erscheint in den Augen der Kinder als Lebensphase, wo man das, was man bisher schon getan hat, insofern fortsetzen kann, als man jetzt alt genug ist, neue Erfahrungen machen zu können. Die Schule erscheint ihnen als Möglichkeit, neue Erfahrungen zu machen - und nicht als ein Ort, wo es gilt, einem Text zu folgen.

Wenn man in der Schule ist, um zu lernen, dann braucht man niemanden, der kontrolliert, wieviel man gelernt hat - man braucht nur jemanden, der lehrt. Die Verbindung von Lehren und sozialer Kontrolle als Grundstruktur der Schule muß von den Kindern selbst erst gelernt werden. Die Szenen sind Lehrprozesse, in denen das Kind lernt, daß nicht seine Lerninteressen die Basis der Kommunikation abgeben, sondern der Plan der Lehrerin. Der Schüler lernt, daß es einen Text gibt und daß er mit diesem Text verglichen wird. Der folgende Ausschnitt zeigt den Erfolg: Die Kinder sind ein halbes Jahr in der Schule. Ein Kind sagt: "Heute ist das 'Sch' dran, weil Schnee gefallen ist."

Daß das Lernen selbst einem Plan folgt, den das Kind nicht kennt, dem es aber zu folgen hat, ist die Umkehrung dessen, was sich der Schulanfänger als „Lernen in der Schule“ vorgestellt hat. Die Einordnung und Anpassung an den Plan wird weitgehend verantwortlich zu machen sein für den Schulerfolg des Kindes. Das heißt nichts anderes, als daß der erfolgreiche Schüler derjenige ist, der in den ersten Schulmonaten seine Vorstellungen über sich, Lernen und Schule vollständig ändern konnte.

Zu lernen ist für den Schulanfänger, daß alle Inhalte, die in der Schule vorkommen, in einer bestimmten Weise auftreten, und zwar als Text. Die Welt ist nicht unmittelbar zu erkennen, es bedarf dazu der Einhaltung von Regeln, die man sich in der Schule aneignen muß. Die "Einsicht", daß man glaubt zu sehen, daß die Erde sich um die Sonne dreht oder, um ein anderes Beispiel zu nennen, daß man lernt zu glauben, daß Schreibenlernen das Erlernen der Rechtschreibung ist; kurz, daß man lernt, die Welt so zu sehen, wie sie aufgeschrieben wurde, ergibt sich aus der sozialen Organisation des Schülers. Wenn der erste notwendige Schritt darin besteht, dem Kind im Ritual zu vermitteln, daß es in eine neue Welt kommt, in der es fremd ist und bleiben wird, so besteht der zweite Schritt darin, den Lernprozeß selbst zu einem Prozeß zu machen, der das Gegenüber von originalem Text und Kopie zur Voraussetzung hat.

Das dies keine deutsche Eigenheit ist, zeigt der folgende Fibeltext eines australischen Schulbuches.

Let's Make a Plan

All the children were talking
about going to the woods.

"I want to see some little birds,"
said Susan.
"I want to find some little animals,"
said Peter.
"I am going to look for a rabbit,"
said Elisabeth.
"I am going to find myself a new pet,"
said Robin.

"Girls and boys," said Miss Brown,
"please do not all talk at once.
I did not hear what you said."

One at a time the children talked
about things they wanted to do.
This time Miss Brown did hear
what they said.
She put it down on the plan.

"May we take a ball, please?"
asked Robin.
"Yes," said Miss Brown.
"We may have time to play."
"May we take something to eat with us?"
asked Jack.
"May we put that on our plan?"
Miss Brown laughed, "Yes, you may."

Es ist ein Text über die richtige Form der Kommunikation in der Schule. Es sollen nicht alle durcheinander reden, sondern jeder der Reihe nach, so daß die Lehrerin jeden verstehen kann. Wenn damit gemeint ist, daß jeder jeden verstehen können soll, so bringt der Text den kindlichen Leser in einen Widerspruch. Über den ersten Teil - wo alle durcheinander geredet haben - heißt es, daß er nicht zu verstehen gewesen sei. Tatsächlich kann ihn jeder Leser und jeder, der einem Vorleser zuhört, verstehen. Um die Aussage zu verstehen, muß man wissen, daß sie sich gar nicht auf die Welt der Realität bezieht, sondern auf die Welt der Schrift. Den zweiten Teil soll der Hörer besser verstehen können, (This time Miss Brown did hear what they said), obwohl der reale Leser oder Hörer dies nicht nachvollziehen kann. Deutlich ist der Unterschied der Redeweise der Kinder im ersten und im zweiten Teil, nachdem sie von der Lehrerin aufgefordert wurden, einzeln zu sprechen. Jetzt heißt es nicht mehr "I want", sondern "may we". Das „wir“ konstituiert die Kinder als Kohorte.

Der Wechsel von "ich möchte" zu "dürfen wir" hat einen "Ortswechsel" zur Voraussetzung. Die Intervention der Lehrerin, die auf Einhaltung der schulischen Regeln dringt, hat deutlich gemacht, daß auch der Unterrichtsgang in den Wald "Schule" ist. Und in der Schule zählt nicht, was man möchte, sondern nur, was

erlaubt ist. Der Wald als Schule wird zu einem Ort, der von dem Plan der Lehrerin bestimmt ist. In diesen Plan lassen sich Interessen der Kinder einbringen - wenn man gefragt hat und die Erlaubnis erhielt. Diese einbringbaren Interessen beziehen sich nicht mehr auf Lern- oder Erfahrungsprozesse. Auffallend ist der Wechsel der Wünsche zwischen dem ersten und dem zweiten Teil. Während es im ersten darum geht, im Wald etwas sehen oder finden zu können, geht es im zweiten darum, ob man den Bereich seines Alltages, der nicht Lernen ist, wie Essen und Spielen, mit in das Lernprogramm einbringen darf. Die Besonderheit des Lernortes Wald reduziert sich nun auf seinen Ausflugscharakter, bei dem man auch Essen und Spielen darf - jedenfalls eine Zeit lang.

Baker und Freebody nehmen diesen Text zum Anlaß, um auf einen weiteren Zusammenhang zu verweisen, der sich abgekürzt als Darstellung mündlicher Rede in den Konventionen von Schrift bezeichnen läßt:

"The most pervasive feature of the representation of oral conversation is its sense of orderliness. There is a continuous flow of turn-taking, no pauses, interruptions or even hesitations. Much of the talk is organised through question-answer sequences, mostly informational questions in which what and where queries predominate. Most of the question sequences are initiated by child characters and more than half of the sequences are cross-generational talk. Questions are almost always answered immediately, in the next turn at talk, and usually prove a complete correct response to the questions." (Baker/Freebody 1987, S. 72)

Die Bücher für Kinder, in denen Kinder vorkommen, sind offenbar keine Bücher über Kinder, sondern "an adult-preferred version of social order." (Baker/Freebody 1987, S. 73)

Schulanfang als Enkulturation

Diese soziale Ordnung zu vermitteln ist Enkulturation.

Mit Geertz läßt sich Kultur nicht als Produkt, sondern als Prozeß begreifen. Die Übertragung des ethnographischen Ansatzes auf Schule und Unterricht macht auf zwei Unterschiede aufmerksam:

Erstens: Schule und Unterricht haben einen Anfang.

Der Anfang ist ein Datum, von dem aus sich ein Prozeß der Konstruktion einer Kultur als Ergebnis gemeinsamer symbolischer Arbeit entwickelt.

Der Unterricht läßt sich als eine Folge von Situationen oder Episoden begreifen, in denen Lehrerin und Kinder Bedeutungen schaffen.

Die Schulklasse hat eine Geschichte.

Auch wenn es der Lehrerin möglich sein mag, bestimmte Handlungen durchzusetzen - eine bestimmte Deutung der Handlungen durch ein Kind ist nur möglich als Ergebnis eines Vermittlungs- oder Aushandlungsprozesses. Dabei stoßen zwei deutungsfähige Individuen mit einer verschiedenen Biographie aufeinander. Der Vermittlungsprozeß selbst kann nur gelingen, wenn jeweils die Unverfügbarkeit des anderen vorausgesetzt wird.

Der zweite Grund dafür, die Unterrichtskultur nicht als Produkt, sondern als Prozeß zu begreifen, besteht darin, daß Schule und Unterricht einen Anfang und ein Ende haben.

In einer Schulklasse ist die jeweils gegenwärtige Interaktionssituation Moment eines Prozesses. Dies ist nicht nur eine pädagogische Forderung. Auch das Handeln der Lehrerin läßt ein pädagogisches Entwicklungskonzept von Beginn der Grundschulzeit bis zu deren Ende erkennen. Auch die Kinder deuten die jeweils aktuelle Situation vor dem Hintergrund dieses Entwicklungsparadigmas. Die Deutungen aller Handlungen stehen also unter der grundsätzlichen Deutung der Situation als Teil eines Prozesses. Diese schulische Besonderheit qualifiziert die Differenz zwischen den Deutungen der Lehrerin und der Kinder.

Von daher läßt sich eine pädagogische Handlungstheorie begründen.

Die Deutungen der Lehrerin sind "stellvertretende Deutungen". Stellvertretend in bezug auf die Unterrichtskultur, die außerschulische Kultur und das Ende der Schule und - sie sind ein Angebot an das einzelne Kind, eine andere Deutung als die gegenwärtige anzunehmen. Sie sind ein Angebot, sich auf einen Prozeß einzulassen. Die Deutung der Lehrerin muß sich tatsächlich von der des Kindes unterscheiden und die Deutung muß für das Kind an die bisherige Deutung an schlußfähig sein.

Nur an schlußfähige Deutungen sind Vermittlungen, führen zu einem Verstehen. Nicht an schlußfähige Deutungen führen zu einer Spaltung zwischen Kind und Schüler.

Nun mag man diese Spaltung für richtig halten.

Konrad Wünsche plädiert für den Schüler als Beruf.

Der Schüler als Beruf

An seinem Aufsatz "Tabus über dem Schülerberuf" läßt sich ein Generationenkonflikt studieren.

Wünsche rückt zunächst eine Fehlinterpretation Adornos zurecht. Adorno habe keine Kritik des Lehrers betrieben, sondern sich gegen dessen Herabsetzung gewandt. "Lehre als Institution bedurfte für Adorno keiner eigenen Rechtfertigung. Der Lehrer übt den Lehrberuf aus, punctum." (S. 369 f) Wünsche versucht im Anschluß an Adorno "ein Gleiches", er versucht die Würde des forschend Lehrenden wiederherzustellen.(S.370) Die Blickrichtung umkehrend, greift er Tabus über dem Schüler auf. Als zentrales Tabu macht er das "zwischen Rechtsperson und psychologischer Physiognomie des Schülers" (S. 370) aus. Er argumentiert gegen Vorstellungen, "welche den Primat des Kindes über den Schüler durchzusetzen verlangen." (S. 371)

Wünsche nimmt eine moderne Zweiteilung vor. Nämlich in das Kind und in den Schüler. Er spricht vom "Schülerberuf" und meint damit nicht einen Gegenbegriff zum Kind, sondern "eine pädagogische Größe eigener Art". (S. 376)

Das eigenständige daran ist der Rechtsanspruch auf Bildung. Dies sei ein Anspruch des Schülers an die Gesellschaft und nicht ein Anspruch der Gesellschaft an die Lernfreudigkeit des Kindes. Der Schüler als Rechtssubjekt bewahrt das Kind davor, von der Schule in seiner Totalität bestimmt zu werden. Der Schülerberuf als positives Rechtsverhältnis begrenzt den Einfluß der Schule auf den Schüler. "Im

Dienste dieser Konvention kann der Lehrer sie nur vor Unrecht schützen, nicht vorm Unglücklichsein." (S. 372)

Das Schülersein ist als Beruf des Kindes ernst. Und wenn Wünsche - in Anlehnung an Muth - davon spricht, daß der Schüler an der gesellschaftlichen Arbeitsteilung teil hat, so ist dieser Beruf der einzige für das Kind mögliche. (Vgl. S. 378) Das Kind muß sich seiner Aufgabe anbequemen, muß Schüler werden. (S. 378) Diesen Schüler nennt Wünsche den "konventionellen Schüler". Dieser konventionelle Schüler lernt die "Bestände", wie Wünsche es nennt. "Ob er es haßt oder liebt: Der Schüler, durch ihn und mit ihm und in ihm hat die archivierte Kultur zugänglich zu bleiben, verwandelt sie sich in gesellschaftliches Wissen. (...) Im Rahmen solcher Konventionen über die Nutzung der Bestände disponieren zu können, das hieße Schülerprofessionalität." (S.377)

Soweit zu den Tabus über dem Schülerberuf. Nun schließen wir, wie die Phänomenologie zeigt, aus der Vorderansicht eines Tisches auf den ganzen Tisch. Was also sagen Wünsches Aussagen über den Schüler, über das Kind und über Erwachsene?

Zunächst - und das ist mir sympathisch - ist Wünsches Schüler nur Schüler in der Schule. Außerhalb ihrer Mauern, vielleicht verlängert durch Hausaufgaben, kann er offensichtlich Kind sein. Zugegeben, darüber sagt Wünsche nichts, das ist meine Interpretation. Sympathisch ist mir daran das kritische Moment gegenüber all jenen Konzepten, die auf eine totale Pädagogisierung des Kindes hinauslaufen. Das tut Wünsche nicht. Die Unterscheidung in Belehrung und Sozialisierung schafft auch Klarheit. Welche Institution möchte schon zuständig sein für das Glück oder Unglück seiner Klientel. Dennoch bleibt die Frage, was denn der Schüler außerhalb der Schule ist? Lernt dieses Kind nicht? Lernt es anderes? Hat es Freizeit? Oder wechselt es nur die Erziehungsformen? Erziehung durch Unterricht in der Schule und Erziehung durch Erziehung und Sozialisation außerhalb der Schule? Welche Konsequenzen hat die Möglichkeit des Kindes, ein schlechter Schüler zu sein? Wünsche steht diese Möglichkeit dem Kind zu. Was, wenn es nicht erkennt, daß sein Beruf darin besteht, Zusammenhänge zu lernen, von denen es nicht erkennen kann, warum es sie lernt. Wünsche setzt hier einen wesentlichen Unterschied zu Schleiermacher, indem er bezweifelt, daß das Kind in der Lage ist, Einsicht in die Tatsache zu bekommen, daß in Lernprozessen eine Aufopferung der Gegenwart für die Zukunft notwendig ist. (S. 375) Das Recht auf Bildung ist ein Angebot an das Kind, daß zu einem Zeitpunkt vorgestellt wird, wo das Kind nicht in der Lage ist, die Bedeutung dieses Angebotes zu verstehen. Ist es dann Aufgabe des Elternhauses, aus dem Kind einen Schüler zu machen - oder hat, auch Wünsche - nur den Gymnasiasten im Kopf.

Eine Reihe weiterer Fragen ließen sich stellen. Sie betreffen vor allem die Fragen des Überganges zwischen Kind und Schüler. Sie sind in Wünsches Vortrag nicht geklärt und sind so - negativ - informativ für sein Bild vom Kind. Deutlich wird dies an der Weise, in der Wünsche Andersons Märchen vom nackten Kaiser erzählt. Bekanntlich ruft bei Anderson ein Kind: "Aber er hat ja nichts an!" Was wäre, fragt Wünsche, wenn dort nicht ein Kind an der Straße gestanden hätte, sondern ein Schüler. Es hätte für sich aus der geäußerten Bewunderung des Volkes für das neue Kleid des Herrschers die Lehre gezogen: "Auch so ein Leib ist ein Kleid." (S. 376) Denn ein Schüler faßt alles als Belehrung auf, von sich aus weiß er nichts und darf auch nichts wissen, ihm fehlt, schreibt Wünsche: "...jeder Verweis auf Utopisches, auf unerhört Neues." (S. 376 f)

Das Beispiel ist in Wünsches Systematik hervorragend plaziert. Es macht schlagartig den Unterschied zwischen Kind und Schüler deutlich. Als jemand, der

durchaus um die "Bestände" besorgt ist, fragt man sich allerdings, wie und wann denn der Schüler oder das Kind lernt, daß der Kaiser nackt ist.

Das bringt mich zu den Beständen, von den Wünsche spricht. Der Bestand, so interpretiere ich ihn, ist die didaktische Antwort auf die Frage, was denn die Jungen von den Alten lernen sollen. Diese Antwort wiederum führt zu einer "sachlich vorgegebene(n) Hierarchie der Lernziele". (S. 375)

Aus meiner Sicht macht gerade diese Definition der Bestände Wünsches Beitrag zu einem Text unserer Zeit. Denn ich sehe darin die Befürchtung, daß - nicht im Vermittlungsprozeß an die nachkommende Generation, sondern - unter den Erwachsenen, die Gewißheit um den Bestand, die Klarheit darüber, woraus die Konventionen bestehen, verlorenzugehen scheint. Darin bezieht Wünsche seine Position: gegen Beliebigkeit, gegen Kulturrelativismus usw. Dabei ist der Ton seines Vortrages eher defensiv. Wünsche scheint nicht zu glauben, daß das, was er für verhängnisvoll hält, aufzuhalten ist.

Etwas polemisch formuliert: Auch er versucht die Welt in der Schule zu retten. Die Ungeformtheit des Kindes, seine pädagogisch gedachte Plastizität ist darin unformulierte Voraussetzung, um das Kind zum Schüler zu machen.

Die im Text spürbare Skepsis gegenüber der Fähigkeit der Erwachsenen, sich aus Vernunft zu disziplinieren, prägt Wünsches Bild des Kindes. Diese Fähigkeit gehört zu den Beständen. Sie scheint mühsam, gegen die Natur und gegen den Verlauf der Weltgeschichte, erworben und gesichert. Und sie ist immer wieder und immer wieder neu vor der Natur des Kindes zu schützen. Denn Kinder schicken sich unablässig an, Äpfel in fremden Gärten zu stibitzen. Sie haben aber auch die Möglichkeit klug und brav zu sein.

Wünsche wiederholt das Bild des ambivalenten Kindes.

Aus ethnologischer Sicht läßt sich für die europäische Kultur eine Ambivalenz der Erwachsenen gegenüber dem Kind konstatieren. Die Herausbildung des Erwachsenen als historisches Ereignis läßt das Zurückgebliebene, nämlich das Kind, in den Augen der Erwachsenen ambivalent erscheinen: Als das, was man überwunden und als das, was man verloren hat.

Aus der Perspektive einer ethnologischen Kindheitsforschung erscheint die Transformation vom Kind zum Schüler aufgeladen mit einem ambivalenten Kindheitsbild. Die im Bild des Schülers angesiedelte Notwendigkeit der Disziplinierung der Kinder als Voraussetzung seiner Teilhabe an der Gesellschaft der Erwachsenen ist weder pädagogisch noch didaktisch begründbar. Das Leitbild „Schüler“ lebt vielmehr von der historisch gewordenen Generationenbeziehung, von den darin enthaltenen Ängsten und Aggressionen. Und die Schule zahlt dafür, daß sie die kulturell konstruierten Kindheitsbilder bearbeitet, einen bekanntermaßen hohen Preis. Indem sie systematisiertes Lernen mit systematisierter Disziplin verbindet, macht sie aus einem zentralen Motiv der je eigenen Entwicklung einen Dauerkonflikt zwischen Kind und Institution, bei dem am Ende beide verlieren: Die Schule lehrt zu wenig und Kindern werden Lernmöglichkeiten vorenthalten. Dabei wäre es Aufgabe der Schule, Kinder dabei zu unterstützen, sich für ihr Lernen anzustrengen und zu disziplinieren. Das allerdings hat zur Voraussetzung, daß man in der Schule tatsächlich lernen kann und das wiederum hat zur Voraussetzung, daß die Erwachsenen aufhören, die Lernprozesse ihrer Kinder zu fürchten.

Literatur

- Adorno, Theodor*: Tabus über dem Lehrerberuf. In: Ders.: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt 1971, S. 70-97.
- Baker, Carolyn D/Freebody, Peter*: "Constituting the child" in Beginning School Reading Books, in: British Journal of Sociology of Education 1/1987, S. 55 - 76.
- Beck, Gertrud/Scholz, Gerold*: Beobachten im Schulalltag. Ein Studien- und Praxisbuch, Frankfurt am Main 1995.
- Beck, Gertrud/Scholz, Gerold*: Soziales Lernen. Kinder in der Grundschule, Reinbek 1995.
- Combe, Arno*: Bilder des Fremden. Romantische Kunst und Erziehungskultur, Opladen 1992.
- Eggimann, Ernst* : Die Landschaft des Schülers, Zürich 1972.
- Fürstenau, Peter*: Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen. Ein organisationssoziologischer Beitrag, in: Zur Theorie der Schule, Weinheim/Basel 1972 (Fürstenau 1972a).
- Zur Psychoanalyse der Schule als Institution, in: Zur Theorie der Schule, Weinheim/Basel 1972, S. 9 - 26. (Fürstenau 1972)
- Geertz, Clifford*: Dichte Beschreibungen. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt 1987.
- Liebs, Elke*: Kindheit und Tod. Der Rattenfänger-Mythos als Beitrag zu einer Kulturgeschichte der Kindheit, München 1986.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.)*: Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik
- Meinberg, Eckhard*: Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft, Darmstadt 1988.
- Menck, Peter*: Unterrichtsinhalt oder ein Versuch über die Konstruktion der Wirklichkeit im Unterricht, Frankfurt a.M./Bern/New York 1986.
- Poch-Hopfenmüller, Valesca/Vömel, Ines*: Schulanfang - Ein Vergleich zweier Schulen, MS Frankfurt am Main 1996.
- Schleiermacher, Friedrich*: Pädagogische Schriften, Bd. 1: Die Vorlesungen aus dem Jahr 1826, u. Mitwirk. v. Th. Schulze hrsg v. E. Weniger, Frankfurt/Berlin/Wien 1983.
- Scholz, Gerold*: Die Konstruktion des Kindes. Über Kinder und Kindheit, Opladen 1994.
- Wünsche, Konrad*: Tabus über dem Schülerberuf. In: Z.f.Päd, 39. Jg. 1993, Nr. 3, S. 369-381.