

Die „cultural anthropology“ als Rahmentheorie für eine Ethnographie der Schule und des Unterrichts

Einleitung

Über Schule und Unterricht lässt sich auf unterschiedliche Weise forschen. Wie sehr dabei die Rahmentheorie die Wahrnehmung und Interpretation bestimmt, zeigt ein kleines Beispiel von Jens Holger Lorenz, der etwa 2 Minuten Mathematikunterricht verschiedenen Fachwissenschaftlern zur Interpretation vorlegte. Die Aussagen des Fachdidaktikers, des Pädagogen, des Psychologen, des Soziologen und des Linguisten unterscheiden sich so grundsätzlich, dass man fragen kann, ob sie sich auf den gleichen Text beziehen.¹ Daraus lassen sich zwei Schlüsse ziehen. Einer lautet: Unterricht und Schule sind komplex. Der zweite: Jede Wissenschaft nimmt auf ihre eigene Weise notwendig eine Reduktion von Komplexität vor und konstruiert damit, d.h. mit ihrer Methode, den Gegenstand, den sie untersucht.

Man kann fragen, was geschieht eigentlich wirklich in der Schule und während des Unterrichts? Nun ist evident, dass sich auf diese Frage keine vollständige Antwort finden lässt, wenn man davon ausgehen kann, dass das, was als „Wirklichkeit“ konstruiert wird, eben Ergebnis der Methode seiner Konstruktion ist. Von daher verschiebt sich die Frage. Sie lautet nun: Welche Aspekte von Schule werden mit welchen Rahmentheorien bearbeitet und welche fehlen? Mein Eindruck ist, dass ein wesentlicher Aspekt fehlt, der mit einem ethnologischen, auf einem Kulturbegriff basierenden Ansatz, bearbeitet werden könnte.

Abgrenzungsversuche

Ich gehe im folgenden einigen Versuchen nach, Psychologie, Soziologie und Erziehungswissenschaft voneinander abzugrenzen. Ich möchte damit zeigen, dass diese Abgrenzungsversuche wenig systematisch sind und wenig erfolgreich.

Für Schule und Unterricht sind üblicherweise drei Begriffe zentral, die auf drei unterschiedliche Disziplinen verweisen: Lernen/Entwicklung (Psychologie), Erziehung (Erziehungswissenschaft), Sozialisation (Soziologie).

Aus soziologischer Sicht unterscheidet Geulen auf folgende Weise zwischen Erziehung und Sozialisation:

„`Sozialisation´ meint, wie oben dargelegt, die Gesamtheit aller Lernprozesse im weitesten Sinne, gleichgültig, ob sie bewußt, gewünscht oder geplant sind und wann und wo sie stattfinden. `Erziehung´ meint hingegen ein intentionales, geplantes und dabei normativ orientiertes Handeln eines in der Regel professionellen, d.h. besonders ausgebildeten `Erziehers´ und findet in der Regel in besonderen Institutionen (z.B. in der Schule) statt.“²

An der Definition fällt auf, dass sie auf der einen Seite von „lernen“ spricht (Sozialisation), sich also auf die Aneignung bezieht – auf der anderen Seite aber allein das „Angebot“ im Blick hat (Erziehung).

Nach dieser Bestimmung ist Erziehung mit Absichten verbunden, mit Intentionen, Planung und Normen. Folglich gehört es zum Geschäft der Erziehungswissenschaften über die Begründbarkeit der Intentionen zu reflektieren. Das ist kein empirisches Projekt.

Nun gehört in der Gegenwart in der Folge von PISA und anderen Studien der Begriff der "empirischen Bildungsforschung" zu den Modebegriffen. Frank Olaf Radtke nennt die damit verbundenen Hoffnungen zutreffend „Kausalitätsmythen in der Erziehung“ und macht in Bezug auf die PISA Studien deutlich, dass sie sich in ihre eigenen Widersprüche verstrickt.³ Von empirischer Bildungsforschung, darin kann man Radtke folgen, wäre erst dann zu sprechen, wenn die entsprechenden Methoden die Tatsache berücksichtigen, dass Bildungsprozesse nicht unabhängig sind von den Beschreibungen und Reflexionen der Teilnehmer und weder natürlich, noch rational, noch probabilistisch sind, sondern komplex. Nun ist Radtke etwas zu euphorisch, wenn er darauf hinweist, dass die Erziehungswissenschaft durch die Analyse pädagogischer Kommunikation mit empirischen Befunden aufwarten könne, „die alle Machbarkeitsphantasien zerstreuen und doch darüber aufklären, was geschieht, wenn erzogen werden soll.“⁴ Es gibt nach meiner Kenntnis wenige erziehungswissenschaftliche Studien, die genau darüber aufklären. Auch die Erziehungswissenschaft arbeitet mit Kausalitätsmythen oder weniger polemisch formuliert, mit Bildern. Dazu gehören zentral Menschenbilder, Kindheitsbilder, Normalitätswürfe usw. Die Erziehungswissenschaft diskutiert als Reflexionswissenschaft die Absichten und ihre Empirie untersucht in der Regel die Differenz zwischen Anspruch und vorfindbarer Realität. Relativ ausgeblendet bleiben die empirisch beschreibbaren Gründe für die Ansprüche. Die Erziehungswissenschaft bleibt weitgehend der von Schleiermacher formulierten Frage verpflichtet, was die älteren Generation von der jüngeren will.⁵ Warum sie das will, was sie will, scheint eine Frage für die Soziologen zu sein.

Mir scheint, dass bei aller Kritik, Differenzierung und Weiterentwicklung das folgende Zitat vom Emil Durkheim noch immer den Kern des soziologischen Verständnisses von Schule und Unterricht ausmacht:

„Statt daß die Erziehung das Individuum und sein Interesse als einziges und hauptsächliches Ziel hat, ist sie vor allem das Mittel, mit dem die Gesellschaft immer wieder die Bedingungen ihrer eigenen Existenz erneuert.“⁶

Dieter Geulen weist auf etliche Weiterentwicklungen hin, vor allem auf den Wandel von einer sozialdeterministischen Sicht zu einem Begriff des gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts und konstatiert, dass „... die zentrale Schnittstelle zwischen gesellschaftlicher Umwelt und ihr gegenüberstehendem Subjekt theoretisch noch nicht befriedigend geklärt (ist)“.⁷ Dies ist nicht zuletzt deshalb der Fall, weil die soziologische Fragestellung die Absichten des gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts nicht ausreichend in ihren Theorierahmen integrieren kann.

Dies wird auch deutlich an den Schwierigkeiten der Abgrenzung von Soziologie und Psychologie. Geulen schreibt in Bezug auf die Bedeutung des in der Psychologie entwickelten ökologischen Ansatzes:

„Seine Grenzen und grundsätzlichen Probleme zeigen sich, wenn wir ihn mit dem sozialisationstheoretischen Anspruch konfrontieren, auch die Bildung der Subjekte auf der psychischen Ebene zu erfassen. (...) Das prinzipielle Problem liegt jedoch darin, daß aus der Umwelt bzw. aus dem ökologischen Ansatz als solchen noch keine Anhaltspunkte darüber zu gewinnen sind, was wie sozialisationsrelevant ist und was nicht. Diese Anhaltspunkte ergeben sich erst im Bezug auf eine psychologisch-genetische Theorie, die Aussagen über die Bedingungen der Bildung menschlicher Subjekte enthält.“⁸

Diese Situation ist nicht gegeben.

Ebenfalls unterdeterminiert ist die Beachtung des Lernens in der Schule. Ulich, der sich mit schulischer Sozialisation beschäftigt, fasst sicher eine große Zahl von Positionen zusammen, wenn er schreibt, dass das schulische Lernen durch inhaltliche Distanzierung gekennzeichnet sei, dass die Lerngegenstände wenig bis nichts mit dem außerschulischen Leben zu tun hätten,

der Unterricht inhaltlich von den Lehrern bestimmt würde und die Schüler sich passiv verhielten, dass die Schüler die Lerngegenstände unabhängig von ihrem aktuellen Lebensbezug deshalb lernten, weil das Lernen belohnt werde und fasst zusammen: „Genau darin, nämlich in der Forderung und Förderung einer abstrakten, eben inhaltsunabhängigen, Leistungsbereitschaft, liegt der wahrscheinlich wichtigste Sozialisierungseffekt von Schule.“⁹ Das mag zutreffen, aber dennoch stellen sich zwei Fragen. Warum müht sich die Pädagogik samt der Didaktiken so sehr um Inhaltsfragen? Und: Was haben denn die Kinder und Jugendlichen außerdem gelernt?

Die zwei Blickrichtungen der Soziologie auf die Schule – „wie das Bildungswesen extern induzierte Problemlagen bewältigt“ und die Beobachtung und Interpretation der „Mechanismen und Prozesse der Reproduktion sozialer Strukturen“¹⁰ blenden, vielleicht notwendig, den Alltag von Unterricht und Schule halten aus: Was bedeutet das, was sie tun für die beteiligten Lehrer und Schüler? Wo sind die Grenzen oder Überschneidungen von System und Lebenswelt? Allgemeiner gefragt: Was kann eine Gesellschaft von ihren Nachkommen wollen, wenn sie das in der Schule tut, was Ulich feststellt?

Auch die pädagogische Psychologie hat sich gelöst von einer deterministischen Sicht zu einem Bild des Lernenden, der diesen als aktiv und nicht als passiv konstruiert:

„Der Lehrer, der erfolgreich unterrichten wolle müsse zunächst die Lernvoraussetzungen des Schülers kennenlernen, bevor er Aussichten habe, ‚diskrepante‘ Unterrichtsinhalte erfolgreich in seine Wissens- und Verständnisstruktur integrieren zu können. An die Stelle einer Psychologie des Lehrens und Lernens müsse eine Psychologie des Lernens und Lehrens treten.“¹¹

Das Instrument dazu sind heute kognitions- und kommunikationstheoretische Lerntheorien und eine weitgehende Verabschiedung vom Behaviorismus. Die Aufgabe der Pädagogischen Psychologie habe sich, so Mietzel, allerdings seit Aloys Fischers Formulierung nicht geändert: „Aufgabe der Pädagogischen Psychologie“, so erklärte Fischer damals, „ist die wissenschaftliche Erforschung der psychologischen Seite der Erziehung“.¹² Mietzel fragt nicht nach der psychologischen Seite der Sozialisation. Unter Rückgriff auf Wolfgang Brezinka, der mit Erziehen jene Handlungen bezeichnet „durch die Menschen versuchen, die Persönlichkeit anderer Menschen in irgendeiner Weise zu fördern“¹³, sieht Mietzel die Aufgabe der pädagogischen Psychologie darin, zu untersuchen „wie pädagogische Zielsetzungen wirkungsvoller zu erreichen sind.“¹⁴

Auch dies mag eine zutreffende Aufgabenbeschreibung sein. Aber sie macht dann zugleich deutlich, dass die Zielsetzung selbst nicht untersucht wird und sie behält, entgegen ihrer konstruktivistischen These, den Blick des Lehrers auf den Schüler bei. Die Deutungsmuster des Schülers sind hier zu berücksichtigende Determinanten des Lehrerhandelns.

Kommunikation und Interaktion wird nach wie vor unter Mittel-Zweck-Relationen betrachtet. Die pädagogische Psychologie unterdeterminiert damit die Schule als Institution, weil sie sie für ihre Forschung als „naturgegeben“ betrachtet und sie vernachlässigt die Bedeutung des schulischen Handelns aus der Sicht der Beteiligten. Ein weiteres Problem, dass sie mit der Entwicklungspsychologie teilt, vor allem mit Piaget, ist ihre kognitive Orientierung:

„Zwischen dem rationalistischen Subjektbegriff einerseits und der sozialisationstheoretischen Grundannahme der Relevanz kontingenter gesellschaftlicher Bedingungen andererseits besteht ein Gegensatz, der in den jeweiligen Annahmen über die Ontogenese deutlich wird, aber bisher kaum offen diskutiert wurde.“¹⁵

Was Geulen für die Soziologie festhält, trifft noch deutlicher für die Pädagogische Psychologie zu. Der lernende Körper oder Leib kommt in der pädagogischen Psychologie nicht oder kaum vor, ebenso wenig der erzieherisch geformte Körper oder Leib.

Annäherungen

Unter der Überschrift "Annäherungen" zitiere und beschreibe ich aus meiner Sicht einige Publikationen der letzten Zeit, auf denen ich aufbauend, mein eigenes Konzept erläutern kann.

Lernen als Kulturaneignung (Duncker)

Ludwig Dunckers Ansatz wird hier vorgestellt, weil er mit einem Kulturbegriff arbeitet und dabei innerhalb der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik argumentiert.¹⁶

Duncker geht es um eine „Theorie der Grundschule“¹⁷ als einer „Theorie des Elementarunterrichts“¹⁸. Die Grundschule wird als der systematische Lehr-Lernort verstanden, wo eine Kultur sich selbst repräsentierend an die Kinder vermittelt wird. Die Grundschule ist also nicht nur eine Institution, in der gesellschaftlich vorhandenes Wissen vermittelt wird oder moralische, ethische oder kulturelle Werte und Symbole. Die Vermittlungsweise selber – Duncker nennt dies Methode¹⁹ – repräsentiert in der Weise, in der sie auftritt, die Kultur, in der sie stattfindet. Von Elementarunterricht spricht Duncker auch wohl nicht nur deshalb, weil die Grundschule den Anfang bildet, sondern deshalb, weil darin die Grundlagen der Kultur gelegt werden sollen. Die Aufgabe der Grundschule, ihr „Spezifikum, muß vielmehr darin gesucht werden, daß die Anfänge der Methode zugleich als die konstituierenden Momente der Kultur zu begreifen sind.“²⁰

Kehrt man den Satz um, wird die Arbeitsaufgabe deutlich, die das Buch durchzieht: Duncker sucht nach den konstituierenden Momenten von Kultur. Denn es wären diese Elemente, die eine Elementarerziehung bestimmen müssten.

Duncker wendet sich gegen die Dominanz der Soziologie für pädagogische Fragen und macht auf ein Desiderat der Kritik an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik aufmerksam:

„Trotz aller Abkehr vom Kulturbegriff ist es bemerkenswert, daß im Gegensatz zur wissenschaftstheoretischen und methodologischen Kritik an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik keine kritische Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff selbst stattgefunden hat.“²¹

Duncker will auch nicht auf den Kulturbegriff der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zurückgreifen, aber ihn als Grundlage nehmen, aktualisieren und fortschreiben.²²

Gegenstand einer erziehungswissenschaftlichen Theorie ist aus seiner Sicht das Verhältnis zwischen Individuum und Kultur. Er versucht mit seinem Ansatz der Balance von Individuum und Kultur die Abstraktheit und teilweise Metaphysik der Anthropologie zu vermeiden ohne auf Kernstücke der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu verzichten.

Duncker verknüpft Individuum und Kultur. Das ist insofern interessant, als er sich einer anderen möglichen und üblichen Verknüpfung nicht anschließt, nämlich der Verbindung von Natur und Kultur. Er setzt sich mit dieser Begriffswahl eindeutig von einer älteren Anthropologie ab.

Diese begründete den Zwang zur Sinnggebung und damit zur Kulturfähigkeit und Kulturbedürftigkeit aus der Differenz von Mensch und Tier. Der Mensch ist ohne Kultur nicht denkbar. Er ist – nach einem Zitat von Landmann – „Erzeuger und Erzeugnis seiner Kultur“.²³ Duncker versucht das Verhältnis von Gegebenen zu Neuem nicht aus der Differenz von Natur und Kultur zu erklären, sondern aus den Menschen zuschreibbaren Möglichkeiten: Weltoffenheit, schöpferische Phantasie, Freiheit, Erfindungsgabe, Selbstbestimmung, spielerischer Erkenntnisüberschuss und daraus, dass die Kultur, in die ein Mensch hineingeboren wird, sich ihm einerseits aufdrängt, aber andererseits „auch das Medium bilde

für Selbsta Ausdruck und schöpferische Produktivität und damit Möglichkeiten der Distanzierung und der Umgestaltung freisetze.“²⁴

Beiden, Individuum wie Kultur, wird Lernfähigkeit attestiert. Die Theorie, die Duncker entwickelt, soll dazu beitragen, begehbare Wege oder Formen zu finden, die das Spannungsverhältnis von Individuum und Kultur so gestalten, dass eine „Fortsteigerung von Individuum und Kultur“ möglich wird.²⁵

Eher zwischen den Zeilen als wirklich ausformuliert wird deutlich, dass Duncker zwei Anfangssituationen parallelisiert: Den Grundschulunterricht als systematischer Anfang eines Enkulturationsprozesses und die implizite Frage nach dem Anfang von Kultur. Letzteres ist auch eine anthropologische Frage. Deshalb schreibt Duncker: „Es muß daran erinnert werden, daß die Fundamente der Grundschule nicht gesellschaftlich-funktional, sondern kulturell und anthropologisch zu bestimmen sind.“²⁶

Wenn man für den Anfang von Kultur unterstellt, dass es sich dabei um einen Schöpfungsprozess handelte, dass Kultur eine Realität schafft, die es ohne Kultur nicht gibt, so muss man diese Möglichkeit Menschen als Potential unterstellen. Und wenn man den Entwicklungsprozess der Kultur nicht als abgeschlossen, sondern als offen versteht, so kommt es darauf an, dieses Potential auch wieder an diejenigen zu vermitteln, die die Kulturentwicklung weiterhin voranbringen sollen. Deshalb schreibt Duncker:

„Unterricht darf deshalb nicht nur auf die Vermittlung historisch gewachsener und Objektivität beanspruchender Wissensbestände beschränkt bleiben, sondern muß in Formen geschehen, die eigene Produktivität ausbilden und schöpferische Phantasie freisetzen können.“²⁷

Kulturentwicklung wird also von einem schöpferischen Anfang aus als Lernprozess gesehen. Die Weiterentwicklung dieses Lernprozesses kann aber nur – obwohl Kultur etwas die Individuen Übergreifendes ist – von den einzelnen Individuen vorgenommen werden. Deren Lernprozess ist folglich so zu gestalten, dass sie auf der Grundlage der Kenntnis der vorhandenen Kultur in der Lage sind, kreativ und schöpferisch die Kultur weiter zu entwickeln.

Kultur wird von Duncker in Anlehnung an Cassirer als Form verstanden. Aus einer anderen Perspektive kann man aber wohl sagen: als ein Inhalt oder Produkt - jedenfalls auf etwas, worauf man zurückgreifen kann, worauf man sich beziehen kann. Mit Luhmann lässt sich aber auch feststellen, dass der Kulturbegriff nichts weiter ist als ein historisch-gesellschaftlicher Differenzbegriff, mit dem die Höherwertigkeit der eigenen Kultur von den Lebensformen der Wilden begründbar erscheint.²⁸ Duncker bemüht vor allem Autoren der Kultursoziologie, die den Zusammenhang von Kultur und Bildung thematisieren. Dies bringt ihn auch zu dem Schlüsselsatz: „Kultur kann sich, zumindest in ihrem abendländischen Kontext, nur im Medium der Bildung erhalten. Die angesprochene ‚Verfeinerung‘ und ‚Vervollkommnung‘ des Menschen wird immer wieder als gemeinsamer Bezugspunkt von Bildung und Kultur genannt.“²⁹

Kultur, Bildung und Fortschritt werden hier in einen Zusammenhang gebracht.

Man überdehnt m.E. die Pädagogik, wenn man von dem Axiom aus, dass der Mensch Schöpfer und Geschöpf seiner Kultur ist, das, was die Kultur zur Kultur macht, allein zum Gegenstand der Pädagogik erklärt. Von daher lässt sich auch das Begriffspaar Individuum und Kultur kritisieren, das Duncker benutzt und das wohl auf Landmann zurückgeht und dessen Konstruktion des Menschen als ein Wesen, das sich selbst als kulturschaffende Individualität bildet und damit zugleich seine Lebenswelt als Kultur hervorbringt. Denn Kultur wird hier wiederum zu einem alles umfassenden Begriff, in dem etwa Gesellschaft mit enthalten ist. Wenn man aus Daten keine Normen ableiten und nicht auf eine göttliche Ordnung setzen kann oder will, so stellt sich die Frage, wo die Normen herkommen, wie sie sich begründen. Der Ansatz, der sich bei Duncker findet, kann auf eine Teleologie nicht verzichten. Die

Deutungsverfallenheit des Menschen wird verbunden mit der Idee des Fortschritts, der Verbesserung. Kinder produktiv und kreativ werden zu lassen ist beladen mit dem – in der Regel nicht formulierten Gedanken – dass deren Kreativität, deren Fähigkeiten etwas Neues zu schaffen, auch dazu führen wird oder soll, dass das Neue besser ist als das Alte. Duncker verhandelt Absichten und nicht Realitäten und bleibt damit in der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik.

Pädagogik als Kulturwissenschaft (Michael Wimmer)³⁰

Wimmer macht zunächst eine Bestandsaufnahme:

„Seit eine der zentralen Voraussetzungen der pädagogischen Handlungstheorie, das selbsttransparente Erziehersubjekt, als problematisches Konstrukt erkannt und in seiner Geltung zerfallen ist, ist Erziehung kaum noch als intentionales Handeln theoretisch zu begründen und moralisch zu legitimieren (...) der Bildungsbegriff kann nicht mehr umstandslos als Kritikfolie für gesellschaftliche Entwicklungen fungieren, wie sie z.B. momentan im Bildungssystem erkennbar sind. Wie nämlich Foucault gezeigt hat, vollzogen sich individuelle Autonomisierung und soziale Normierung von Anfang an als szenische Einheit. (...) Will man also die Bedeutung der gegenwärtigen Transformationsprozesse für das Bildungssystem und die Erziehungswissenschaften erfassen oder umgekehrt von ihr aus Stellung nehmen, darf man bei den sozialphänomenologischen Beschreibungen der Globalisierungs- und Modernisierungsprozesse nicht stehen bleiben.“³¹

Er verweist anschließend auf neuere Entwicklungen in den Kommunikationstechnologien, in den Strukturen der Wahrnehmung und Erfahrung, im Status des Wissens und auf Ökonomisierungs- und Privatisierungstendenzen im Bildungssystem, auf Enttraditionalisierung, Pluralisierung, Relativierung von Wertvorstellungen und soziale Desintegrationstendenzen und kommt zu dem Schluss:

„Sicher, es haben sich die Sozialisationsbedingungen grundlegend gewandelt ebenso wie Kindheit und Jugend oder die Strukturen von Subjektivität und Intersubjektivität, mithin alle Rahmenbedingungen von Erziehungs- und Bildungsprozessen. Diese Veränderungen im empirischen Gegenstandsbereich angemessen zu erfassen, zu analysieren und zu verstehen ist deshalb eine unerlässliche Voraussetzung für weitergehende theoretische Konzepte und praktische Stellungnahmen.“³²

Aus dieser, hier nur andeutbaren Bestandsaufnahme plädiert Wimmer für eine Erziehungswissenschaft als Kulturwissenschaft. Grundlage dafür ist ein Kulturbegriff, der Kultur nicht als Sphäre geistiger Objektivierungen versteht, „noch als Integrationsebene individueller Differenzen, sondern als Entzweiungsmechanismus (vgl. Eder 1994), der Unterscheidungen generiert und soziale Beziehungen als Machtbeziehungen codiert.“³³

Michael Wimmer plädiert also in seinen programmatischen Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft für ein Verständnis von Pädagogik als Kulturwissenschaft. Ich versuche diesen Gedanken aufzugreifen und weiter zu entwickeln. Dabei argumentiere ich nicht innerhalb der Erziehungswissenschaften, sondern stelle die Erziehungswissenschaften in den Kontext mit anderen Disziplinen.

Die Erziehungswissenschaft hat aus dieser Sicht auch als Ganze keinen Alleinvertretungsanspruch und muss nicht um ihre Eigenständigkeit kämpfen, sondern bildet zusammen mit den anderen Wissenschaften einen Zusammenhang heterogener Diskurse. Kultur ist für Wimmer kein Inhalt, kein Produkt. Folglich soll auch die Kulturwissenschaft nicht wieder eine neue Einheit schaffen. Die „Einheit“ sieht Wimmer gegeben durch den „Diskurscharakter des Wissens selbst.“³⁴ Die Kulturwissenschaft lebt von Pluralität und Diskursivität. Sie ist mehrperspektivisch: „Diese Mehrperspektivität – z.B. von sozialisations-

erziehungs- und bildungstheoretischer Betrachtungsweise – macht die interne Vielsprachigkeit des erziehungswissenschaftlichen Diskurses aus, eröffnet aber zugleich interdisziplinäre Verbindungen.“³⁵ Wimmer stellt die Erziehungswissenschaft in den Diskurs mit den anderen Wissenschaften und legt wert auf die Feststellung, dass keiner dieser Diskurse den Anspruch eines „Urtextes“ erheben kann.

Das bedeutet aus meiner Sicht zweierlei: Erziehungshandeln, aber auch Erziehungstheorien lassen sich soziologisch oder psychologisch oder auch mit den Methoden anderer Wissenschaften analysieren. Und umgekehrt eine gesellschaftliche Praxis – ein Beispiel ist der Städtebau, ist Architektur – wäre unter erziehungswissenschaftlichen Fragen verhandelbar und nicht nur unter architektonischen oder soziologischen. Die erziehungswissenschaftliche Frage könnte etwa lauten, inwieweit die geplante Maßnahme Bildungsmöglichkeiten einengt oder erweitert. Wimmer macht deutlich, dass es um Symbole und Symboliken geht. Sein Kulturbegriff umfasst alles, und das meint eben auch alle Technik, alle Objektivationen, alle Kommunikationsmittel, kurz alles, „womit wir kommunizieren“³⁶. Kultur wird von Wimmer weder als absolut noch als abgeleitet verstanden, sondern als eine „Sphäre diskursiver Ordnungen, symbolischer Praktiken und medialer Techniken.“³⁷

Wimmer sucht einen Ansatz, der auf der Höhe der Zeit es ermöglicht, wieder neu einen Bildungsbegriff zu formulieren. Die Aufgabe erziehungswissenschaftlicher Reflexion sieht er in der ethischen und politischen Frage der Gerechtigkeit, in der Fokussierung auf die Beziehung zum „Anderen in all seinen Bedeutungen.“³⁸ Weil die Erziehungswissenschaft nicht wie etwa die Soziologie in der Bestimmung von Funktionen gefangen bleibt, sondern von Haus aus mitdenkt, was nicht in den Funktionen aufgeht, kann eine „kulturwissenschaftliche Orientierung ... dabei behilflich sein, das Differenzgeflecht von Technik-Wissen-Körper-Macht weder ideologiekritisch zu zerreißen noch als Spielwiese einer endlich befreiten ästhetischen Subjektivität kritiklos zu affirmieren.“³⁹

Man kann Wimmer so weiter treiben: Nur im Diskurs mit den anderen kann die Erziehungswissenschaft, das, was ihr von der Soziologie her gesehen als Technologiedefizit attestiert wird, in das Wissen über Menschen einbringen. Ein Bildungsbegriff, der die Nichtverfügbarkeit des Erziehers über den Erziehenden tradiert, entspricht nicht nur der pädagogischen Tradition – er taugt auch zur Beschreibung empirisch beobachtbarer Erziehungs- und Bildungsprozesse.

Ich halte Wimmers Ansatz für außerordentlich spannend und vielleicht auch für unhintergebar. Mich interessiert nun, wie sich solche Gedanken auf empirische Forschung beziehen lassen.

Anthropologische Feldforschung in Organisationen

Detlev Nothnagel charakterisiert die Ethnologie durch einen dreiteiligen Akt. Sie handelt vom Anderen, tritt also heraus aus den eigenen Zusammenhängen. Sie sucht die Erfahrung des Anderen und ordnet drittens diese Erfahrung des Anderen in die eigenen Wissensbestände ein. Die zentrale Argumentationsfigur ist die der Grenzziehung und Nothnagel fragt, ob sich diese Grenzen zwischen hier und dort noch eindeutig ziehen lassen. Für ethnographische Forschung in der eigenen Kultur ist dies ganz sicher nicht möglich. Hier wird der „Anderer“ durch einen Vorgang der „Befremdung“ zum „Anderen“ gemacht. Die Dichotomie ist aber auch für die Ethnologie nicht mehr haltbar, die sich mit geographisch entlegenen Kulturen beschäftigt. Notwendig ist es deshalb, nach einer Theorie zu suchen, die die unterstellte Dichotomie aufgibt und „die in der Lage ist, die Grenzziehung selbst empirisch zu thematisieren.“⁴⁰ Nothnagel sieht in Organisationen einen zentralen Gegenstand einer - gewissermaßen - einheimischen Ethnologie. Organisationen werden von ihm als Organisationskulturen

beschrieben, „als ideationales System definiert, in dem u.a. Theorien über die Welt verkörpert sind.“⁴¹ Kultur wird dabei als Text aufgefasst. Organisationen werden aus dieser auf u.a. Geertz zurückgehenden Sicht „tendenziell als Ausdruck symbolischer oder kognitiver Bedeutungsstrukturen verstanden.“⁴² Organisationen sind Teilkulturen. Sie sind selbst von Kultur umgeben: „Sie repräsentieren z.B. die kosmologischen Modelle ihrer Umgebung und wirken auf die Formation dieser Modelle zurück.“⁴³ Organisationen sind Kulturen im Unterschied zu anderen. Dies nicht nur räumlich. Organisationen unterscheiden zwischen Mitgliedern und Nicht-Mitgliedern. Nothnagel schreibt, dass die Mitgliedschaft nicht an formale Kriterien allein gebunden ist und spricht von einem Enkulturationsprozess. Die Organisation verpflichtet das Mitglied „auf einen bestimmten Habitus.“⁴⁴ Der Habitus ist auch körperlich eingeschrieben. Dies bedeutet, die Spezifik einer Organisation – also mit anderen Worten ihre Kultur – wird zum Zeichen von Identität bzw. zum Ausdruck einer einmal getroffenen und nunmehr geronnenen Wahl. Kultur in Organisationen vermittelt also Identität. Zur Identität gehören die Geschichten, die in der Organisation über sie erzählt werden. Nothnagel betont zu recht, dass in diesen Geschichten das erzählt wird, was nicht in Texten, Anweisungen etc. aufgeschrieben ist. Die Aneignung dieser Geschichten ist ebenso Teil des „organizational learning“⁴⁵ wie die Kenntnis der Inventars der Organisation und die damit verbundene stillschweigende Akzeptanz von Werten. „Damit verbindet sich in genereller Perspektive die These, dass Organisationen ein Weltbild vermitteln, das auf alle der Beobachtung zugänglichen Bereiche in charakteristischer Weise einwirkt.“⁴⁶ Das „Enkulturation“ ein Schlüsselbegriff für Unterricht und Schule sein kann wird sichtbar. Nothnagel hebt einen weiteren Gedanken hervor, der für die empirische Erforschung von Schule und Unterricht wichtig ist. Interessanter als die offensichtlichen Wissensformen seien „jene Wissensformen, die obwohl sie das Handeln und Verhalten zu einem erheblichen Maß bestimmen nicht expliziert und begründet werden können.“⁴⁷ Es sind nicht formalisierte Prozesse, die mimetisch verlaufen.

Nothnagel nennt weitere Aspekte, die spezifisch für Organisationskulturen sind und die sich empirisch beobachten lassen und dies durchaus mit den Methoden der Cultural Anthropology: zum Beispiel Dialekte, Mythen, Riten, Sozialstrukturen usw.

Ich führe dies hier nicht weiter aus, weil man in bezug auf Schul- und Unterrichtsforschung unterschiedliche Perspektiven entwickeln kann. Einmal ist die Schule eine Organisation, die sich mit den von Nothnagel beschriebenen Methoden analysieren ließe. Wie schafft die Einzelschule eine für sie spezifische Identität? Eine andere Perspektive fragt danach, wie im unterrichtlichen Handeln, gerahmt durch die Schulkultur, den Kindern und Jugendlichen vermittelt wird, was Schule meint. Und man kann fragen, wie sich die Schule als Institution zu der sie umgebenden Kultur verhält. Die erste Perspektive ist mit dem Begriff der „Schulkultur“ oder der „Schule als lernende Organisation“ vorhanden. Die zweite Perspektive kann ich nur andeuten. Sie müsste danach fragen, auf welche Weise Handlungen bedeutet werden. Handlungen meinen sowohl körperliche Handlungen, wie Materialien, Medien, Regeln und Sprache. Die dritte Perspektive, die zwischen Schulkultur und Kultur soll im folgenden beschrieben werden.

Schulkultur und Kultur

Für Duncker repräsentiert die Schule die Kultur. Man kann aber sagen, dass es sich um einen doppelten Vorgang handelt. Mollenhauer schreibt: „Wir präsentieren seitdem den Kindern nicht nur andere Lebensformen, wir präsentieren sie auf eine andere Weise – wir repräsentieren sie.“⁴⁸

Der knappe Satz enthält den Übergang von einer Kultur, in der das lernende Kind unmittelbar konfrontiert wird mit den Begebenheiten des Lebens der Erwachsenen zu einer Kultur, die

über einen längeren Prozess bei der Etablierung einer Institution, eben der Schule, angekommen ist. Mollenhauer erzählt diese Geschichte anhand von Bildern, die über mehrere Jahrhunderte hinweg Kinder und Erwachsene zusammen darstellen.

„Die Kultur wird dem Kinde nicht mehr als das Ganze einer Lebensform präsentiert, sondern hälftig; zunächst als pädagogische Einübungsweisen, wie für Fremde (...) dies alles nahm seinen (europäischen) Anfang in jener Bild-Sequenz in der allmählich die `Arbeit` der Erwachsenen vom `Lernen` der Kinder durch eine kulturinterne Barriere getrennt wurde.“⁴⁹

Am Anfang dieses Prozesses leben und arbeiten die Kinder mit den Erwachsenen zusammen (vgl. Abb. 1, S. 42 und Abb. 2, S. 43). Am Ende gibt die Mutter den Kindern ihr Frühstücksbrot, bevor sie zur Schule gehen (vgl. Abb. 5, S. 49).

Ich möchte die Geschichte noch ein wenig verwegener erzählen als Mollenhauer es tut, um erklären zu können, wie die Herausbildung des Kindes mit der Etablierung der Schule zusammenhängt.

Ich verstehe Schule und Unterricht als Institutionalisierungen von Erziehung. Erziehung wiederum beruht auf der Unterscheidung von Kind und Erwachsenem. Die Unterscheidung, die hier vorgenommen wird, ist als eine kulturell erworbene Unterscheidung zu verstehen. 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 gesplante Ich zu sich selbst einnehmen kann. Noch anders gesagt: Haltungen beschreiben die Möglichkeiten sich selbst in seiner Beziehung zu seiner Umwelt denken zu können.

Die Möglichkeit, sich zu Kindern in einer Weise verhalten zu können, die man als Erziehung beschreiben kann, wurde kulturell entwickelt. Es gab sie nicht von Natur aus. Folglich handelt es sich um einen Lernprozess und nicht um eine anthropologische Gegebenheit. Diese andere Möglichkeit, sich zu Kindern zu verhalten, setzt die Fähigkeit zur Unterscheidung von Kind und Erwachsenem voraus. „Erziehung“, „Kind“, „Erwachsener“ sind von daher keine anthropologischen Begriffe. Auch sie gibt es nicht von Natur aus, auch sie sind Ergebnis einer kulturellen Entwicklung.

Erziehung ist zu unterscheiden vom Umgang. Der Ethnologe Malinowski beschreibt eine Auseinandersetzung, die er mit den Trobriandern hatte.⁵⁰ 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. „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.

Mollenhauer macht nun erkennbar, dass es einen historischen Prozess der Ausdifferenzierung der Verhaltensmöglichkeiten von Erwachsenen gegenüber Kindern gibt. Im Zuge der Entwicklung lebt das Kind nicht nur mit dem Erwachsenen, sondern der Erwachsene richtet seine Aufmerksamkeit auf den Lernprozess des Kindes. Er widmet sich dem Lernen des Kindes. 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.

Die kulturell entwickelten Unterscheidungsmöglichkeiten beziehen sich auf die Möglichkeiten, die Bedeutungen von Handlungen zu unterscheiden. Erziehen und Unterrichten sind also Verhaltensmöglichkeiten von Erwachsenen vor aller Institutionalisierung und Organisierung. Entscheidend ist die Unterscheidung von Leben und Lehren, oder wie Mollenhauer sagt, von Präsentation und Repräsentation. Diese Unterscheidung selbst ist ein zentraler Inhalt institutionalisierten Lehrens. Die Institution präsentiert die Unterscheidung. Es kommt nicht vor, dass sie sie repräsentiert. Das heißt: Die Form des Zusammenlebens von Kindern und Lehrern ist so gestaltet, dass die Unterscheidung gelebt wird aber nicht reflektiert. Was tatsächlich eine Grenzziehung ausmacht, oder wie Mollenhauer schreibt – eine Barriere –⁵¹ wird als Grenze oder Barriere in der Schule nicht thematisiert, sondern einfach gelebt. Malinowski insistierte gegenüber den Trobriandern auf Erziehung als Repräsentation und nicht als Präsentation der eigenen Lebensform. Meine These ist nun, dass die Schule faktisch beides tut: Sie repräsentiert die sie umgebende Kultur und macht diese damit zum Gegenstand eines Vermittlungsprozesses und zum Gegenstand einer kritischen Reflexion. Und sie präsentiert die sie umgebende Kultur. Nur ist diese Präsentation selbst nicht reflektiert und auch nicht zur Diskussion freigegeben. Ein wichtiger Aspekt dabei ist die Präsentation der Unterscheidung von Kind und Erwachsener.

Auf einen anderen Aspekt macht – aus soziologischer Sicht – Roger Häußling aufmerksam. Mit Luhmann und einer eigenen Weiterentwicklung eines Netzwerkkonzeptes charakterisiert Häußling die moderne Aufgabe der Schule als Versachlichung:

„Die Schüler müssen qua Zuschreibung einer bestimmten Rolle eine Versachlichung ihrer Person vornehmen, die hineinpasst in die etablierte Semantik, um als Mitglieder der Gesellschaft wahrgenommen zu werden und in Aktion treten zu können. Es handelt sich dabei um strukturgleiche Versachlichungsprozesse, die zum Beispiel im Sachunterricht bestimmten Dingen einen Sinn und Wert als Sachen/ Sachverhalten beimisst.“⁵²

In dem folgenden längeren Zitat wird dann deutlich, dass hier keine Wesensaussage über die Schule gemacht wird, sondern eine zeitdiagnostische. Versachlichung der eigenen Person ist Voraussetzung dafür, in der gegenwärtigen Gesellschaft als Erwachsener anerkannt zu werden. Häußling schreibt:

„Zur Beantwortung der Frage, warum Dinge zum Sachverhalt werden, soll ein Vergleich der heutigen Gesellschaft mit einer archaischen Gesellschaft dienen. In einer archaischen Gesellschaftsformation war eine magische Versachlichung vorherrschend. Ein Baum kann dabei ebenso beseelt sein, wie Blitz und Donner Zeichen von Göttern sind. Dies galt zu jener Zeit als evident (vgl. Lévy-Bruhl, 1963, und Levi-Strauss, 1980: 15f.). Der magische Sachbezug fungierte als „Legitimitätsgeltung“ (Pongratz, 2002) der herrschenden Gesellschaftsverhältnisse und stützte gleichzeitig die herrschenden Klassen der Priester und Schamanen, die über das entsprechende hermetische Konzept, das Magische zu beschwören, verfügten (vgl. Blumenberg, 1989). Bei einer magischen Sache ist im Grunde die „ganze Welt“ der Bedeutung anwesend. Ein amorpher Stein kann beispielsweise wertvoller sein als eine kunstvoll gefertigte Kette, worin sich eine irrationale Wertbemessung bekundet. Dagegen muss der Sachbezug in heutigen westlichen Gesellschaften weitgehend als rational und innerweltlich angesehen werden. Die Bedeutung erhält eine Sache durch ihre Funktionszuweisung. Diese Zuweisung ist ort-, zeit- und kontextabhängig, d.h. die inhaltliche Bestimmung von Sachen ist kontingent. Viele Sachverhalte stehen somit in Konkurrenz zu alternativen Sachverhalten. Hierfür fungiert die Perspektive als Differenzierungsinstanz.“⁵³

Dem entspricht eine Gesellschaft, die Häußling als leistungsorientiert, hochdifferenziert, säkularisiert und individualisiert beschreibt.

In dem Netzwerk Schule wird der Schüler auf seine Schülerrolle festgelegt. Versachlichung ist kein Zustand, sondern ein Prozess. Die Schülerrolle ist plastisch. Versachlichung ist aus diesem Theorieansatz allerdings keine Zuschreibung, sondern etwas, was in den gegebenen Rahmenbedingungen der Schüler selbst leistet, aber als Anforderung auf ihm lastet. Der Schulalltag wird „als gerahmte Darstellungen ritualisierter Muster von Rolleninhabern“⁵⁴ erfasst. Rituale müssen signalisiert werden. Der Lehrer tut dies zum Beispiel durch Bewertungen, durch Lob, Tadel, Verweis etc.:

„Erziehungskonforme Ritualisierungsmuster von Seiten der Schülerrolle bilden beispielsweise die signalisierte Bereitschaft, jederzeit aufgerufen zu werden, und eine Fülle nonverbaler Subordinationssignale (Sitzhaltung, ausweichender Blick etc.). Solche Signale zeigen an, dass der Heranwachsende beständig an der eigenen Versachlichung arbeitet.“⁵⁵

Soweit die Darstellung. Häußling fordert dann einen Unterricht, der Schüler über die Situation aufzuklären vermag, in der sie sich befinden:

„Schlussendlich sollte im Sachunterricht auch auf die Parallelität von Versachlichung und rollenspezifischer Personifizierung und Identitätsfindung hingewiesen werden, um so den sozialen Sinn von Schule plastisch werden zu lassen. Damit wäre auch der Sachunterricht als ein metareflexiver Bestandteil von Schule, Unterricht und Schüler- bzw. Lehrerrolle ausgewiesen.“⁵⁶

Häußling fordert hier für den Unterricht genau, was zur Zeit nicht gegeben ist, nämlich die Aufklärung über die Beziehung von Präsentation und Repräsentation der Kultur.

Zwischen dem, was die ältere Generation von der jungen will und dem, was sie tut, gibt es also eine Art Grenze, Barriere oder Brechung. Diese Brechung ist von zwei Seiten her erkennbar und auch analysierbar. Von außen nach innen gesehen, kann man fragen, welche Bedeutungen/Deutungen, eine Kultur, die sie über sich vornimmt, in die Schule transformiert. Damit lässt sich auch fragen, wie sie die Widersprüchlichkeit ihrer Selbstinterpretation wahrnimmt. Wenn man alle kulturellen Antworten auf den Umgang von Menschen miteinander und in der Natur als kontingente Antworten verstehen kann, so blendet Schule mögliche andere Antworten prinzipiell dadurch aus, dass sie die gegebenen Antworten als selbstverständlich, als naturgegeben vermittelt. Dies wäre ein Programm einer Tabuforschung, die das analysieren müsste, worüber eine Kultur nicht nachdenken will oder kann.

Von innen nach außen gesehen wird sich in der Schule, im Unterricht die handelnde Inszenierung dieser Selbstverständlichkeiten beobachten lassen. Dies ist das Programm einer Unterrichtsforschung, die danach fragt, wer was mit wem, wo, wie und wann zusammen denken, fühlen und tun darf und wie sich dieses Wissen in den Körpern ausdrückt. Beide Seiten, innen und außen, Mikro- und Makrobereich enthalten Entsprechungen. Beide sind nicht zufällig, denn man kann sagen, dass die Selbsttäuschung einer Kultur über sich selbst gerade das ist, was sie an die nachkommende Generation vermittelt. Mikro- und Makrobereich unterscheiden sich allerdings in einem wesentlichen Aspekt, der bei Häußling schon angedeutet wurde: Kinder und Jugendliche befinden sich in einem Lernprozess. Man kann nicht voraussetzen, dass sie schon tun, was sie sollen. Vielmehr: Ihre Offenheit, Plastizität ist Voraussetzung für den Lernprozess. Unterricht funktioniert nicht als bloße Vermittlungsinstanz. Der Erfolg der Lehrerinnen und Lehrer ist abhängig davon, wie es ihnen gelingt, die – noch – alternativen Lebensformen von Kindern und Jugendlichen zu berücksichtigen und zu integrieren. Das verlangt auch Offenheit von den Lehrerinnen und Lehrern. Dies ist Voraussetzung für die Enkulturation, die die Kinder und Jugendlichen selbst betreiben.

Erstes Beispiel

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.⁵⁷ 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 Kultur einer Gemeinschaft.

Zunächst die Außenseite. Deckert-Peaceman bezeichnet die Artikulation dieser kulturellen und gesellschaftlichen Selbstinterpretation in ihrem Bezug auf ein Thema als „gesamtgesellschaftliches Narrativ“. Sie arbeitet eine Entwicklung dieses Narrativs in den U.S.A. heraus, die es einzelnen Staaten in den U.S.A. ermöglicht, das Thema Holocaust als Thema der Grundschule positiv zu sanktionieren und einzelnen Lehrergruppen oder Lehrerinnen, einen entsprechenden Unterricht durchzuführen.

Ihre Quellen dazu sind öffentliche Debatten, die sich vor allem an den Konzepten des Erinnerns in Museen entzündeten, aber auch an öffentlichen bildungspolitischen Diskussionen über „holocaust education“, sowie die Diskussion über Curricula. Deckert-Peaceman verbindet also die Diskussion der Erwachsenen in der amerikanischen Kultur über angemessene Formen des Umgangs mit Geschichte mit deren Umsetzung im Unterricht. Dabei wird die „Außenseite“ in konzentrischen Kreisen auf die untersuchte Schule zugeschnitten. Die Schule gehört zu New Jersey. Für diesen Staat wiederum beschreibt die Arbeit die historische Entwicklung in bezug auf das Thema und dann weiter die Umsetzung der allgemeinen Richtlinien in dem Distrikt, in dem die Schule liegt.

Die dann folgenden Detailanalysen von Unterricht, machen ihn deutlich als eingebettet in eine Reihe ineinanderübergreifende Zusammenhänge. 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.“⁵⁸

Von daher kommt sie auch zu dem Ergebnis, dass sich die amerikanischen Ansätze nicht auf die deutsche Situation übertragen lassen. Denn im Unterschied zu den Vereinigten Staaten haben hier geschlossene Erzählungen (die Deutschen waren Opfer der Nazis; Hitler war schuld, es ist ein Betriebsunfall der Geschichte; mehr Zivilcourage hätte alles verhindert, am Ende siegt immer das Gute etc.) ihre Glaubwürdigkeit verloren.

Wenn man die Frage, wie man über etwas sprechen kann, was sprachlos macht, von dem Holocaust loslöst, so gilt sie generell für Gegebenheiten, die sich nur als Mythos bearbeiten lassen. Der Mythos erklärt nicht, wie etwas war – Mythen erzählen darüber, wie man über etwas spricht, worüber man nicht sprechen kann. Sie erklären nicht die Vergangenheit, sondern die Gegenwart, indem sie das Vergangene in einer bestimmten Weise erzählen. Man kann vielleicht sagen, dass je elementarer Gegebenheiten aus der Vergangenheit für Möglichkeiten des Verstehens der Gegenwart sind, umso mehr verliert das Dokumentarische an dem Ereignis an Bedeutung zugunsten des mythischen. Viele Aspekte des amerikanischen Narrativs, „der amerikanischen Erzählung“ über den Holocaust, die

Deckert-Peaceman beschreibt, sind zu verstehen 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 usw. Auch die Unklarheit in der Definition der Gruppe der Betroffenen gehört dazu. Ebenso 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.

Mit dem Mythos als Rahmen lässt sich nun auch fragen, ob didaktische Positionen nicht auch als „narrativ“ zu verstehen sind. Der Unterricht vermeidet dokumentarische Photos, sucht den Zugang zum Thema über Literatur, betont die Notwendigkeit der Anwesenheit eines Erwachsenen, der emotionale Sicherheit vermittelt, enthält die Furcht vor der Identifikation der Kinder mit den Tätern und nicht mit den Opfern etc. Diese didaktischen Arrangements sind interpretierbar als Anpassung der Erzählweise an die eigene Selbstinterpretation – nicht die der Kinder, sondern der Erwachsenen.

Die Innenseite ist die Praxis des Unterrichts.

Praxis der Unterrichtstätigkeit ist, dass Unterricht langfristig gedacht wird. Die beobachtete Lehrerin versteht eine Unterrichtsstunde oder einen Unterrichtstag als Baustein in einer langfristigen Entwicklung. Sie realisiert ihre Unterrichtsideen aus der Kenntnis ihrer Schüler. Sie beobachtet ihre Schüler und gibt deren Verhalten in der Situation eine Bedeutung, die sowohl die aktuelle Situation berücksichtigt, wie die Biographie des Kindes und ihre in die Zukunft reichende pädagogische Planung. Unterricht ist von daher als soziale Praxis beschrieben, die sowohl von der Lehrerin wie von den Kindern gestaltet ist. Die Lehrerin weiß, dass ihre inhaltliche Botschaft, nicht allein – und manchmal nicht wesentlich – von den Texten und Worten abhängt, sondern von Beziehungen, von Gestik und Mimik, von Körpersprache.

Sie weiß, dass für das Zusammenarbeiten von vielen Menschen die Qualität der Unterrichtskultur als eine symbolische Ordnung entscheidend ist, auf die sich alle Beteiligten beziehen können. Das betrifft den Umgang mit abweichenden Meinungen, Rücksichtnahme auf Fehler und Schwächen, die Disziplin des Verhaltens, die Gesprächskultur etc.

Die Innenseite wird methodisch so erfasst, dass komplexe Vorgänge als Prozesse beschrieben werden. Die Unterrichtsforschung wurde als Langzeitforschung durchgeführt. Der Gewinn wird an vielen Beispielen deutlich, von denen ich nur eines herausgreife.

Der Unterricht über das Thema Holocaust wird von der Lehrerin mit einer Charakterisierung Hitlers als böser Mann eingeleitet. Eine punktuelle Studie hätte der Lehrerin 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. Man kann fragen, ob sich Verstehensprozesse überhaupt anders gestalten lassen. Wenn die These zutrifft, dass Verstehen grundsätzlich eine Differenzierung zunächst undifferenzierter Begriffe bedeutet, dann ist jede Unterrichtsforschung problematisch, die diesen Prozess nicht berücksichtigt.

Am gleichen Beispiel zeigt die Autorin, wie die Fragen der Kinder die Lehrerin zwingen oder motivieren oder ihr die Gelegenheit geben, das anfangs gewählte Bild zu differenzieren. Die Forschungsmethode von Heike Deckert-Peaceman berücksichtigt sowohl die Lehrerin, wie die Kinder. Sie begreift Unterricht als soziales Geschehen, als Ko-konstruktion.

Bei diesen Ko-konstruktionen wird durch den methodischen Ansatz der Autorin die besondere Rolle der Lehrerin deutlich. Unterricht wird als eine Inszenierung aufgefasst und die Professionalität der Lehrerin als – in meinen Worten – dramaturgisches Wissen beschrieben.

Auf der Situationsebene täglichen Unterrichts wird dieses allgemeine Wissen umgesetzt in Bedeutungszusammenhänge, in Bedeutungsnetze.

Damit realisiert dieser Ansatz, was für einen großen Teil der Unterrichtsforschung nicht gilt, nämlich die Verbindung von Daten mit der Bedeutung der Daten für die Beteiligten. Deckert-Peaceman überwindet die Figur zwischen Ideal und Wirklichkeit, zwischen Norm und Realität. Ihr Erkenntnisinteresse ist die Beschreibung einer kulturellen Praxis als eine Möglichkeit von Kulturen, bestimmte (allgemeine) Aufgaben zu bearbeiten. Dies bedeutet durchaus keinen Verzicht auf eine kritische Analyse. Die Herausarbeitung von Tiefenstrukturen kultureller Praxis liefert eine Folie für die Analyse der eigenen Praxis. Schule und Unterricht wird hier als Teil einer Kultur verstanden, in der sich die Kultur selbst präsentiert und repräsentiert und die Repräsentation wiederum zum Verständnis 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.

Die Arbeit von Deckert-Peaceman stellt implizit allerdings auch die Frage, ob die Schultheorie dem Zusammenhang von Mikro- und Makroebene nachforschen kann oder will. Vielleicht gelingen die dargestellten Einsichten auch gerade deshalb, weil sich die Fallstudie mit einer fremden Kultur beschäftigt.

Zweites Beispiel

Seit einigen Jahren, verstärkt durch PISA, wird die deutsche Diskussion um Schule und Hochschule von Metaphern dominiert, die aus der Sphäre der Ökonomie stammen: Leistung, Wettbewerb, Leistungskontrolle, Effizienz, Effizienzkontrolle etc. Fast anekdotisch lässt sich konstatieren, dass die zentralen Ratgeber dieser Entwicklung Unternehmensberater sind. Sie beraten mittlerweile den Bundeskanzler in Bildungsfragen, wirken in Hochschulen hinein und sind mehr als nur ein "think tank", wie die Bertelsmann Stiftung behauptet, sondern selektieren, was in dem Diskurs öffentlich werden kann.

Diese Entwicklung lässt sich erstaunlich gut mit der Theorie interpretieren, die Jan Assmann vertritt.⁵⁹ Bildung kann man mit Assmann als individuelle Teilhabe an einem kulturellen Gedächtnis bestimmen. Das kulturelle Gedächtnis wird in unterschiedlichen Kulturen auf verschiedene Weise fundiert. Dies geschieht - abgekürzt dargestellt - durch Kanonisierung der Erinnerung in einer Kultur. Vergangenheit wird also aus der Gegenwart heraus in einer bestimmten Weise als bedeutsam für die Gegenwart bedeutet. Der Kanon beantwortet die Frage, wonach wir uns richten sollen und beugt damit einer Angst vor Sinnverlust durch Entropie vor. Der Kanon schafft Identität:

"Das Bewußtsein sozialer Zugehörigkeit, das wir 'kollektive Identität' nennen, beruht auf der Teilhabe an einem gemeinsamen Wissen und einen gemeinsamen Gedächtnis, die durch das Sprechen einer gemeinsamen Sprache oder allgemeiner formuliert: die Verwendung eines gemeinsamen Symbolsystems vermittelt wird."⁶⁰

Identität macht eine Unterscheidung zwischen "wir" und "ihr"; sie zieht eine Grenze.

Die Ökonomisierung von Schule und Unterricht in der Gegenwart lässt sich vor diesem Hintergrund als Re-Nationalisierung interpretieren. Angesichts des Zusammenschlusses der europäischen Staaten wird die Metapher der Globalisierung von den Wächtern des Kanon dazu benutzt, die Wettbewerbsfähigkeit der eigenen sozialen Gruppen, also der Deutschen, zu steigern. Wenn man sagen kann, dass die Entwicklung der Demokratie in Deutschland nach dem 2. Weltkrieg in dem kollektiven Gedächtnis vor allem mit einer positiven ökonomischen Entwicklung verbunden ist und kaum ein andere kollektive Fundierung Deutschlands als

eigenständiger Kulturnation vorhanden ist, dann erklärt sich die Orientierung an der Ökonomie in dem Moment, wo sich die Frage nach der Eigenständigkeit der eigenen Kultur stellt. Angesichts einer sich abzeichnenden unübersichtlichen Situation trägt der Bildungsdiskurs der Gegenwart zu einer Abgrenzung zwischen Deutschland und den anderen Ländern bei, weil er permanent als fast einziges Kriterium die Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands mit den anderen Ländern in das Zentrum stellt. Der gegenwärtige Diskurs wird nicht von Fragen der Leistungsförderung des Einzelnen beherrscht, sondern eben von der Fragen der Leistungs- und damit Wettbewerbsfähigkeit einer Nation, nämlich der Deutschen. Eine ethnologische empirische Fallstudie in Schulen oder in Schulklassen wird sicher die Innenseite dieser Diskussion an den Verhaltensweisen der beteiligten Lehrer, Eltern und Kinder wahrnehmen können.

Schluss

Der hier vertretene Ansatz besteht darin, Schule und Unterricht als kulturelle Tatsache zu sehen. Dieser Ansatz unterscheidet sich von einem traditionell pädagogischen dadurch, dass er nicht Absichten und Normen diskutiert, also nicht nach Erziehungs- Unterrichts- und Bildungszielen und deren allgemeiner Begründung fragt, sondern nach den von den Beteiligten gemeinsam gelebten Bedeutungen. Und er unterscheidet sich von einem soziologischen Ansatz dadurch, dass er Schule und Unterricht nicht bloß als Instrument zur Erhaltung und Sicherung einer Gesellschaft auffasst sondern danach fragt, wie die gesellschaftliche Funktion von Schule eingebettet ist in kulturelle Figurationen. Der Ansatz ist also ethnologisch. Er betrachtet „Schule halten“ als Ausdruck einer in einer Kultur existierenden Praxis, nämlich, „was die ältere Generation mit der nachkommenden tut“ – um einen Ausdruck von Schleiermacher zu modifizieren. Die Methode ist ethnographisch, d.h. die Beobachtung und Dokumentation von Verhaltensweisen erfolgt durch Teilnehmende Beobachtung, Gespräche, visuelle und auditive Aufnahmen, sowie das Sammeln von Dokumenten. Da Schule zeitlich organisiert ist, alles einen Anfang und ein Ende hat und auch in dieser Form gedacht wird, es also auf Prozesse ankommt, sind Langzeitbeobachtungen notwendig. Die Interpretation ist allerdings nur insofern induktiv als die bereits genannten Prämissen notwendig auf eine Fallstudie hinauslaufen; also darauf, eine Schule oder eine Klasse möglichst genau zu beobachten. Sie ist insofern deduktiv als die am Fall gemachten Beobachtungen als Fall einer bestimmten Kultur zu einer bestimmten Zeit zu interpretieren sind. Der Ansatz besteht also darin, Mikro- und Makroperspektive miteinander zu verknüpfen. Dies ist natürlich immer nur möglich entlang einer Frage. Kultur wird dabei verstanden als ein Prozess, in dem die Beteiligten fortlaufend aushandeln, wer, wann, was, wo, mit wem zusammen auf welche Weise tun, denken, fühlen darf. Erst mit einem fremden Blick wird deutlich, dass das, was auf diese Weise erkennbar wird und uns üblicherweise als so selbstverständlich erscheint, Ergebnis einer kulturellen Entwicklung ist.

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 a.M./Berlin u.a. 2002.

Duncker, Ludwig: Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts. Weinheim/Basel 1994.

Durkheim, Emil: Erziehung, Moral und Gesellschaft. Frankfurt a.M. 1984.

Geulen, Dieter: Die historische Entwicklung sozialisationstheoretischer Ansätze. In: Klaus Hurrelmann/Dieter Ulich (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel 1991, S. 21 - 56.

Geulen, Dieter: Sozialisation. In: Dieter Lenzen (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek 1994, S. 99-132.

Häußling, Roger: Zum sozialen Kontext von Sachen – Valorisierungsprozesse im semantischen Feld. Soziologische Überlegungen und Fallbeispiele zu Lernen und Wissen, zur sozialen Vergegenständlichung und

sozialen Rahmung. In: Marcus Rauterberg/Gerold Scholz (Hrsg.): Die Dinge haben Namen. Sachen des Sachunterrichts II: Zum Verhältnis von Sache und Sprache im Sachunterricht. Hohengehren 2004, S. 129 - 145.
Krais, Beate: Erziehungs- und Bildungssoziologie. In: Harald Kerber/Arnold Schmieder: Spezielle Soziologien. Problemfelder, Forschungsbereiche, Anwendungsorientierungen. Reinbek 1994, S. 556 - 576.

Literatur

Lorenz, Jens Holger: Unterricht ist, was wir für Unterricht halten - Wahrnehmungen verschiedener Wissenschaftler bei Unterrichtsbetrachtungen. In: Grundschule 10/1992, S. 33-34

Luhmann, Niklas: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Bd. 4: Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Frankfurt a.M. 1999.

Malinowski, Bronislaw: Das Geschlechtsleben der Wilden in Nordwest-Melanesien. Frankfurt a.M. 1979.

Mietzel, Gerd: Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle 1998 (5., vollst. überarb. Aufl.)

Mollenhauer, Klaus: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München 1983

Nothnagel, Detlev: Anthropologische Feldforschung in Organisationen. Überlegungen zu einer Kulturanthropologie der „modernen Welt“. In: Anthropos 88, 1993, S. 459-476

Radtke, Frank-Olaf: Die Erziehungswissenschaft der OECD. Aussichten auf die neue Performanz-Kultur. In: Dieter Nittel/Wolfgang Seitter (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld 2003, S. 277 - 304.

Schleiermacher, Friedrich: Pädagogische Schriften 1. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Unt. Mitwirk. V. Theodor Schulze hrsg. v. Erich Weniger. Frankfurt a.M/Berlin/Wien 1983.

Ulich, Klaus: Schulische Sozialisation. In: Klaus Hurrelmann/Dieter Ulich (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel 1991, S. 377 - 396.

Wimmer, Michael: Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Beiheft 1/2002: Forschungsfelder der Erziehungswissenschaft, S. 287- 298.

Dr. Gerold Scholz

Professor an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main
Fachbereich Erziehungswissenschaften
Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe

Studium an der Universität Hamburg und der Pädagogischen Hochschule in Bremen.
Abschluss: Grund-Haupt- und Realschullehrer. Diplompädagogik an der Universität Bremen.
Unterrichtserfahrung in Bremen, Niedersachsen und Hessen in Grundschulen und
Hauptschulen. Mitherausgeber beziehungsweise Redakteur pädagogischer Zeitschriften.
Promotion 1983 mit einer Arbeit über Lehrerfortbildung. Wissenschaftlicher Mitarbeiter am
"Institut für Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft" der Freien Universität
Berlin. Habilitation 1992 in Frankfurt. Seit 1995 in Frankfurt am Main.

Forschungsschwerpunkte:

Theorie der Didaktik des Sachunterrichts
Erforschung kindlicher Perspektiven
Qualitative Forschungsmethoden
Erziehungswissenschaftliche Lerntheorie

¹ Lorenz, Jens Holger: Unterricht ist, was wir für Unterricht halten - Wahrnehmungen verschiedener Wissenschaftler bei Unterrichts-betrachtungen. In: Grundschule 10/1992, S. 33-34.

² Geulen, Dieter: Sozialisation. In: Dieter Lenzen (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek 1994, S. 99-132, S.102.

³ Vgl. Radtke, Frank-Olaf: Die Erziehungswissenschaft der OECD. Aussichten auf die neue Performanz-Kultur. In: Dieter Nittel/Wolfgang Seitter (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld 2003, S. 277 - 304.

⁴ Ebd. S. 301

⁵ Schleiermacher, Friedrich: Pädagogische Schriften 1. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Unt. Mitwirk. V. Theodor Schulze hrsg. v. Erich Weniger. Frankfurt a.M/Berlin/Wien 1983, S. 9.

⁶ Durkheim, Emil: Erziehung, Moral und Gesellschaft. Frankfurt a.M. 1984, S. 37.

⁷ Geulen, Dieter: Die historische Entwicklung sozialisationstheoretischer Ansätze. In: Klaus Hurrelmann/Dieter Ulich (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel 1991, S. 21 - 56, S. 54.

⁸ Ebd. S. 43.

⁹ Ulich, Klaus: Schulische Sozialisation. In: Klaus Hurrelmann/Dieter Ulich (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel 1991, S. 377 - 396, S. 388.

¹⁰ Kraus, Beate: Erziehungs- und Bildungssoziologie. In: Harald Kerber/Arnold Schmieder: Spezielle Soziologien. Problemfelder, Forschungsbereiche, Anwendungsorientierungen. Reinbek 1994, S. 556 - 576, S.569.

¹¹ Mietzel, Gerd: Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle 1998 (5., vollst. überarb. Aufl.), S. XV.

¹² Ebd. S. 3.

¹³ Ebd. S. 4.

¹⁴ Ebd. S. 5.

¹⁵ Geulen 1991, S. 54

¹⁶ Duncker, Ludwig: Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts. Weinheim/Basel 1994.

¹⁷ Ebd. S.11.

¹⁸ Ebd. S.12.

¹⁹ Ebd. S.12

²⁰ Ebd. S.12

²¹ Ebd. S.22.

²² Vgl. ebd.

²³ Ebd. S. 54.

²⁴ Ebd. S. 55.

²⁵ Vgl. ebd. S. 11.

-
- ²⁶ Ebd. S.11
- ²⁷ Ebd. S. 13.
- ²⁸ Luhmann, Niklas: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Bd. 4: Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Frankfurt a.M. 1999.
- ²⁹ Duncker a.a.O, S. 41
- ³⁰ Wimmer, Michael: Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Beiheft 1/2002: Forschungsfelder der Erziehungswissenschaft, S. 109-122.
- ³¹ Ebd. S. 113f.
- ³² Ebd. S.114.
- ³³ Ebd. S. 118.
- ³⁴ Ebd. S. 117.
- ³⁵ Ebd. S.117.
- ³⁶ Ebd. S. 118.
- ³⁷ Ebd. S.118
- ³⁸ Ebd. S.119
- ³⁹ Ebd. S.119
- ⁴⁰ Nothnagel, Detlev: Anthropologische Feldforschung in Organisationen. Überlegungen zu einer Kulturanthropologie der „modernen Welt“. In: Anthropos 88, 1993, S. 459-476, S. 461.
- ⁴¹ Ebd. S. 464.
- ⁴² Ebd.
- ⁴³ Ebd. S. 465.
- ⁴⁴ Ebd.
- ⁴⁵ Ebd. S. 466.
- ⁴⁶ Ebd.
- ⁴⁷ Ebd.
- ⁴⁸ Mollenhauer, Klaus: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München 1983, S. 51.
- ⁴⁹ Ebd. S. 50f.
- ⁵⁰ Vgl. Malinowski, Bronislaw: Das Geschlechtsleben der Wilden in Nordwest-Melanesien. Frankfurt a.M. 1979.
- ⁵¹ Mollenhauer a.a.O., S. 51.
- ⁵² Häußling, Roger: Soziologische Überlegungen zur sozialen Funktion der schulischen Versachlichung von Heranwachsenden am Fallbeispiel des Sachunterrichts. – Zu Valorisierungsprozessen im semantischen Feld des Erziehungssystems. In: Marcus Rauterberg/Gerold Scholz (Hrsg.): Die Dinge haben Namen. Zum Verhältnis von Sprache und Sache im Sachunterricht. Hohengehren 2004, S. 153 - 170.
- ⁵³ Ebd. S. 159f.
- ⁵⁴ Ebd. S. 168.
- ⁵⁵ Ebd. S. 168.
- ⁵⁶ Ebd. S. 169.
- ⁵⁷ Deckert-Peaceman, Heike: Holocaust als Thema für Grundschulkinder? Ethnographische Feldforschung zur Holocaust Education am Beispiel einer Fallstudie aus dem amerikanischen Grundschulunterricht und ihre Relevanz für die Grundschulpädagogik in Deutschland. Frankfurt a.M./Berlin u.a. 2002.
- ⁵⁸ Ebd. S. 311.
- ⁵⁹ Assmann, Jan: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München 2002 (4. Aufl.).
- ⁶⁰ Ebd. S. 139.