

### Sammelrezension

Rumpf, Horst

Veröffentlichungsversion / Published Version

Rezension / review

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Rumpf, H. (2004). Sammelrezension. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 5(2), 371-376. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-279454>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

## Rezensionen

### Horst Rumpf

Werner Helsper/Jeanette Böhme/Rolf-Torsten Kramer/Angelika Lingkost: *Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozeß. Rekonstruktionen zur Schulkultur I (= Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 13)*. Opladen: Leske & Budrich 2001. 679 Seiten, ISBN 3-8100-2719-7. Preis: 30,90 Euro

Rolf-Torsten Kramer: *Schulkultur und Schülerbiographien. Rekonstruktionen zur Schulkultur II (= Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 17)*. Opladen: Leske & Budrich 2002. 335 Seiten, ISBN 3-8100-3455-X. Preis: 29,80 Euro

Jeanette Böhme: *Schulmythen und ihre imaginäre Verbürgung durch oppositionelle Schüler. Ein Beitrag zur Etablierung erziehungswissenschaftlicher Mythosforschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2000, 275 Seiten, ISBN 3-7815-1129-4. Preis: 28,70 Euro

Es handelt sich bei dieser Besprechung um drei Publikationen, die durch ein Großprojekt der Schulforschung zentriert sind. Der vorliegende Band I der „Rekonstruktionen zur Schulkultur“ präsentiert auf 679 Seiten Vorgehensweisen und Ergebnisse des zentralen Projektes „Institutionelle Transformationsprozesse der Schulkultur in ostdeutschen Gymnasien“, das am „Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung“ (ZSL) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg von 1995 bis 1998, von der DFG finanziert,

durchgeführt wurde. Material handelt es sich um die Ausarbeitung von drei Schulportraits, die auf der Basis der Textinterpretation vielartiger Quellen (Interviews mit Lehrern, Eltern, Schülern; Abiturreden, Konferenzprotokolle) entwickelt werden. Die Arbeit von Rolf-Torsten Kramer erweitert diese Schulkultur-Forschung durch die Analyse ausgewählter Schülerbiographien. Die Studie von Jeanette Böhme unterfüttert sie durch Betrachtung spezifischer Wirkungen des „Schulmythos“. Es wäre ein sinnloses Unterfangen, die auf insgesamt über tausend Seiten ausgebreiteten Forschungsaktivitäten und Ergebnisse auch nur in Ansätzen nachzeichnen zu wollen. Es dürfte anregender sein, eine notgedrungen grob vereinfachende Lesart zu pointieren.

Worum geht es demnach im Kern? Wie in jeder qualifizierten Forschung suchen deren Akteure nach *bestimmten* Spuren. Zwei zentrale theoretische Begriffe bezeichnen hier die Richtung der Spurensuche; es sind dies Begriffe, die man wohl bei der Schulforschung bislang nicht zu finden gewohnt war, KRISE und MYTHOS, beide vorwiegend verstanden aus den Theoriepotentialen in Veröffentlichungen von Ulrich Oevermann, dessen „objektive Hermeneutik“ nicht nur die theoretischen Blickschärfungen, sondern auch die methodische Vorgehensweise in diesem Großprojekt nachhaltig inspiriert hat. Sehr vereinfacht gesagt: Die krisenhaften Erschütterungen von Handlungsroutrinen in den beforschten Schulen führen zu einem nachhaltigen Bedarf an Erfindungen, die die Irritationen durch aufbrechende Unsicherheiten wenn nicht absorbieren, so doch mildern können: Eine zentrales Instru-

ment solcher Schockabsorption ist der Schulmythos. Der Teil I rekonstruiert die Krisenqualitäten schul-immanent, der Teil II (von *Kramer* allein verantwortet) präpariert Krisen und Milderungsmythen biographie-immanent, wobei die Beziehung zur Schulkultur immer gewahrt bleibt. Die Arbeit von *Böhme* intensiviert den Blick auf die Qualität und den Wirkungsmechanismus des Schulmythos als Absorptioninstrument gegenüber Störungen.

Krisen, und das ist eine Oevermannsche Zentralthese, sind nicht Ausnahmesituationen, sondern der Normalfall im sozialen Leben, das unaufhörlich Entscheidungen erzwingt, die mit einer Begründungspflicht belastet sind – ohne dass es möglich wäre, diese Begründung – aufgrund der unabsehbar offenen Zukunft – rational zulänglich zu fundieren. Damit ist das soziale Handeln unablässig in das verstrickt, was Oevermann „Bewährungsdynamik“ nennt. Eine Pointe der vorliegenden Schulforschung liegt nun darin, dass in ostdeutschen Gymnasien nach der Wende die Bewährungsdynamik mit ihren Anforderungen auf die Spitze getrieben worden ist. Schon das professionelle pädagogische Handeln der „normalen Schule“ ist von gesteigerter Krisenhaftigkeit gezeichnet: Unentwegt ist der unter „die unmöglichen Berufe“ (Freud) zählende Lehrerberuf in der Notlage, „etwas zu versprechen und zu intendieren“, was er nicht garantieren kann. Die Lernprozesse lassen sich nur durch ungewisse Interaktionen mit ihren „Klienten“ und durch deren aktive Beteiligung erzeugen. Man kann nie sicher sein, dass eine Entscheidung zielführend ist. „Je umfassender und zukunftsweisender die pädagogischen Ziele sind – etwa in umfassenden Bildungsentwürfen – um so weniger sind Lehrer in der Lage, deren Realisierung zu versprechen, geschweige denn valide zu überprüfen“ (Helsper u.a. 2001, S. 80). Diese „konstitutiven Ungewissheiten des Lehrerberufs“ sind nun in den ostdeutschen Gymnasien, die Objekt der Untersuchung waren, durch zwei weitere Faktoren gesteigert. Einmal durch das, was man die metaphysische Unbehaustheit der Moderne nennen könnte: „Reflexive Modernisierungen“ und „kulturelle Dezentrierungen mit ihrer freigesetzten Legitimations- und Begründungs-

pflichtigkeit“ lassen „das Lehrerhandeln im Rahmen der Schule als eine gegenüber alltäglicher Lebenspraxis gesteigerte Praxisform“ erscheinen, „in der Verantwortlichkeit für Heranwachsende übernommen werden muss, die ihrerseits noch nicht voll sozialisiert sind und dies unter ständigem Entscheidungsdruck bei gesteigerter Begründungs- und Legitimationsverpflichtung“ (Helsper u.a. 2001, S. 81). Die prinzipielle Krisenhaftigkeit sozialen Handelns kulminiert durch die Freisetzen des Subjekts in der Moderne – und wird noch weiter getrieben durch Rahmenbrüche in den ostdeutschen Schulen nach der Wende: Die Schulen verlieren Außenstützungen und Auratisierungen durch die Ideologie eines politischen Systems, das auch Freizeit und Familienerziehung imprägnierte. Lehrinhalte und Lehrmittel, Lehrpläne und Erziehungsnormen waren damit der individuellen Steuerung und Verantwortung des einzelnen Lehrers weitgehend entzogen. Damit wurden Krisenherde jedenfalls minimiert. Man könnte von einer Entlastung sprechen. Und es erhebt sich die für Forscher wie für Bildungspolitiker gleich spannende Frage, welche Krisen in den durch die Wende entstandenen Vakuen nunmehr verschärft aufbrachen und wie das pädagogische Handeln in der etablierten Schulerziehung – die ja nicht einfach unterbrochen werden konnte – diese Krisen abzufedern und zu bearbeiten suchte, obwohl die Akteure durch ihre Lerngeschichte ja keineswegs auf diese neuen Herausforderungen (etwa der Partizipationsforderung im Schulalltag) vorbereitet waren. Wenn ich recht sehe, ist es diese Frage, die die Projektarbeit in Gang setzte und zu hochinteressanten Ergebnissen führte. Es bleibt ja nicht bei statischen Schulportraits. Die in ihnen steckenden Analysen sind deshalb für jede künftige Schulforschung von exemplarischer Bedeutung, weil die Bruchstellen der Krise in der Wahrnehmung der Akteure sorgsam freigelegt und entziffert werden. Und der westdeutsche Fernblick, der im Abschütteln der ideologischen Fernsteuerung nichts als Schritte in eine neue pädagogische Freiheit wahrnehmen zu dürfen glaubt – dieser Blick wird durch die Ergebnisse des Projekts nachhaltig ernüchtert. Die Entlastung von subjektiv-per-

sönlich riskanten Entscheidungen, die das politische System der DDR den Schulakteuren weitgehend ermöglichte, scheint nun zu einer neuen, kaum von den Akteuren auszuhaltenden Belastung durch Krisenpotentiale des pädagogischen Handelns zu führen. Die schon im Zivilisationsprozess angelegte Widersprüchlichkeit – hier die Forderung nach weitgehender Affektkontrolle, dort die Forderung nach weitgehender Selbststeuerung und Autonomie – diese Widersprüchlichkeit scheint nun ungepuffert durch Bildungsaura oder Fortschrittsideologien in das Sozialgeflecht Schule und die Handlungspraxis der Akteure einzubrechen. Und sie zu überfordern. Hier liegt das Vakuum, das die Mythenbildung ansaugt. Der Schulmythos wird demnach als eine imaginäre Deutungswelt begriffen, der hilft, die entstehenden Brüche und Überforderungen aushaltbar zu machen. Er gilt als „Bewährungsmythos“ im Sinn von Oevermann. „Mythen werden hier als kreative Konstruktionen von Sinn gefasst, in denen die Ambivalenzen und Widersprüche der Moderne imaginär überbrückt werden“ (Helsper u.a. 2001, S. 69). In sorgfältiger Sequenzanalyse werden Direktorenreden bei festlichen Anlässen (wie der Abiturientenentlassung) daraufhin abgeklopft, wie in den drei betrachteten Schulen Bilder von der Position der eigenen Lebenswelt Schule inmitten der krisenhaften Entwicklungen der Moderne entworfen oder doch jedenfalls angedeutet werden – Bilder, die dem pädagogischen Alltagshandeln gegen alle erlebten Ungewissheiten doch einen wie immer imaginären Rückhalt geben können. – So gibt es etwa den Mythos von der eine elitäre Tradition verbürgenden Leistungsschule, weiterhin den Mythos einer Einrichtung, die Vorbilder aus der Tradition zur lebendigen Nachahmung wach hält, schließlich den Mythos von einer Einrichtung, in der Solidarität mit den Schwachen und Benachteiligten hochgehalten wird, Gegenwart gegen die Kälte der Konkurrenzgesellschaft: „die pädagogische Großfamilie, der renommierte gymnasiale Verbund, die offene schulische Solidargemeinschaft“ (Helsper u.a. 2001, S. 508). Allesamt sind das für den mythenkritischen Blick, der diese Forschung inspiriert, tröstliche Verkennungen

der Lage, Auratisierungsversuche in einer faktisch entauratisierten Schule.

Man könnte nun meinen, dass solch scheinhafte Krisenverkleisterung zu Schüleroppositionen führt, welche die von den Akteuren lancierten Mythen antastet. Die Dissertation von *Jeanette Böhme* zeigt an aufschlussreichen Szenen und Texten, dass das nicht so ist. Im Gegenteil, die zu Sündenböcken gemachten Oppositionellen werden vereinnahmt, um den Mythos zu stabilisieren. Die objektiv aufgebrochenen Krisen lassen sich dank seiner projektiv verleugnen: „Denn im Sündenbockmechanismus wird ein entscheidendes Krisenpotential absorbiert, das dem Scheitern der Institution bei der Umsetzung ihrer hypothetischen Welten immanent ist. Die Sündenböcke setzen für die verbürgenden Akteure die Reflexion der verkennenden Dimension der dominanten schulischen Leitbilder aus“ (Böhme 2000, S. 28). Anders gesagt: Die Opposition kommt der Mythenproduktion sehr gelegen. Ermöglicht sie doch, Schuldige für viel tiefer liegende Krisen und Widersprüche gewissermaßen an der Schuloberfläche dingfest zu machen, Angst vor Abgründen in Furcht vor konkreten schwarzen Schafen zu verwandeln. *Rolf-Torsten Kramer* hat in seiner biographischen Studie (sie ist außer von Oevermann-Theorien und Methoden auch von Schützes narrativ orientierter Biographie-Forschung nachhaltig inspiriert) etwa am extensiv ausgearbeiteten Beispiel von Maria (Kramer 2001, S. 103-184) gezeigt, wie in anderer Weise die konfliktreiche Lebensgeschichte einer Schülerin – ihr tief wurzelndes Bedürfnis nach Eingebundenheit in einer abgehobenen Gemeinschaft – dazu führen kann, die Stabilisierung eines bestimmten Schulbildes zu befördern. Die persönliche Lebenskrise begünstigt in diesem konkreten Fall ein Bild von Schule, das Unsicherheiten und Belastungen des Selbst durch die Integration in eine exklusive soziale Gemeinschaft aufzufangen hilft (vgl. Kramer 2001, S. 171). *Kramer* nennt das eine „konkrete Ausformung des Passungsverhältnisses von Schule und biographischem Verlauf“. Was der Schulmythos vorab für die Schulkultur insgesamt an Fluchtmöglichkeiten ins Imaginäre hergibt, das kann er also auch in der krisenbelasteten Biographie einer einzel-

nen Schülerin leisten: „Zugleich kann eine Affinität mit Bezug auf die institutionelle und biographische Bewährungsstrategie konstatiert werden, die sich auf die Überbrückung von Krisenpotentialen durch die imaginäre Herstellung und Wahrung sozialer Wertgemeinschaften bezieht“ (Kramer 2001, S. 171).

Um auf den zentralen Band 1 „Schulkultur und Schulmythos“ zurückzukommen. Alles in allem ist es gewiss nicht zu hoch gegriffen, wenn die Autoren (zu denen neben *Werner Helsper*, dem gewiss innervierenden Zentrum der Forschergruppe, und *Angelika Lingkost* auch die eben in ihren Monographien zitierten *J. Böhme* und *R.-T. Kramer* gehörten) im resümierenden Schlussteil ihr Riesenwerk als nicht mehr zu übersehenden Meilenstein in empirischer Schulforschung deuten. Dazu zwei Selbstcharakterisierungen: „Wohl mit das zentralste Ergebnis dieser Studie ist, dass Schulen in dieser Form – zumindest im deutschsprachigen Raum zum ersten mal – als komplexe symbolische, sinnstrukturierte Ordnungen über verschiedene Ebenen hinweg rekonstruiert wurden. Vor diesem Hintergrund sind alle Ansätze, die Schulen vor allem als weitgehend formalisierte, abstrakt bürokratische, sinnentleerte, strategisch instrumentell orientierte organisatorische Zusammenhänge entwerfen, als unzulänglich, zumindest aber einseitig und ganze Ebenen der Schule ausblendende theoretische Konstruktionen zu bestimmen“ (Helsper u.a. 2001, S. 535). Und: „Die vorliegende Studie versteht sich nun nicht als Beitrag für einzelschulspezifische Problemlösungen im Rahmen von Organisationsberatungsprozessen, sondern verfolgt vielmehr die Absicht, im Durchgang durch das Konkrete, also durch die Sprache des ‚schul-kulturellen Falls‘ selbst, eine empirisch fundierte Theorie der Schulkultur herauszuarbeiten“ (Helsper u.a. 2001, S. 613).

Wenn man sich als Leser nun nach einem immer wieder durch die Originalität der Zugriffe beeindruckenden wie auch erschöpfenden Durchgang durch die Ergebnisse dieses titanischen Vorhabens fragt, was ihm an besonders eindrucklichem Erkenntnisgewinn bleibt, so mag der in seiner Sprache formulieren: Es bleibt die Einsicht, dass die Schulkulturreferenzen

ostdeutschen Gymnasien in der Handhabung ihrer pädagogischen Praxis noch mehr überfordert sind als jeder Schulkulturreferent in einer von den kulturellen Modernisierungen gezeichneten Schule. Sie sind affektiv wie kognitiv, in ihren sozialen Handlungsmöglichkeiten und ihrer sprachlich-theoretischen Artikulationskraft absolut überfordert, die krisenhaft-widersprüchliche und undurchsichtige Realität ihrer Praxis wahrzunehmen, ernst zu nehmen, an sich herankommen zu lassen. Ich bin an Freuds Zitat von Fontane in „Das Unbehagen in der Kultur“ erinnert: „Es geht nicht ohne Hilfskonstruktionen“. Und das Projekt legt diese Notwendigkeit offen, ohne deshalb in schulanklägerische Entrüstung zu verfallen. Der Mythos, wie er hier ins Spiel kommt, scheint nicht anders zu können, als die Tatbestände von Krisen und Widersprüchen nach Orten außerhalb der Schule zu verlegen. Vermutlich könnte eine gegenstrebige Einsicht in den Beteiligten den Handlungsmut ersticken. Wie viel Bewusstsein der Krisenhaftigkeit seiner Lage erträgt ein Mensch, gar ein pädagogischer Akteur? Eine bohrende Frage an jede Schulkultur in der Moderne. Überkommene pädagogische Mythen, sogenannte pädagogische Lehr- und Schulideale – sind sie, was die konkrete Schulkultur angeht, mehr als Drogen, die die beteiligten Menschen entlasten und damit zugleich (durch falschen Schein) überlasten, Traumfluchten vor dem kaum Erträglichen? – Ist das die pädagogenspezifische Ausprägung der Oevermannschen These von der Krise als dem Normalfall in Handlungsalternativen?

In den Worten der Forschergruppe liest sich der skizzierte Befund so: Auf der imaginären Ebene (etwa der Schulleiterreden) kann ein starker pädagogischer Machbarkeitsglaube rekonstruiert werden. „Im institutionellen schulischen Bewährungsmythos muss diese prekäre, ungewisse und von ständigem Scheitern bedrohte professionelle Praxis als erfolgreiche entworfen werden – d.h. die einzelnen Schulen müssen, wie auch immer relativiert, Erfolge reklamieren“ (Helsper u.a. 2001, S. 81). „Der pädagogische Machbarkeitsglaube kommt in einer Leerstelle zum Ausdruck. Diese Leerstelle steht für die systematische Ausblendung eines konstitutiven Moments

pädagogischer Praxis: der Kontingenz und des Scheiterns. Statt der Thematisierung von Unsicherheit, Ungewissheit und Inkonsistenz wird die Offenheit schülerseitiger Bildungsprozesse umfassend durch imaginäre Konstruktionen von Sicherheit, Gewissheit und Konsistenz geschlossen“ (Helsper u.a. 2001, S. 526). „In der ‚Arbeit am Mythos‘ gelingt es somit, die Schule nicht als pädagogischen Ort thematisieren zu müssen, an dem die Risiken, Unsicherheiten und die Krisenhaftigkeit der Moderne zugespitzt zum Ausdruck kommen“ (Helsper u.a. 2001, S. 564).

Zum Schluss zwei grübelnde Rückfragen:

- 1) In zwei Zeilen wird, leicht bedauernd, mitgeteilt, dass mit dem geplanten Vorgehen „der Unterricht als zentrales schulisches Interaktionsfeld ausgeblendet sein sollte, um die Belastung für die Schulen selbst geringer zu halten und den Zugang darüber zu erleichtern“ (Helsper u.a. 2001, S. 627). Eine etwas schütterere technisch-praktische Begründung dafür, dass *das* Geschehen außen vor bleibt, um dessentwillen (jedenfalls dem Alltagsverständnis nach) der ungeheure Aufwand des Schulbetriebs erbracht wird – die Einführung des Nachwuchses in zentrale Inhalte und Kompetenzen durch Unterricht. Die Projektforscher wussten wohl, warum sie dieses heißeste Eisen nicht anfassen wollten. Obwohl es der Einbruchstellen für diese Aufmerksamkeit genug gibt: denn was schließlich ist konkret gemeint mit der *Leistung*, die in diversen Schulmythen beschworen, nie aber auch nur ansatzweise analysiert und auf den Boden konkreten didaktischen Handelns gebracht wird. Wenn ein Direktor gar in einer Abiturientenentlassungsrede darauf abhebt, dass Schüler wie Lehrer seit eh wüssten, worum es in Prüfungen gehe – „*sie bestehen im grunde aus fragen, und aus antworten die auf diese fragen gefunden werden müssen*“ (Helsper u.a. 2001, S. 266) – so schreit solche überzeitliche Ontologisierung von Lehr-Lernprozessen doch wohl nach der Aufklärung dessen, welche Arten von wie entstehenden Irritationen und Erfahrungsbrüchen an wie ausgewählten In-

halten in den Sog dieses Frage-Antwort-Spiels hineinzugeraten die Chance haben. *Und welche nicht!* Es könnte sein, dass die beklagenswerte Inhalts- und Sinn-Neutralität der empirisch-analytischen Unterrichtsforschung in anderer Gestalt auch in die qualitativ-interpretative Empirie eindringt: Über der Fasziniertheit durch die interaktiven Aushandlungsprozesse von Bedeutungen zwischen den Schulakteuren könnte die inhaltlich didaktische Feinstruktur von Unterricht unterschätzt werden – Bourdieus Analysen der symbolischen Gewalt in Lehrbuchinhalten finden ja in der sozialwissenschaftlichen Schulforschung bedenklich wenig Resonanz.

Aber es ist gewiss auch ein Verdienst des Projekts, dass es solche Anschlussfragen scharf macht: Wie brechen sich Schulmythen im didaktischen Aggregatzustand der Inhalte des Normalunterrichts? Wie realitätshaltig ist die Vermutung, dass den harmonisierenden und auratisierenden Schulmythen eine Praxis der Inhaltsmodellierung entspricht, die diesen Inhalten den Zahn der Widersprüchlichkeit, der Ambivalenz, der Fremdheit zieht und sie Standardisierungen in verdinglichtem Schulwissen und Schulkönnen anheimfallen lässt? Und geschähe das auch im bildungspolitischen wie bürokratischen Interesse von Vergleichbarkeit und Verwaltbarkeit? Ein weites Feld objektiv hermeneutischer Unterrichtsforschung!

- 2) Ich stelle mir vor, ein Schulakteur aus den drei intensiv beforschten Schulen würde sich ins Studium dieser vielen hundert Seiten Forschungsbericht vertiefen – und er fühlte sich betroffen, gerade weil diese Art von Forschung die Menschen nicht zu Datenträgern reduziert, sondern in ihren konkret lebensweltlichen Erfahrungen zu Wort kommen lässt. Angenommen, der fiktive Leser könne den zuweilen doch arg substantivisch überlasteten Sozialwissenschaftsjargon verkraften (ginge manches wirklich nicht einfacher und kürzer zu sagen?). Angenommen also, er würde auch nicht durch die zuweilen doch sehr ausufernden theoretischen Abgrenzun-

gen mit immanenten Wiederholungen abgeschreckt – wie könnte er reagieren? Ich phantasiiere mir drei unter vielen möglichen Resonanz-Alternativen:

Resonanz 1: Der Leser kommt sich vor wie der Reiter auf dem Bodensee. Was ihm selbstverständliche Alltagspraxis im Schulgeschäft ist, entbirgt sich dem wissenschaftlich geschärften Blick als prekäres und ständig sturzgefährdetes Balancieren über Abgründen. Beißt er die Zähne zusammen und wird zum tapferen Weitermacher auf dem dünnen Eis von Bewährungsmythen? Oder verhärtet er sich zum skeptischen Besserwisser, der sich in seinen Ahnungen bestätigt sieht, dass pädagogische Schulideale ohnehin nur bunte Seifenblasen sind – Tröstungen für die Schwachen?

Resonanz 2: Ihr Schulforscher mit eurem Scharfblick – ihr seid bei allem gewiss ernst gemeinten Respekt vor dem Eigengewicht sozialer Handlungen doch (ihr würdet sagen: strukturnotwendig) nicht frei von objektiver Arroganz, der Arroganz nämlich des professionellen Entlarvers, der im Grunde beansprucht, die Sache viel besser zu kennen als der, der täglich handelnd in sie verwickelt ist. – Vielleicht geht es euch jedenfalls zum Teil so wie jemandem, der einen Garten mit Hilfe einer Lupe besser kennen lernen will. Ihr bekommt so viele Einzelheiten und Tiefenstrukturen zu Gesicht, die dem praktizierenden Gärtner zeitlebens verborgen bleiben. – Aber euren Forschungsapparaten entgeht halt doch mancherlei, was einen in der Schule aushalten lässt. Die Faszination, die darin liegt, immer neu anzufangen, sich mit Kindern, jungen Menschen auf die Welt einzulassen. Der Elan, die Blicke, die Stimmen, die Gesten der immer wieder andrängenden und zur Auseinandersetzung reizenden jungen Menschen, sie sind es doch nicht ganz selten, was Lehrer am Leben halten mag – und dieser Elan fällt durch die feingliedrigen Maschen eurer raffiniert gesponnenen Netze! Der Blick für Tiefenstrukturen – kann er die Spezialisten nicht auch blind oder unempänglich machen für das, was ihm Oberflächengewebe zu sein dünkt?

Resonanz 3: Die Aufklärung kann helfen, blauäugige Schulideale eines prekären

pädagogischen Idealismus zu ernüchtern, der ohnehin fast immer in Zynismus und Resignation umschlägt. Man braucht sich nichts mehr vorzumachen über das, was der Schule möglich ist und was nicht. Solche Wissenschaft ermöglicht den Abschied von der Schul-Überschätzung, von der unerträglichen Schönrederei in Bildungsprogrammen. Enttäuschungen können den so Ernücherten nicht mehr umwerfen, er dankt fürs Erwachsenwerden. Denn Lehrer können erst dann als Erwachsene ihre Profession ausüben, wenn sie sich nicht mehr durch undurchschaute Mythen infantilisieren lassen. Was durch Jahrhunderte passiert ist.

Ich weiß, Grübeleien wie sie in der Resonanz 2 angedeutet sind, laufen Gefahr, einen neuen Mythos – den Praxis-Mythos – in die Welt zu setzen. Aber wer ihn allzu schnell als untriftig abwehrt, übersieht, dass auch entmythisierende Wissenschaftlichkeit ihre Mythenwurzeln, d.h. aber ihre die Welt systematisch verkennenden Erkenntnisgrenzen hat. Vielleicht gibt es auch in der Schule mancherlei, von dem sich die Wissenschaftsweisheit nichts träumen lässt. Ausgeschlossen ist es jedenfalls nicht.

Das ist in Respekt vor diesem hoffentlich epochemachenden Riesenwerk zu einer anderen als der üblichen Schul-Empirie gesagt. Denn diese Empirie hat durch ihren nicht subsumtiven, die Erfahrungswelten einholenden Charakter das Zeug, auch sensibel für das zu machen, was ihr entgeht.

## Karl Kälble

*Michaela Pfadenhauer: Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz. Opladen: Leske + Budrich 2003, 238 Seiten. ISBN 3-8100-3700-1. Preis: Euro 24,90.*

Die Autorin ist Soziologin und arbeitet seit einigen Jahren zu den im vorliegenden Buch behandelten Themen. Sie hat zu professionssoziologischen Fragen etliche Beiträge veröffentlicht und diverse Tagungsbände mit herausgegeben. Dem Buch liegt