

Norbert Ricken (Hrsg.)

Über die Verachtung der Pädagogik

Norbert Ricken (Hrsg.)

Über die Verachtung der Pädagogik

Analysen – Materialien –
Perspektiven



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

1. Auflage 2007

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2007

Lektorat: Stefanie Laux

Der VS Verlag für Sozialwissenschaften ist ein Unternehmen von Springer Science+Business Media.
www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Satz: <Bausatz> Frank Böhm, Siegen

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Meppel

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-14829-8

Inhalt

Vorwort.....	9
<i>Norbert Ricken</i>	

Über die Verachtung der Pädagogik ...

Eine Einführung.....	15
<i>Norbert Ricken</i>	

... in systematischer Perspektive

Spielarten der Verachtung. Sozialphilosophische Überlegungen zwischen Gleichgültigkeit und Hass.....	43
<i>Burkhard Liebsch</i>	

Von ‚Kuschelpädagogen‘ und ‚Leistungsapologeten‘. Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung und Lernen.....	79
<i>Nicole Balzer / Tobias Künkler</i>	

Enttäuschte Liebe. Ein Versuch zu den Quellen der Verachtung.....	113
<i>Marcello Caruso</i>	

Grenzen der Anerkennung – Anerkennung der Grenzen.....	121
<i>Sabine Andresen</i>	

Das Problem der Grundlosigkeit als Provokation der Pädagogik.....	137
<i>Alfred Schäfer</i>	

Akzeptanzkrisen und Anerkennungsdefizite: Die Erziehungswissenschaft als subalterne Disziplin?.....	159
<i>Markus Rieger-Ladich</i>	

... in gesellschaftstheoretischer Perspektive

Die Profession der Lehrer und die Konstruktion der Pädagogik in den Medien.....	185
<i>Jürgen Kaube</i>	
„El Caballero de la Triste Figura“. Zur Funktion von Lächerlichkeit im System der Erziehung.....	199
<i>Peter Fuchs</i>	
Verachtung der Pädagogik und gesellschaftliche Selektion – am Beispiel der Institution Schule.....	217
<i>Gabriele Bellenberg / Grit im Brahm</i>	

... in professionstheoretischer Perspektive

Der Lehrerberuf zwischen öffentlichen Angriffen und gesellschaftlicher Anerkennung. Alltagsbeobachtungen – professionstheoretische Klärungen – Perspektiven der Schulentwicklung.....	235
<i>Johannes Bastian / Arno Combe</i>	
Wandel der Lehrerrolle. Sozialgeschichtliche Überlegungen zum Lehrerbild.....	249
<i>Sabina Enzelberger</i>	
Quasi-Professionalität.....	275
<i>Raf Vanderstraeten</i>	
Verachtungserfahrungen in der Selbstthematizierung der Profession und ihrer Professionellen. Zu einer Geschichte beruflicher Identitätswürfe.....	293
<i>Sabine Reb / Joachim Scholz</i>	

- „Die Lehrer – ich kann sie nicht leiden.“
Zur Sozialpsychologie der Verachtung von Lehrern..... 313
Gerhard Vinnai
- Lehrer zwischen Verachtung, Selbstverachtung und Professionalität.
Reflexionen aus der Praxis..... 333
Martina Dege
- Zwischen Bedeutsamkeitsrhetorik und faktischer Bedeutungsschwäche.
Anmerkungen zur institutionalisierten Erwachsenenbildung..... 353
Roswitha Peters

... in vergleichender Perspektive

- Verachtung der Pädagogik und Verachtung in der Pädagogik.
Erfahrungen hinter der östlichen Grenze..... 373
Ondrej Kaščák / Branislav Púpala
- Was wurde aus den »Soldaten des Wissens«?
Lehrerbild und Lehrerbildung in der Türkei im Wechselspiel von
Staatsideologie und Wirklichkeit..... 397
Yasemin Karakaşoğlu

Norbert Ricken

Vorwort

Mit dem öffentlichen Ansehen der Pädagogik sich auseinanderzusetzen – und dieses mit und aus einem erziehungswissenschaftlichen Interesse – ist weder neu noch überraschend: nicht nur, weil dies bereits längst geradezu in regelmäßigen Zyklen mit Blick auf Selbst- und Fremdbilder unternommen wird; sondern auch, weil das, was dabei zutage gefördert wird, ebenso bekannt wie verbreitet ist. Dass nämlich der Pädagogik trotz ihrer zentralen Bedeutung in der Reproduktion (und Transformation) des Sozialen insgesamt und weitgehend durchgängig ein – im Vergleich mit anderen Professionen und Disziplinen – überdurchschnittlich ramponiertes Ansehen attestiert werden muss. Auch das damit eng verknüpfte Antwortmuster der Pädagogik, sich über die erlittenen Rufschädigungen und öffentlich inszenierten Beschimpfungen bisweilen lauthals zu beklagen oder gar in sie selbst mit einzustimmen, ist weithin vertraut und inzwischen selbst Bestandteil des öffentlichen Ansehens derselben.

Trotz aller und vielleicht gerade wegen aller unternommenen Erkundungen und zusammengetragenen Erklärungen überrascht aber doch, dass das Phänomen der öffentlichen Missachtung und Geringschätzung sowie der bewusst betriebenen Abwertung und der – von nun an dies gebündelt bezeichnenden – ‚Verachtung der Pädagogik‘ bislang keine wirklich befriedigende Antwort gefunden hat und daher von der Zunft eher stillschweigend in Kauf genommen oder im Selbstbeweis defensiv zurückgewiesen als produktiv und offensiv aufgegriffen wird. Denn sortiert man das Bündel der Erklärungen – in ihm mischen sich meist Erfahrungen, Erwartungen und sozialgeschichtliche wie kulturelle Problemstellungen –, dann wird auch deutlich, dass nicht selten dem schlechten Ansehen eine Art Missverständnis, eine Form der Verkennung der Pädagogik unterstellt wird: die zumeist öffentlich betriebene ‚Pädagogikschelte‘ sei – wenn sie nicht gar bloß Antwort auf selbst erlittene, aber doch nicht repräsentative Schulerfahrungen ist – entweder Folge einer sozialgeschichtlich bedingten Geringschätzung des Lehrberufs oder Ausdruck überzogener Erwartungen, die angesichts realer Menschen in pädagogischen Feldern allzu leicht enttäuscht werden könne und dann in Geringschätzung umschlage müsse. So richtig und wichtig diese Antworten auch sind, so unbefriedigend sind sie zugleich: nicht nur, weil in ihnen suggeriert wird, eine bessere, eigentlich ‚wahrere‘ Wahrnehmung der Pädagogik – auch in sozialstruktureller Hinsicht – zöge quasi automatisch ein verbessertes

Ansehen nach sich, was bereits mit Blick auf die deutlich gestiegene Besoldung der pädagogischen Arbeit so einfach nicht stimmt – eher im Gegenteil, ist doch der Sozialstatus von Lehrerinnen und Lehrern inzwischen selbst Gegenstand mancher Hämie geworden; sondern auch, weil der Fokus dieser Erklärungsversuche auf mancherlei Rahmungen und Kontexte der Pädagogik abschweift, ohne dass zentrale Momente der Pädagogik selbst thematisch würden. Das aber lässt die Auseinandersetzung mit den konkreten Erfahrungen der Kränkung und Geringschätzung, der Hämie und Verachtung eher verstummen und oft genug so ausweglos erscheinen.

Der hier nun vorliegende Band ‚Über die Verachtung der Pädagogik‘ verdankt sich dieser Irritation, auf elementare Fragen immer nur Teilantworten zu fassen zu bekommen, hat sich aber in seinem Fortgang zunehmend auch mit der Frage verknüpft, ob der Geringschätzung, Abwertung und auch Verachtung der Pädagogik nicht nur etwas Unvermeidliches, sondern – wenigstens in nicht-traditionalen Gesellschaften – vielleicht sogar etwas quasi Notwendiges anhaftet. Ohne die hier zusammengetragenen Überlegungen auf diese Frage einzugrenzen oder sie gar auf eine durchgängige Linie einzuschwören, so ist doch allen Beiträgen weitgehend durchgängig viererlei gemeinsam: denn durchmustert man die verschiedenen Beiträge, so fällt *zunächst* auf, dass alle Texte ‚jenseits der Klage‘ argumentieren – was ausgesprochen wohlthuend ist – und den Charakter dessen, was hier zunächst etwas flüchtig mit ‚Verachtung‘ benannt ist, genauer zu bestimmen suchen; *zudem* überwinden alle die Engführung der bisherigen Erklärungsansätze auf Erfahrungen, Erwartungen und Sozialgeschichte und arbeiten – *dann* – durchgängig an einer Dimension, die mit dem Kern des Pädagogischen selbst verknüpft ist und daher direkt in die Problematik der pädagogischen Profession führt; *schließlich* wird in keinem der Beiträge eine definitive Antwort gegeben und das Problem damit erledigt. Vielmehr zeichnet sich durchgängig ab, dass alle Überlegungen mit der Irritation insofern nicht fertig werden, als sie diese weder bloß abweisen noch auf eine einfache Verkennungsproblematik zurückführen, sondern allesamt als eine – in sich dann vielfältig schillernde – Herausforderung begreifen, die fester Bestandteil der pädagogischen Professionalität ist oder wenigstens werden muss.

So lässt sich das, was hier nun – dank der großen Bereitschaft aller Autorinnen und Autoren, sich in angespannten pädagogischen Zeiten zu noch mehr Mehrarbeit aufzuraffen – versammelt ist, auch lesen als ein spezifischer Beitrag zur Professionalisierung des Lehrberufs: einerseits, weil die zu ebenso umfassenden wie verdichteten Kompetenzbildern geronnenen Erwartungen – und oft auch Übererwartungen – wieder verflüssigt und damit auch veralltäglicht werden; und andererseits, weil die Auseinandersetzung mit individuellen wie strukturellen Kränkungen und Schwierigkeiten – jedenfalls mir – auch für die Profession weitaus fruchtbarer erscheint als die

ständige Geste des Überspringens derselben zugunsten normativ-programmatischer Erklärungen, die irgendwie immer richtig und falsch zugleich sind. Anders formuliert: es könnte sein, dass in den Erfahrungen der Verachtung und der daraus folgenden Delegitimation der Pädagogik etwas – wenn auch verquer – zum Ausdruck kommt, was auch ein – wenn nicht sogar das – Herzstück der Pädagogik ausmacht. Umso dringlicher aber ist eine offene und nicht bloß defensive Auseinandersetzung mit etwas, dem kein Pädagoge, keine Pädagogin in den jeweiligen Feldern zu entkommen vermag – auch nicht durch den Vorsatz, anders als alle anderen zu sein.

Die Vielzahl der gestellten Fragen, die Vielzahl der gegebenen Antworten aber verbietet, was oft ebenso üblich wie begründet ist: die Vorabbeschreibung eines jeden der Beiträge, die doch nicht nur immer auch eine Vorabinterpretation, sondern auch eine Vorabfestlegung ist. An ihrer Stelle sei aber wenigstens vermerkt, wie sich die Ordnung des Bandes erklärt: nach einer – zunächst einführenden, dann aber bereits auch pointierenden – Einführung in die Thematik des Bandes (*Norbert Ricken*) fächert sich die Beschäftigung mit der ‚Verachtung der Pädagogik‘ in vier große Perspektiven auf.

So wird in *systematischer Perspektive* zunächst nach Verachtung und ihren Spielarten grundsätzlich – hier: sozialphilosophisch – gefragt (*Burkhard Liebsch*), um dann verschiedene Dimensionen einer Verachtung sowohl der Pädagogik als auch der Erziehungswissenschaft zu problematisieren: den Zusammenhang von Anerkennung und Lernen als unausgesprochenem Hintergrund des Streits um ‚Kuschel-‘ und ‚Leistungspädagogik‘ (*Nicole Balzer / Tobias Künkler*); das oft vereinfachte Verhältnis von Theorie und Praxis als eine der Quellen der Verachtung (*Marcello Caruso*); die Problematik der Grenzen der Pädagogik – und ihrer Anerkennung (*Sabine Andresen*); die erkenntnis- bzw. wissenschaftstheoretische Rekonstruktion der Grundlosigkeit als Provokation der Pädagogik (*Alfred Schäfer*); und schließlich Aspekte der Konstitution der Erziehungswissenschaft als einer Wissenschaftsdisziplin neben und in Konkurrenz zu anderen (*Markus Rieger-Ladich*).

In *gesellschaftstheoretischer Perspektive* wird dann die öffentliche Wahrnehmung der Pädagogik selbst thematisch: als Problematisierung der Konstruktion der Pädagogik in den Medien (*Jürgen Kaube*) einerseits, als systemtheoretisch justierte Analyse der Funktion der Lächerlichkeit der Erziehung (*Peter Fuchs*) andererseits und schließlich als Reflexion des Zusammenhangs von gesellschaftlicher Selektion (auch und gerade durch Schule) und Verachtung (*Gabriele Bellenberg / Grit im Brahm*).

Ein dritter – und verständlicherweise auch umfangreicherer – Schritt nimmt die Verachtung der Pädagogik in *professionstheoretischer Perspektive* in den Blick: nach einer einführend angelegten Sondierung des Lehrberufes zwischen öffentlichen Angriffen und gesellschaftlicher Anerkennung (*Johannes Bastian / Arno Combe*) wird zunächst der Wandel der Lehrerrolle vor einem sozialgeschichtlichen Hintergrund rekonstruiert

(*Sabina Enzelberger*), um dann – explizit professionstheoretisch – zum einen den in sich spannungsreichen Status der pädagogischen Professionalität zu diskutieren (*Raf Vanderstraeten*) und zum anderen Verachtungserfahrungen in der Selbstthematizierung der Profession und ihrer Professionellen zu untersuchen (*Sabine Reb / Joachim Scholz*). Ein sozialpsychologischer Blick auf die Verachtung von Lehrern (*Gerhard Vinna*) wie ein praxisgesättigter Blick in die Verachtungserfahrungen von Lehrern (*Martina Dege*) beschließen den – zunächst überwiegend schulpädagogisch justierten – professionstheoretischen Gedankengang, der dann um einen Blick auf die Verfasstheit der Erwachsenenbildung erweitert wird (*Roswitha Peters*).

In einer letzten *vergleichenden Perspektive* tauchen nun neuerlich (fast) alle Facetten der Problematik der Verachtung der Pädagogik wieder auf – jedoch in ebenso anregender wie verfremdender Spiegelung von Osten (*Ondrej Kašák / Branislav Púpala*) und Süden (*Yasemin Karakaşoğlu*).

Nicht alle Fragen, nicht alle Perspektiven konnten aufgegriffen und entfaltet werden; so mag auch manches Wichtige und Interessante fehlen: angemerkt sei wenigstens, dass insbesondere zwei vergleichende Beiträge – aus leider nur zu verständlichen Gründen – abgebrochen bzw. abgesagt werden mussten, so dass der Blick nach Norden und Westen hier nicht hat eingelöst werden können. Dennoch: die zusammengetragenen Erkundungen und Analysen eines ebenso bekannten wie schwer zu fassenden Phänomens eröffnen insgesamt eine Perspektive, die aus der Verachtung der Pädagogik vielleicht zu ‚befreien‘ verhilft, indem sie in sie verwickelt und zu produktiver Antwort herausfordert. So bleibt den Leserinnen und Lesern nur zu wünschen, was ich den Autorinnen und Autoren bereits verdanke: eine spannende, auch irritierende und allemal bereichernde Gedankenreise während der Lektüre.

Mein ganzer Dank gilt zunächst und vor allem allen beteiligten Autorinnen und Autoren, die nicht nur die jeweiligen Beiträge spontan zusagten und trotz vielfacher Belastungen ebenso bereitwillig wie engagiert erarbeiteten, sondern auch im Entstehungsprozess dieses Bandes viel Geduld beweisen mussten. Danken möchte ich aber auch Nicole Balzer, Tobias Künkler und Jutta Weymann, die bei der Endredaktion tatkräftig mit Hand angelegt haben. Schließlich sei auch Stefanie Laux vom VS Verlag für Sozialwissenschaften gedankt, die – wie schon so oft – die Entstehung nicht nur ermöglicht, sondern mit großer Ruhe und Unterstützung begleitet hat.

Über die Verachtung der Pädagogik ...

Norbert Ricken

Über die Verachtung der Pädagogik. Eine Einführung

Wer gegenwärtig über das öffentliche Ansehen der Pädagogik nachdenkt¹, kommt nicht umhin, die anhaltend drastisch erfahrbare Ambivalenz, ja Widersprüchlichkeit der öffentlichen Wahrnehmung von Pädagoginnen und Pädagogen, des pädagogischen Systems insgesamt wie auch der Erziehungswissenschaft mitzubedenken; verkürzt formuliert: trotz aller Beschwörungen und ‚Hochglanz‘-Beteuerungen, dass Bildung – und mit ihr die Pädagogik insgesamt – gesellschaftlich nicht nur unverzichtbar, sondern überhaupt wichtiger denn je sei, hält sich doch in der Öffentlichkeit hartnäckig eine weithin negative Einschätzung eben dieser Pädagogik. Und mit Blick auf die bundesdeutsche Bildungspolitik der letzten Jahre muss man hinzufügen, dass es durchaus nicht selten die gleichen Leute sind, die beides – bisweilen ungebrochen und gänzlich unirritiert – sogar in einem Satz verknüpfen können. Diese Widersprüchlichkeit schlägt sich – nicht allein, aber doch zentral – in der allen pädagogisch Tätigen nur zu bekannten Paradoxie der stetigen, ja drastischen Aufgabenvermehrung auf der einen Seite und der zunehmenden Unterfinanzierung und Kürzung auf der anderen Seite nieder. An diesem strukturellen Widerspruch etwas zu ändern, hieße sicherlich zunächst und vor allem, die Frage zunehmend unterfinanzierter öffentlicher Haushalte und das darin sichtbar werdende Bild von Öffentlichkeit und Gesellschaft zu thematisieren; es heißt aber auch, sich mit den Hintergründen der ambivalenten gesellschaftlichen Wahrnehmung des pädagogischen Feldes insgesamt zu beschäftigen.

Wo man auch hinhört, das Klischee des ‚Pädagogen‘ wie auch der Pädagogik ist überaus verbreitet und kann als überwiegend negativ gefärbter Resonanzraum jeweiliger Einschätzungen und Zuschreibungen nur allzu leicht belebt werden. Wie bei

1 Der folgende Text ist die in ihrem Textteil nur geringfügig überarbeitete Fassung meiner Münsteraner Antrittsvorlesung, die ich am 7. Juli 2004 im Rahmen einer von Roland Reichenbach zum Umgang mit pädagogischen Denkformen organisierten Ringvorlesung mit dem Titel ‚Am Ende der Pädagogik?‘ gehalten habe. Da der Text nicht nur für mich selbst, sondern auch für den hier vorliegenden Band eine gewisse (Initial)Bedeutung hat (auch insofern er als Ausgangspunkt der kollegialen Diskussion gedient hat), habe ich die Vortragsform der Überlegungen beibehalten – und damit auch den Charakter derselben als eher gelegentlichen, denn systematisch-empirisch ausgearbeiteten Bemerkungen.

jedem guten Vorurteil sind auch hier Intensität und Haltbarkeit der Abwertung proportional mit der Unkenntnis des Gegenstandes der Verachtung; je weniger man Betroffene persönlich kennt (und persönlich schätzt), desto geringer ist die Bereitschaft zur Differenzierung und Korrektur der überlieferten Bilder. Dabei ist die Palette der überaus folgenreichen Abwertungen insgesamt enorm breit und reicht vom ‚bestbezahlten Halbtagsjob‘ über den obligatorischen ‚pädagogischen Zeigefinger‘ samt dem dazu gehörigen ‚Oberlehrer‘ bis hin zum verächtlich-kalten Nachäffen des vermeintlich zentralen pädagogischen ‚Gut, dass wir drüber gesprochen haben²; aber auch heißer ‚Lehrerhass‘ und Abrechnungen von Eltern sind keine Ausnahme (vgl. Kühn 2005 wie auch 2006). Angesichts der ohne Unterlass formulierten und an Pädagogen adressierten Aufgaben gesellschaftlicher Reparatur – was alles sollen Lehrer und Erzieher eigentlich letztlich nicht richten, beheben, ermöglichen oder hervorbringen? – ist dieser erste Befund zunächst erstaunlich: wohl kein anderer Berufsstand ist gegenwärtig in eine ähnlich starke Spannung zwischen Unverzichtbarkeit und rhetorisch extensiver Inanspruchnahme auf der einen Seite und Geringschätzung und – bestenfalls – Überflüssigkeit im Prozess sozialer Reproduktion auf der anderen Seite, ja zwischen ‚Verhimmelung‘ zum Hoffnungsträger schlechthin und ‚Verteufelung‘ als Sündenbock gestellt.

Wenig überraschend ist daher, dass das insgesamt schlechte Ansehen der Pädagogen wie auch der Pädagogik längst selbst als ursächliches Moment der mit PISA bundesweit diagnostizierten ‚Bildungskatastrophe‘ gilt und in programmatischen Aufrufen und Manifesten zur ‚Zukunft der Bildung‘ (vgl. Baumert u.a. 2002) einen durchaus zentralen Platz einnimmt; so formulieren – nur exemplarisch – Baumert, Mittelstraß und andere in ihrem ‚Manifest‘ eindringlich: „Mit Recht hatten Erzieher und Lehrer [...] in früheren und haben in anderen Kulturen größten Respekt, hohe Anerkennung und Sozialprestige in der Gesellschaft. Daß dies bei uns verloren gegangen ist, ist ein nicht gering einzuschätzender Teil unserer Bildungsmisere. Da folglich als Erstes das Sozialprestige von Erziehern und Lehrern sich ändern muss, wenn Kindergärten und Schulen besser werden sollen, [muss] [...] die Gesellschaft begreifen [...], daß einzig in denen, die lehren, ihre Zukunft liegt.“ (Baumert u.a. 2002: 197).

Längst hat daher die Arbeit am Ansehen der Pädagogik begonnen und ist inzwischen auch selbstverständlicher Teil neuer Professionalisierungsstrategien im Lehrerberuf (vgl. Bastian u.a. 2000 und 2002 wie auch Bastian/Combe 2003): so wird gegenwärtig u.a. in breit angelegten Studien (vgl. exemplarisch die weit rezipierte Studie

2 Vgl. zur Breite der Palette der Klischees auch Terhart (1994: 133f.), der neben den ökonomisch dimensionierten Vorwürfen auch die ebenso weit verbreitete ‚Belietheit‘ von Lehrern bei anderen Berufsgruppen – insbesondere bei Handwerkern und Dienstleistern – als auch die häufig vorgeworfene Larmoyanz erwähnt.

von Schaarschmidt 2004) und den sie begleitenden Öffentlichkeitskampagnen immer wieder neu der Nachweis der enormen zeitlichen, sozialen und vor allem psychischen Belastungen der Lehrer geführt – mit dem allerdings fatalen Effekt, dass insbesondere mit Verweis auf die gesundheitlichen Risiken und Frühpensionierungsraten des Lehrerberufs diese nun nicht mehr nur als ‚faule Säcke‘ – wie Gerhard Schröder einst urteilte –, sondern zunehmend auch als ‚arme Schweine‘ gelten (vgl. Demmer 2003).³ Auch hier nur ein exemplarischer Blick in das Selbstverständnis mancher Lehrer: „Wer weiß, wie geschafft Eltern nach einer Stunde Einkauf mit den Jüngsten sind, ahnt etwas von dem, was dreißig solche ‚Exemplare‘ in vollen sechs Unterrichtsstunden bedeuten können“, so Josef Kraus, Präsident des Deutschen Lehrerverbandes, in seiner Eröffnungsrede zur Bildungsmesse 2003 (Kraus 2003: 2).

Dennoch: trotz aller wichtigen Empirie zum Lehrerberuf (vgl. Terhart 1996), trotz aller gut gemeinten Plädoyers und auch trotz aller veränderten Anstrengungen im Kontext einer neu sich formierenden pädagogischen Professionalität (vgl. Lenzen 2003), unverändert aber bleibt, was mit ‚Lehrerschelte‘ noch recht harmlos formuliert ist: die öffentliche Abwertung, ja Verachtung der Pädagogik ist ungebrochen und lässt sich wohl kaum mit gutem Willen und ein bisschen moralischer Anstrengung überwinden; vielmehr ist sie – so die leitende These meiner folgenden Überlegungen – Moment eines ‚Verfalls‘ der pädagogischen Denkform selbst, der sich zwar auch in der völligen Bedeutungslosigkeit pädagogischer Argumente angesichts ökonomischer Setzungen zeigt, sich aber doch wohl nur sehr einseitig auf bloß außerpädagogische Einflüsse und Unverständnis zurückführen lässt; ob es willkommen ist oder nicht, der ‚Verfall‘ pädagogischen Denkens und die mit ihm einhergehende Verachtung der Pädagogik ist auch Folge pädagogischen Handelns und Denkens selbst.

Doch bevor ich diese Behauptung nun in drei Schritten – zunächst als Sondierung des Feldes (1), dann mit Blick auf mögliche Erklärungsansätze (2) und schließlich in einer systematischen Problematisierung der pädagogischen Denkform (3) – zu erläutern und zu plausibilisieren versuche, gestatten Sie mir vorab drei kleinere Vorbemerkungen, die das, was folgt, besser zu justieren helfen sollen:

(A) Mir geht es – ganz ausdrücklich – nicht darum, aus erziehungswissenschaftlicher und damit vermeintlich höherer Warte über Pädagogen und deren Pädagogik zu urteilen und damit nur eine, in wissenschaftlichen Kreisen durchaus nicht unübliche Form der Abwertung weiterzutreiben. Auch wenn es bisweilen verlockend ist, sich über die konkrete (Schul)Praxis zu erheben und sich qua Abwertung anderer aufzu-

3 Wie zeitbedingt diese Einschätzungen jeweils sind, zeigt ein Blick in ältere Publikationen: „Vom faulen Lehrer zum linken Verführer“, so lautete ein Slogan der 80er Jahre (vgl. Schrader 1987); vgl. exemplarisch die selbst historisch gewordenen Studien zum Lehrermage von Müller-Fohrbrod 1973, Glasgow/ Erbslöh 1976 und Beisenherz u.a. 1982 wie auch die Überblicke in Maier 1980, Gerner 1981, Kirchoff 1986, Schwänke 1988 und Barz/Singer 1999.

werten, so ist doch ein jeder Wissenschaftler, der an einer Universität lehrt, selbst ein Pädagoge und – so füge ich hinzu – allzu oft dann noch ein mindestens unausgebildeter; das gilt ebenso für Biologen wie Philologen, aber eben auch für Erziehungswissenschaftler selbst. Dies macht Kritik zwar nicht hinfällig oder gar unmöglich, doch ist diese dann immer auch als Selbstkritik zu verstehen; das meine ich gerade nicht rhetorisch, sondern mit Blick auf meine eigene Lehr- und Schulpraxis auch ganz ernst.

(B) Mir geht es hier auch nicht darum, in ein leider doch weit verbreitetes pädagogisches Klagelied einzustimmen (vgl. Tenorth 1992), das larmoyant von gesellschaftlichem Unverständnis wie alltäglicher Missachtung – der Pädagogen im Besonderen wie der Älteren im Allgemeinen – singt und in der Ausnutzung der ‚Verfallsrhetorik‘ den illusionären Glauben nährt, es sei früher dann doch alles irgendwie besser gewesen. Wenn ich hier bisher – ein wenig plakativ – vom ‚Verfall‘ der pädagogischen Denkform gesprochen habe, dann meine ich damit nicht, dass es die mit ‚Bildung‘ und ‚Kultur‘ überschriebenen, guten alten Zeiten pädagogischen Denkens und Handelns je gegeben hätte, die nun durch popularisierende Verflachung, egoistisches Interesse und ökonomische Vernutzung bedroht bzw. längst bereits abgelöst wären. Vielmehr möchte ich damit zweierlei Beobachtung benennen: unübersehbar ist erstens, dass ausdrücklich pädagogischen Erwägungen und Argumenten öffentlich durchgängig eher wenig Beachtung und Bedeutung zukommt; trotz aller nach PISA erheblich gesteigerten neuen ‚Bildungsrhetorik‘ und trotz aller bisweilen auch hektischen Reformbetriebsamkeit hält sich diese sattsam bekannte Distanz gegenüber pädagogischen Empfehlungen durch und schlägt sich folgenreich in der gegenwärtigen Bildungspolitik nieder. Bereits die pädagogisch wohl nicht verzichtbare Frage nach der Zukunft der nächsten und übernächsten Generation, d.h. die Frage danach, ob denn das, in was pädagogisch eingeführt werden soll, überhaupt als Zukunft für alle taugt und insofern verallgemeinert werden könnte, stößt angesichts vielfacher sozialer Abstiegsszenarien unmissverständlich auf Abwehr, die sich zumeist in der vehementen Abwertung solch unnötig grundsätzlicher pädagogischer Überlegungen zum Ausdruck bringt. Wer aber – nun umgekehrt – nicht kritisch, sondern affirmativ laut aussprache, worum es gesellschaftlich zu gehen scheint, und Durchsetzungsfähigkeit wie Eigennutz, Rücksichtslosigkeit und bewusste Vorteilsnahme als nicht nur faktisch angemessene, sondern auch prinzipiell wünschenswerte Maximen aufstellte und schließlich zu ausdrücklich pädagogisch begründeten Lernzielen erklärte, der sähe sich vermutlich umgehend harschen Vorwürfen ausgesetzt, dass dies mindestens unverantwortlich, wenn nicht gar menschenverachtend und insofern schlicht zynisch sei. Auch wenn es historisch gesehen immer so gewesen sein mag, ich halte diese offensichtliche Diskrepanz zwischen gesellschaftlich Erforderlichem und dem päd-

agogisch Wünsch- und vielleicht auch Verantwortbaren für weder zufällig noch unbedeutsam und in ihrer Scheinheiligkeit für pädagogisch verheerend.

Doch blickt man – und das ist die zweite Beobachtung – genauer in die Pädagogikgeschichte, dann lässt sich nicht nur feststellen, dass Pädagogen- und Pädagogikschelte viel älter sind (wobei diese Einschätzung sachlich aber auch gar nichts klärt!), sondern dass all dies so alt ist wie die Pädagogik selbst (vgl. Osterwalder 2003); anders formuliert: Etablierung und Demontage, Bejahung und Verneinung der Pädagogik folgen nicht linear aufeinander, sondern fallen in eins und werden – bisweilen gar von den gleichen Akteuren – gleichzeitig betrieben. Es ist dieser eigentümliche Zusammenhang von Begründung und Widerruf, dieses Ineinander von *gleichzeitiger* Konstruktion und Destruktion der Pädagogik, das mich im folgenden genauer interessiert⁴ – so dass ich Sie bitten möchte, die Assoziationen von ‚Aufstieg und Verfall‘ der Pädagogik, die ich in meiner leitenden These nahegelegt habe, zugunsten des Modells einer gleichzeitigen Auf- und Abwertung zu korrigieren.

(C) Eine letzte Justierung vorab: Ich habe die öffentlich durchaus übliche und publizistisch überaus wirksam betriebene Abwertung der Pädagogik sehr bewusst vielleicht ein wenig stark mit Verachtung überschrieben: nicht nur, um die Geringschätzung deutlicher anzusprechen und rhetorisch wirkungsvoller, nämlich skandalöser auszusprechen; sondern vor allem, weil die praktizierten Angriffe weniger auf die Kritik oder gar Verbesserung erkannter Missstände zielen, sondern in ihrer Personalisierung emotional treffen, verletzen und kränken sollen. Pädagogik- und Pädagogenschelte ist nicht bloß Provokation oder gar Ausdruck offener Feindschaft, sondern artikuliert in ihrem Modus der ‚Verlächerlichung‘ eine grundsätzliche, auf die Würde der Beschimpften zielende Herabsetzung, die gerade nicht mehr heiß, d.h. aktuell begründet ist, sondern längst erkaltet und zu ebenso ätzenden wie erfahrungsresistenten Stereotypen geronnen ist. Dies aber nenne ich Verachtung und nicht bloß Schelte, Geringschätzung oder Abwertung.

1. Formen der Verachtung der Pädagogik – oder: Wer und was wird verachtet?

Ich beginne mit einer ersten Sondierung, indem ich das Feld der Praktiken und Formen der Verachtung ein wenig genauer erkunde und angesichts der Weite und Vieldeutigkeit desselben einige Unterscheidungen hinsichtlich der Adressaten (A) und der jeweiligen Inhalte (B) der Geringschätzung vornehme:

4 Und mich bewegen hat, das Kunstwort ‚De/Konstruktion‘ als Kennzeichnung dieser Gleichzeitigkeit und dieses Ineinander zu nutzen.

(A) Eine erste Differenzierung dessen, was gemeinhin mit Blick auf die Pädagogik denunziert wird, zwingt zur Unterscheidung zwischen dem pädagogischen Handeln selbst, den seit knapp zwei Jahrhunderten institutionalisierten professionellen Erziehern – seien es nun Lehrer oder inzwischen auch Sozialpädagogen – und der deutlich jüngeren Erziehungswissenschaft, die sich ja erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts überhaupt als auch institutionell eigenständige Disziplin zu etablieren vermochte und schließlich Ende der 60er Jahre ihre massenhafte Verbreitung und Ausdehnung erfuhr. Sicherlich, es läge nun nahe, an dieser Stelle die Geringschätzung der Erziehungswissenschaft innerhalb der anderen universitären Wissenschaftsdisziplinen zu problematisieren, zumal – wie bereits Dilthey in seinen pädagogischen Vorlesungen von 1884 formulierte – die „Mißachtung der Pädagogik“ als einer ebenso untauglichen wie überaus „rückständigen Wissenschaft“ (Dilthey 1960: 177) älter ist als ihre universitäre Institutionalisierung; lohnend wäre aber auch der Beobachtung nachzugehen, dass diese Verachtung die Pädagogik nicht nur vonseiten anderer, benachbarter Wissenschaften trifft und sich vorwiegend im Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit bündelt, sondern oft genug von ihren eigenen Protagonisten mit einer wirklich befremdlichen Lust vorgetragen und bisweilen weit grundsätzlicher und verächtlicher formuliert wird, als es die anderen Disziplinen zunächst unternommen haben.

All das will ich hier nicht tun: nicht nur, weil ich diese Form der disziplinären Selbstbespiegelung vor Ihnen nicht weiter fortsetzen will, indem ich neuerlich die Frage der Wissenschaftlichkeit der Erziehungswissenschaft zu beantworten mir vornehme und über die gesellschaftliche Relevanz derselben zu rechten beginne; sondern vor allem, weil der Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit fehlerhaft und die Illusion nährt, im Nachweis der Wissenschaftlichkeit der Erziehungswissenschaft deren bessere Reputation bewirken zu können. Genau dies aber halte ich für unwahrscheinlich: einerseits ist in der Wissenschaftsforschung längst deutlich geworden, dass auch die Erziehungswissenschaft eine ganz normale, mit allen Licht- und Schattenseiten ausgestattete Wissenschaft ist (vgl. zuletzt Keiner/Tenorth 2007), die sich mit anderen Sozial- und Kulturwissenschaften durchaus selbstbewusst vergleichen kann; andererseits aber hat dieser Wissenschaftsnachweis in Empirie und erkenntnistheoretischem Diskurs die Abwertung der Erziehungswissenschaft weder in der Fremd- noch in der Selbstbeobachtung still stellen können, so dass die Vermutung naheliegt, dass sich die beklagte Geringschätzung doch auch aus ganz anderen Quellen speist, die eher mit dem Feld des Pädagogischen selbst zu tun haben. Drei Hinweise für diesen Zusammenhang mögen hier genügen: es ist – erstens – sicherlich nicht bedeutungslos, dass die Erziehungswissenschaft insgesamt seit einiger Zeit eine andere Selbstbezeichnung einzuführen sucht, die in ihren verschiedenen Zusammensetzungen insge-

samt auf ‚Bildungsforschung‘ und ‚Bildungswissenschaften‘ abstellen, um sich soweit wie möglich vom pädagogischen Feld und dessen kruden Tätigkeiten der ‚Erziehung‘ zu distanzieren; in der empirischen und historischen Bildungsforschung scheint dies fast gelungen, bliebe nicht auch da die prekäre Frage, warumwollen die jeweiligen Einsichten erarbeitet und publiziert werden. Um nicht missverstanden zu werden: ich plädiere nicht für einen Kurzschluss von Theorie und Praxis, ganz im Gegenteil, doch der Bezug zum pädagogischen Feld ist für jede Erziehungswissenschaft konstitutiv. Dies macht – zweitens – dann vielleicht verständlicher, nicht aber besser, warum sich bisweilen insbesondere Erziehungswissenschaftler in der Kritik der praktischen Pädagogen qua Distanzierung und Abwertung hervortun zu müssen glauben. Aufschlussreich ist schließlich drittens, dass die stereotyp vorgebrachte Kritik an der Erziehungswissenschaft im Kern deren praktischen Charakter problematisiert, sei es einerseits, indem sie eine vermeintlich folgenlose Theoriearbeit moniert und als ein Zuviel markiert, sei es andererseits, indem sie die dauernde Praxisfixierung mancher attackiert und Bekenntnis wie Moralisierung als ein Zuwenig an Wissenschaftlichkeit notiert. Ich ziehe aus dieser Vermutung, dass der schlechte Ruf der Erziehungswissenschaft – sicherlich nicht nur, aber auch und vielleicht zentral – aus der Verachtung der Pädagogik selbst resultiert, zunächst nur die Folgerung, dass auch die Wissenschaft ihrem gesellschaftlichen Feld nicht entkommt, und dass es lohnt, in der Beantwortung der Frage nach der Verachtung der Pädagogik dort weiter zu suchen.

Im praktischen Feld fällt aber dann auf, dass weniger die Erziehung selbst, die Unterrichtung oder die Beratung und Moderation als jeweiligen pädagogischen Tätigkeiten gering geschätzt werden, sondern dass die Verachtung vor allem auf die professionellen pädagogischen Akteure zielt und diese zum Gegenstand des Spotts und Hohns macht. Dabei fällt die Abwertung der institutionalisierten Pädagogen umso schärfer aus, je höher die Erwartungen an Erziehung und Bildung und die mit diesen verbundenen Versprechungen und Verheißungen sind. Anders formuliert: es wird nirgends bezweifelt, dass Erziehung und Unterricht – in welcher Form zunächst auch immer – für die Reproduktion des Sozialen ebenso wie für dessen Verbesserung unerlässlich sind; im Gegenteil, die gesellschaftlichen Aufgabenzuschreibungen nehmen erheblich zu und lassen die Pädagogik bisweilen als ein Vorbereitungs- wie Reparatursystem des gesellschaftlichen Ganzen – und damit als ein gesellschaftliches ‚Supersystem‘ – erscheinen. Auch dies alles ist nicht neu; als Beleg zitiere ich aus dem Artikel über die „Freuden des Schulstandes“ in einem pädagogischen Handbuch von 1843: „Was ist der Mensch ohne Erziehung, ohne Unterricht? Man verschließe alle Schulen, man verjage alle Lehrer, man verbrenne alle Hilfsmittel des Unterrichts, man lasse die junge Menschenbrut aufwachsen wie die Brut der Tiere – und die Folge wird sein?“ (Hergang 1843: 702). So reizvoll die Frage vielleicht – auch heute noch – ist, hier ist

sie bloß rhetorisch gemeint: das darauf folgende fast ganzseitige Katastrophenszenario erspare ich Ihnen; es reicht vom Erlöschen des Lichts der Wissenschaften über die Barbarisierung der Krieger und Regenten bis hin zur Auflösung und Verwilderung der Menschengesellschaft überhaupt und endet im inzwischen wenig erstaunlichen Befund, dass der Mensch schließlich kein Mensch mehr sei und sich so nur noch wenig vom Tier unterscheide. Bedeutsamer hingegen ist, wie der Autor fortfährt: „An dem Wert und Einfluß der Erziehung zweifelt niemand [...]. Aber an dem Wert des Erziehers, des Schulmannes, scheint man nur zu oft zu zweifeln, wenn man anders von äußerer Nichtachtung auf innere Geringschätzung einen sicheren Schluß machen kann. Ein sonderbarer Widerspruch“ (Hergang 1843: 702). Der daraus nur folgerichtig gezogene Ratschlag schlägt allerdings bis heute oft fehl: „Aber wohl dem Erzieher, wohl dem Lehrer, der seinen Wert fühlt; wohl ihm, wenn er es einsieht, welch ein notwendiges Glied in der Kette der menschlichen Gesellschaft er ist, wenn er den edlen Stolz besitzt, [...] keinen Stand zu verachten, auf keinen mit Geringschätzung oder Mitleid zu blicken, jeden aber, der den seinen verachtet, zu fragen: Bist Du nützlicher als ich?“ (ebd.). Doch dessen nicht genug, fährt der Autor doch unmittelbar fort: „Oh und welch' eine Quelle von Freuden eröffnet sich vor ihm, wenn er nun den großen weitreichenden Einfluß überdenkt, den seine Wirksamkeit haben kann. Alle Stände gehen durch seine Hand. Er formt den rohen, unförmigen Klumpen und haucht ihm, ein anderer Prometheus, Leben und Wärme ein. Er gibt jedem Stand die erste Bildung“ (ebd.), ohne die – so ließe sich verkürzend fortfahren – die zweite weder möglich noch erfolgreich wäre. Sie finden in dieser kleinen Passage von 1843 nahezu alle bedeutsamen Motive des öffentlichen Diskurses zur Selbst- und Fremdbeobachtung des pädagogisch-professionellen Handelns: die widersprüchliche Wahrnehmung des pädagogischen Handelns einerseits und der pädagogischen Akteure andererseits; den Zusammenhang von faktischer Abwertung und gleichzeitiger Idealisierung; und schließlich auch den kleinen Hinweis darauf, dass ein vermutetes negatives Fremdbild auch am Selbstbild der Pädagogen hängt und nur allzu leicht zur Immunisierung nach außen verführen kann.

Damit ist jedoch eine zweite Dimension der Unterscheidung längst eröffnet, die nun ausdrücklich inhaltlicher Analysen bedarf; die bisher vorgenommene Weichenstellung sei jedoch kurz festgehalten: ich konzentriere mich im folgenden auf die öffentlich betriebene sog. ‚Lehrerschelte‘, werde diese aber gerade nicht als angemessene oder unangemessene Beschreibung und Darstellung des pädagogischen Berufsstandes, sondern als ein Medium der öffentlichen Thematisierung des pädagogischen Systems lesen. In den öffentlich inszenierten Negativstereotypen werden nicht einzelne Lehrer traktiert, sondern diese dienen als Vehikel, die zentrale gesellschaftliche Funktion des pädagogischen Systems gleichzeitig einfordern wie widerrufen zu können.

(B) Nimmt man nun die Inhalte der öffentlich betriebenen De/Konstruktion der Pädagogik in Form der Demontage ihrer Akteure in den Blick, so fällt zunächst auf, dass die gemeinhin formulierten Vorwürfe ebenso alt wie weitreichend sind. Leicht ließe sich ein kleines ‚Bestiarium‘ pädagogischer Schmähungen mit Blick auf die kürzere und längere Pädagogikgeschichte füllen; ihm wären vermutlich zeitlich wie systematisch kaum Grenzen gesetzt, so dass der Versuch eines Überblicks notwendig fehlgeschlagen muss.⁵

Nur exemplarisch: wer erinnerte sich nicht gerne an die – erstaunlich frühen (1865) und bis heute nicht veralteten – Streiche von Max und Moritz (vgl. Busch 2003), die mit diebischer Freude ihren Lehrer Lämpel aus seiner wohlverdienten, bürgerlich-biedereren Ruhe vertrieben und mit ‚Kawumm‘ hochleben ließen (vgl. Busch 2003: 26-32)? Buschs satirische Bubengeschichte ist aber weniger bloß ein harmloser Schülerstreich; vielmehr geht es ihm um das Vergnügen, das Max & Moritz sich selbst und uns mit ihren Bosheiten bereiten, die nur die – satirisch überzogene – Reaktion auf Beschränktheit und tristes Reglement der Älteren sind. Unverkennbar richtet sich das, was des Lehrers Auftrag ist, gegen diesen selbst: „Also lautet der Beschluß: / daß der Mensch was lernen muß. / Nicht allein das A-B-C / bringt den Menschen in die Höh‘; / Nicht allein im Schreiben, Lesen / übt sich ein vernünftig Wesen; / nicht allein in Rechnungssachen / soll der Mensch sich Mühe machen; / sondern auf der Weisheit Lehren / muß man mit Vergnügen hören. / Daß dies mit Verstand geschah, / war Herr Lehrer Lämpel da –“ (ebd.: 26). Angesichts der unglaublichen Weisheiten des Lehrer Lämpels – „Acht!“, spricht er, „die größte / Freud ist doch die Zufriedenheit!“ (ebd.: 30) – und gemessen am Schaden, den Buschs freudlose Erzieher insgesamt anrichten, ist auch die vernichtende Attacke auf Lehrer Lämpel vernachlässigbar – und wird durch Lämpels Nachruf auf den Tod der beiden bösen Buben – „Drauf, so sprach Herr Lehrer Lämpel: / ‚Dies ist wieder ein Exempel!‘“ (ebd.: 56) – geradezu bestätigt.

Doch nur selten sind Kritik und Lehrerschelte so vergnüglich wie bei Wilhelm Busch; ein besonderer, in manchen Kreisen bis heute nachklingender Tiefschlag lässt sich wohl mit Adornos ‚Tabus über dem Lehrberuf‘ markieren: auch wenn Adorno in seinem Vortrag von 1965 betont, dass er nur „einige Dimensionen der Abneigung gegen den Lehrberuf“ (Adorno 1969: 68) sichtbar machen möchte, die ausdrücklich nicht die „Wirklichkeit des Lehrberufs“, auch nicht die „wirkliche Verfassung der Lehrer“ (ebd.: 83), sondern nur zwar zähe, doch bloß „psychologische und soziale Vorurteile“ (ebd.: 69) ohne jede reale Basis zum Ausdruck brächten, so haben seine

5 Einen ebenso aufschlussreichen wie durchaus repräsentativen Überblick über die sich in der Geschichte bisweilen auch stereotyp durchhaltenden Topoi der Vorwürfe bietet eine historisch angelegte Kartikaturensammlung zum Thema ‚Schul-Spott‘ (vgl. Klant 1983).

Ausführungen doch ihrerseits zur Verbreitung und Vertiefung dieser Stereotype beigetragen – sei es durch die Lust, mit der Adorno manche dieser Negativbilder sprachlich verdichtet, sei es dadurch, dass er sich selbst vom ‚pädagogischen Aroma‘ freispricht (vgl. ebd.: 73f.). Bündelt man die bei Adorno entfalteten Verächtlichkeiten, so lassen sich drei dieser Dimensionen der Verachtung erkennen, von denen die erste – die disziplinäre Funktion (ebd.: 74) – ebenso zentral wie unmittelbar einleuchtend zu sein scheint. Auch wenn es längst nicht mehr zutrifft, „hinter der negativen imago des Lehrers“, so Adorno, „steht die des ‚Prüglers‘“, des „physisch Stärkeren, der den Schwächeren schlägt“ (ebd.: 74). In der Tat, der Vorwurf der Ungerechtigkeit und „Unfairness“ (ebd.) gehört zur „Ontologie des Lehrers“ (ebd.: 75) selbst: nicht nur, weil der Lehrer den Vorsprung, dass er mehr weiß, nicht verleugnen kann (ebd.: 75); auch nicht nur, weil er „auf dem Katheder [täglich neu] die Möglichkeit hat, das Wort zu längeren Ausführungen zu ergreifen, ohne daß ihm einer widerspricht“ (ebd.: 75); sondern vor allem, weil er eine Gewalt ausübt, die nicht die seine ist und doch unglaublich wirkt und folgenreich ist. „Die Macht des Lehrers“, so Adorno, „wird verübelt, weil sie die wirkliche Macht nur parodiert, die bewundert wird“ (ebd.: 73). Trotz aller erlittenen schulischen Demütigungen, die Lächerlichkeit der pädagogischen Macht offenbart aber nur die Ohnmacht der Lehrer, die sich bisweilen nicht anders zu helfen wissen als durch „Keifen, Querulieren, Schelten und dergleichen“ (ebd.: 81), wie Adorno ausführt. Eine ergänzende Beobachtung sei eingeschoben: in der Tat ist „bezeichnend, daß die Lehrer, die in Deutschland am meisten Ansehen genießen, nämlich eben die akademischen, [...] nur höchst selten disziplinäre Funktion ausüben“ (ebd.: 73); ein Blick auf die Allensbacher Berufsprestige-Skala von 2001 bestätigt diese Einschätzung Adornos, genießen doch Hochschulprofessoren mit Platz 3 und Grundschullehrerinnen mit Platz 6 ein überdurchschnittlich hohes Ansehen in der öffentlichen Wahrnehmung, während Studienräte in ihrem Berufsprestige inzwischen auf Platz 14 von 19 abgesunken sind und damit nur noch einen Platz vor Offizieren rangieren (vgl. Allensbach 2001). Auch wenn dieses Ranking nicht immer so ausgefallen ist⁶, so ist die deutlich schlechtere Wahrnehmung des sog. höheren Lehramtes nicht erst Produkt heutiger Tage, also Folge der Differenzen zwischen PISA und IGLU, sondern ein spätestens seit Ende der 60er Jahre anhaltender Prozess (vgl. Gerner 1981), der interessanterweise der Prestigeverteilung innerhalb der Lehrerschaft selbst und der darauf gestützten Entlohnung gerade nicht entspricht.

6 Ein Blick in die seit 1966 geführte Allensbacher Berufsprestige-Skala belegt nicht nur den kontinuierlichen Verfall des Lehreransehens – allerdings nur für Studienräte – von 28% (1966) auf zuletzt 14% (2003) (vgl. Allensbach 2001: 3 wie Allensbach 2003), sondern zeichnet auch das deutlicher höhere Ansehen der Volks- bzw. Grundschullehrerinnen – von 37% (1966) über 26% (1972) auf zuletzt 27% (2003) (ebd.) – nach. Vgl. auch Enzelberger in diesem Band.

Diesem Komplex, dass Lehrer qua Disziplinierung nur „Sündenböcke“ (Adorno 1969: 75) gesellschaftlicher Gewalt sind, stellt Adorno einen zweiten zur Seite, der auf die Funktion der Pädagogisierung zielt; auch hier sind Adornos Einschätzungen unmissverständlich: „Das Problem der immanenten Unwahrheit der Pädagogik ist wohl, daß die Sache, die man betreibt, auf die Rezipierenden zugeschnitten wird, keine rein sachliche Arbeit um der Sache willen ist. Diese wird vielmehr pädagogisiert“ (ebd.: 73) und damit in einen „als scheinhaft verdächtigen [...] Bereich“ (ebd.) transformiert. Alle nur allzu bekannten Vorwürfe, schulisch inszeniertes Lernen sei weltfremd oder gar lebensfeindlich, hinke nicht nur immer hinter dem gesellschaftlich möglichen wie nötigen Wissen hinterher, sondern befördere in der pädagogischen Zurichtung von Welt deren Zerstörung und produziere schließlich nichts anderes als enorm ausgefeilte Simulationsstrategien, in denen Schüler wie Lehrer so tun, „als ob“ das, was sie tagtäglich gemeinsam tun, unglaublich wichtig und fruchtbar sei, lassen sich im Vorwurf des pädagogischen Arrangements bündeln. Auch hier ergänze ich: Zeittaktung, weitgehendes Einzelstundenprinzip und zum Prinzip ausgegebene Verplanung und Aufteilung der verbleibenden 45 Minuten in immer nur kurz mögliche Unterrichtsschritte tun ein Übriges dazu, dass „Sinn und Flow“ (Edelstein 2003: 26), wie es Wolfgang Edelstein mal formuliert hat, zu nur gelegentlichen Grenzerfahrungen werden können, ohne die aber Aufmerksamkeit und Wirksamkeit – und damit nachhaltiges Lernen – nicht möglich sind. Es wäre ein leichtes, an diesen ‚Gelegenheitsstrukturen‘ schulischen Lernens zu arbeiten und etwas zu verschieben, – was auch längst in der Praxis in Angriff genommen wird.

Eng verbunden mit diesen beiden Dimensionen innerhalb der pädagogischen Verachtung ist ein dritter Komplex, den Adorno unter dem Stichwort der ‚déformation professionnelle‘ geradezu genüsslich entfaltet. Sein Diktum, dass dem „Lehrberuf, verglichen mit anderen akademischen Berufen wie dem des Juristen oder des Mediziners, ein gewisses Aroma des gesellschaftlich nicht ganz Vollgenommenen“ (Adorno 1969: 69) anhaftet, kann dabei mit drei Stichpunkten erläutert werden, die ich um der Anschaulichkeit willen mit einigen aktuellen Fotos von 2003 unterlegen möchte (vgl. Abbildung 1-4, publiziert in GEO-Wissen 2003: 51-59).⁷

⁷ Erwähnt sei wenigstens, dass die Typisierung von Lehrern selbst überaus typisch ist – und oft den kritisierten Klischees kaum entkommt: so wird dabei nicht nur zwischen ‚Kinderfeinden‘ und ‚Schülerfreunden‘ unterschieden (vgl. Maier 1980: 473 und 478), sondern auch eine Typologie entwickelt, die vom ‚Besserwisser‘ über den ‚Frustrierten‘, den ‚Biedermann‘ und den ‚Alternativen‘ bis hin zum ‚Engagierten‘ (Barz/Singer 1999: 442f.) reicht. Auch wenn diese Figuren nur durch Interviews gewonnene ‚idealtypische Klischees‘ (ebd.: 442) sein sollen, so ist doch deren inhaltliche Ausfüllung alles andere als empirisch belegt und bebildert in ihrer Ausführung die anhaltende Vitalität der Klischees. Vgl. auch zur Empirie die Freiburger Lehrer-Milieustudie in Schumacher 1999.

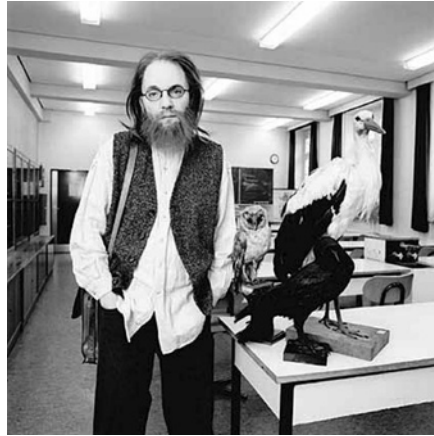


Abb. 1 / Abb. 2: Die Erdkundelehrerin und der Biologielehrer (Fotos: André Rival)



Abb. 3 / Abb. 4: Der Informatiklehrer und der Schulleiter (Fotos: André Rival)

Erstens das Ressentiment der ‚Lebensuntauglichen‘: „Unbewußt“, so Adorno wörtlich, „werden Lehrer [...] als eine Art Krüppel vorgestellt, als Menschen, die innerhalb des eigentlichen Lebens, des realen Reproduktionsprozesses der Gesellschaft keine

Funktion haben“ und nur „auf dem Weg ihnen erwiesener Gnade“ nun dazu beitragen dürfen, „daß das Ganze und ihr eigenes Leben [doch] irgendwie weitergehe“ (ebd.: 75). Die Ausdifferenzierung von Schule, die mit ihr einhergehende Ausgliederung der Kinder und Jugendlichen aus dem gesellschaftlich realen Leben führt, so Adorno, dazu, dass Schule nicht nur Aufbewahrungsort von ‚Nochnichterwachsenen‘ sei, sondern auch irgendwie ‚lebensuntaugliche Erwachsene‘ anziehe. Dabei wird allerdings das gesellschaftlich verabredete Moratorium, Kinder dem sog. ‚Ernst des Lebens‘ wenigstens einige Zeit vorzuenthalten, gegen die Lehrer gewandt, die – wie ‚Wildhüter‘ in einem Reservat – dann der Nichternsthaftigkeit ihres Tuns bezichtigt werden. Eng damit verbunden ist für Adorno zweitens die ‚Infantilität des Lehrers‘ (ebd.: 77): „weil der Lehrer“ – so zitiere ich wieder – „in eine Kinderwelt eingespannt ist, die entweder ohnehin die seine ist oder der er sich anpaßt, [wird er] nicht ganz als Erwachsener betrachtet“, ja „ist eigentlich selber ein Kind“ (ebd.: 77). Psychoanalytisch läuft dieses Lehrerbild, so Adorno mit seinem dritten Stichwort, auf „Kastration“ (ebd.: 76) hinaus: Lehrer erscheinen vielfach – so wiederum Adorno – „als erotisch“ wenigstens neutralisiert, wenn nicht gar „verkrüppelt auch als Geschlechtswesen“ (ebd.: 77) und gelten gemeinhin als „Menschen, die in der erotischen Konkurrenz nicht zählen“ (ebd.: 77). Dieses hier ausgebreitete Lehrerbild des „verstümmelten Menschen“ (ebd.: 79) wiege, so Adorno, umso schwerer, als die Erwartungen von Kindern wie Eltern doch irgendwie auf genau jenen idealischen Menschen zielen, so dass die Enttäuschung angesichts realer Menschen auch in Lehrerzimmern umso heftiger ausfalle. Soweit zu Adorno.

Vielleicht ein kurzes Wort zu den von mir ausgewählten Lehrerbildern: ich vermute, dass Sie alle diese Lehrerscheitungen kennen oder zu kennen glauben und an ihnen die Stereotypen einer ‚tantigen Antiquiertheit‘, eines längst ‚vertrockneten Idealismus‘, der den Lehrer selbst zum ausgestopften Inventar seiner eigenen Lehrsammlung macht, einer ebenso hoffnungslosen Weltfremdheit wie Überforderung und schließlich einer gänzlich entleerten und schlicht verklemmten moralischen Autorität identifizieren können. Alle vier Figuren spiegeln auf ihre Weise nicht nur jenes von Adorno formulierte „Aroma des gesellschaftlich nicht ganz Vollgenommenen“ (Adorno 1969: 69), sondern auch unsere eigenen Bilder und unsere eigene Bereitschaft, an der Verachtung der Pädagogen teilzunehmen. Denn geht man in die verschiedenen Lehrerzimmer unserer Schulen, dann wird man gerade diese Lehrer nicht finden: nicht weil es sie so vielleicht im Einzelfall nicht gäbe (wie übrigens in jedem anderen Beruf auch), sondern weil diese Bilder eine fotografische Inszenierung sind, die im GEO-Heft über ‚Lernen – Wissen – Bildung‘ von März 2003 publiziert sind und im Text erst spät als eine Fotoproduktion erkannt werden können – allerdings nicht als Bloßstellung und Kritik gängiger Vorurteile, sondern als vermeintlich gelungene Dar-

stellung idealtypischer Lehrercharaktere, wie der Bilduntertext formuliert (vgl. GEO-Wissen 2003: 60).⁸

Ich breche meine selektive Sondierung der Ressentiments gegen den Lehrberuf ab; es wäre ein Leichtes, andere Beispiele – sozusagen von Nietzsche bis Sloterdijk – anzuführen, die immer wieder neu die Verachtung der Pädagogen tradieren und das Stereotyp festschreiben, dass „die Schule“ – wie Sloterdijk einmal formuliert hat – „ein Herd der Langeweile [ist] und von Berufslangweilern betrieben [wird], die die kindliche Intelligenz verleimen, verkleben und beleidigen. Viele erholen sich davon nie. Das ist“ – so Sloterdijk – „die wirkliche Bildungskatastrophe“ (Sloterdijk 2001: 43f.).⁹

2. Mögliche Erklärungsansätze – oder: Wie lässt sich die Verachtung der Pädagogik verstehen?

Ich komme zu einem zweiten Gedankenkreis, nämlich der Frage nach möglichen Erklärungsansätzen für dieses erstaunliche Phänomen der Verachtung der Pädagogen wie der Pädagogik insgesamt; ich werde dabei vier Perspektiven eröffnen und jeweilig kurz zu erläutern suchen, um daran dann zum Schluss wenigstens einige systematische Überlegungen noch kurz anzuschließen.

(A) Naheliegend wäre zunächst, die hier beschriebene Verachtung der Pädagogen mit jeweilig eigenen *Erfahrungen* zu begründen, in denen erlittene Kränkungen und

- 8 Nimmt man zudem die einzelnen Bildunterschriften ernst, so dienen die Abbildungen der Bebilderung unterschiedlicher Problemkreise: die Erdkundelehrerin als Beispiel für die (für Jungen) problematische Dominanz von Frauen im Lehrberuf (ebd.: 53), der Biologielehrer als Beispiel der psychisch-sozialen Karriere der ‚68er‘-Lehrertypen (ebd.: 55), der Informatiklehrer als Beispiel der technischen Versiertheit der Pädagogen (ebd.: 56) und schließlich der (von mir so genannte) ‚Schulleiter‘ als Beispiel für die pädagogisch schwierige Überalterung der Kollegien (ebd.: 59). – Autor dieses Beitrags ist Reinhard Kahl, der zusammen mit dem Fotografen André Rival und dem Schauspieler Olli Dittrich auch diese Lehrerportraits inszeniert hat; und wenn man genau hinguckt, dann ist eben dieser Reinhard Kahl fast durchgängig Autor solcher und ähnlicher Beiträge, die vom SPIEGEL über Die WOCHE, GEO und die Zeitschrift PÄDAGOGIK bis hin zur taz und DIE ZEIT flächendeckend veröffentlicht werden. Das – von mir unterlegte – Motiv aber macht deutlich: Kahl geht es gerade nicht um bloße ‚Verlächerlichung‘, sondern er nutzt diesen Modus der Abwertung (auch) als Begründungskontext einer von ihm mit Engagement und Erfolg betriebenen ‚neuen Reformpädagogik‘ (vgl. exemplarisch Kahl 2004) – und steht damit in guter reformpädagogischer Tradition, die – wie Jürgen Oelkers überzeugend gezeigt hat – den ‚Mythos des Kindes‘ nur über den Weg der ‚schulischen Seelenmorde‘ hat etablieren können (vgl. Oelkers 2005).
- 9 Liest man indes das ganze Interview, dem dieser häufig zitierte Satz entstammt, merkt man schnell, dass dies nur eine Facette der Argumentation Peter Sloterdijks ist; doch die – sicherlich etwas pointierte – Gegenseite des „Sphärenbildners“ und „Atmosphärendidaktikers“ (Sloterdijk 2001: 43) steht immer auch in der Gefahr, bloßes Gegenbild zu sein – und bekräftigt in ihrer Beschwörung den Zusammenhang beider in einem Vexierbild.

Demütigungen, Misstrauen und Kleinkrieg (vgl. Kahl 2003) sich vielfältig spiegeln; und in der Tat, von der Verachtung der Pädagogik lässt sich nicht sprechen, wenn nicht auch die Verachtung vonseiten der Pädagogik angesprochen würde. Ich bin sicher, dass Sie alle hier entsprechende Szenen kennen und Bilder dafür haben, worunter Sie in der Schule am meisten gelitten haben.¹⁰ Willi Schohaus Sammlung von über 80 z.T. bedrückenden Bekenntnissen dazu legt nahe, dass der ‚Schatten über der Schule‘ – so der Titel seiner 1930 veröffentlichten Sammlung – der Schatten der Lehrer sei, und dass die Mängel der Schule ausschließlich aus persönlichen Mängeln der Lehrerinnen und Lehrer resultierten (vgl. Schohaus 1930). Auch Abiturzeitungen, weniger vielleicht die offiziellen Abiturreden, zeugen beredt von Verletzungen und Herabsetzungen, die nun endlich außerhalb des Disziplinierungsraums der Schule ohne Angst vor Vergeltung bisweilen versteckt, bisweilen frech und vielleicht unverschämt gekontert werden. Ich möchte die Bedeutung der eigenen schlechten Erfahrungen in keinem Fall schmälern, kann darin aber allein den Grund der Verachtung nicht sehen – auch, weil ich vermute, dass diese Erfahrungen zwar enorm empfindliche Erfahrungen sein können, nicht aber für alle eigenen Erfahrungen und alle Lehrer gelten und insofern immer nur wenn auch vielleicht prägende, so doch vereinzelte Grenzerfahrungen sind.¹¹ Bedeutsam darin sind jedoch zwei Weichenstellungen, die die öffentlichen Diskurse über Pädagogik nicht selten auch beschweren: erstens kennen wir kaum einen anderen Beruf – außer dem eigenen – so gut aus eigener Anschauung wie den Lehrberuf; die lange Vertrautheit mit Lehrern und die intime Kenntnis derer Unterrichtsstrategien bedingt daher auch, dass alle als Experten – mindestens der eigenen Schulzeit – sich ausgeben können und dann an pädagogischen und bildungspolitischen Stammtischen Expertisen vorlegen. Die eigene Anschauung ersetzt das Fachwissen und reduziert darin den pädagogischen Experten zum Laien und Dilettanten, der im Grunde auch nicht mehr kann als man selbst – wie der Blick auf die unvermeidlichen Schwierigkeiten in jedem Klassenraum scheinbar unmittelbar bestätigt. Zweitens aber sind die jeweiligen – persönlichen wie auch allgemeinen – Vor- und Selbstverständnisse selbst in einem erheblichen Maße von pädagogischen Überlegungen, Argumenten und Urteilen bestimmt, so dass auch hier die Grenze zwischen Laien und Experten längst verschwommen ist, ohne dass aber der gesell-

10 Vgl. exemplarisch dazu die eindrücklichen Überlegungen von Johannes Bilstein zur ‚Ohrfeige‘ (Bilstein 2004) wie auch die Überlegungen von Volker Kraft zu ‚Kränkungen‘ als einer durchgängigen Struktur pädagogischer Situationen (Kraft 2004). Und dass es in der Tat ‚schlechte Lehrer‘ gibt, ist wohl kaum zu läugnen und lässt sich auch mit dem Verweis darauf, dass es die in allen Berufsständen gibt, nicht abtun. Vgl. dazu auch Winkel 1994 wie insbesondere Schwarz/Prange 1997.

11 In ihrer unüberschaubaren Fülle bieten gerade literarische Texte eine wahre Fundgrube der unterschiedlichsten Erfahrungen und dokumentieren nicht nur Häme und Ekel (vgl. Orth 2003), sondern auch Spuren von ebenso differenzierter Reflexion wie beeindruckendem Gespür (vgl. Zeh 2004 wie auch Kirchoff 2004).

schaftlich vollzogene Einstellungswandel in pädagogischen Fragen als Erfolg der Pädagogik selbst zu gelten vermag – sei es für die Betroffenen, oder sei es auch für die Pädagogen selbst.

(B) Was Erfahrungen allein nicht zu tragen vermögen, kann auch in schiefen oder überzogenen *Erwartungen* begründet sein; dieser Zusammenhang ist hier schon angeklungen und hat eine gewisse Plausibilität für sich: je größer und höher die Zuschreibungen und Erwartungen sind, desto enttäuschender muss die jeweilige Realität sein (vgl. Terhart 1994). Lehrerschelte ist dann Ausdruck und Folge einer verbreiteten Idealisierung des Lehrerberufs und der Pädagogik insgesamt, der man dann irgendwie alles und eigentlich gar nichts zuzutrauen scheint. Es sind jedoch nicht nur überfordernde Aufgabenzuweisungen von außen, es sind auch die eigenen ‚Träume der Pädagogen‘, die diese heikle Kippfigur zwischen Verhimmelung und Verteufelung in Gang halten. Denn wer könnte sich frei machen von dem Wunsch, die ungebrochene Aufmerksamkeit aller auf sich zu ziehen und ungemein Bedeutendes folgenreich auszusprechen? Ich zitiere die kleine Passage ‚Wovon ein Lehrer träumt‘ aus Kahles Handbuch für die Lehrerbildung von 1890 und unterlege sie mit einem kleinen pädagogikgeschichtlichen Blick auf ‚Pestalozzi im Kreis seiner Zöglinge‘ (vgl. Abbildung 5): „Aller Augen sind heute auf den Lehrer gerichtet; aller Haltung ist straff; jeder Schüler scheint dem Lehrer, sozusagen, die Worte vom Mund wegnehmen zu wollen; kein Laut wird gehört außer dem Wort des Lehrers und der Antwort des Schülers; kein Schüler wird müde und matt; keiner kommt auf fremde Gedanken; keines bedarf eines Anstoßes. [...] Die Kinder ‚sind dabei‘, alle ihre Geisteskräfte sind auf die zu behandelnde Sache hingerrichtet, sie sind aufmerksam, keins von ihnen ist zerstreut. Heute kann der Lehrer gewiß sein, daß sein Wort ‚gehaftet‘ hat, daß die Schüler die Sache ‚gefaßt‘ haben, daß es nur weniger Nachhilfe bedarf, um ihnen volle Einsicht in dieselbe zu verschaffen. Dabei nun will jedes Kind mithelfen, jedes will sein Verständnis an den Tag legen, jedes will es darin dem anderen zuvortun. Und wenn nun endlich die Aufgabe gestellt wird: Schreibt das und das nieder!, wie gehn da alle so hurtig ans Werk! Keiner besinnt sich, keiner kaut an der Feder! Keiner schaut aus nach dem Nachbar! Jeder steht und stellt sich auf sich selbst. Wie er es selbst erfaßt hat, so will er es selbst wiedergeben“ (Kahle 1890: 243). Wohl kaum jemand kann sich davon frei machen, wenn Motivation und Interesse, Selbsttätigkeit und Einsicht so unmittelbar zusammenfallen und als das eigene Werk ausgegeben werden können; dass dabei – wie hier mit Blick auf Pestalozzi (vgl. Abbildung 5) – die Kinder fast zu Klonen werden, scheint diesen in seinem pädagogischen Eifer nicht zu stören.



Abb. 5: Pestalozzi im Kreis seiner Zöglinge (zit. nach Alt 1965: 166)

Abb. 6: SPIEGEL-Titel (Heft 46) von 2003

Es ist aber eben dieser idealische Hintergrund, der das alltägliche pädagogische Handeln mit all seinen Schwierigkeiten, Störungen und Doppelbödigkeiten als Versagen erscheinen lässt, als ein Versagen, das dann – wie der SPIEGEL-Titel vom 10. November 2003 nahelegt (vgl. Abbildung 6) – nur dem Lehrer angelastet werden kann, der – inmitten des ‚ganz normalen Chaos‘ des Unterrichts – als ausgewiesener pädagogischer Schwächling mit aller Kraft allenfalls noch einen Bleistift zu zerbrechen vermag.

So nimmt nicht wunder, dass Kants Klage, „daß der Mensch nur durch Menschen erzogen wird, durch Menschen, die [leider] ebenfalls erzogen sind“ (Kant 1964: 699), nicht nur die jeweilige Erzogenheit als Mangel und Makel erscheinen lässt, sondern umgekehrt auch illusionäre Hoffnungen nährt: „Wenn einmal“, so Kant in seiner pädagogischen Vorlesung, „ein Wesen höherer Art sich unserer Erziehung annähme, so würde man doch [endlich] sehen, was aus dem Menschen [eigentlich] werden könne“ (ebd.). Greifbarer kann der fatale Zusammenhang von Allmacht und Ohnmacht im pädagogischen Handeln wohl kaum sein.

(C) Unmittelbar einleuchtend ist im Anschluss daran eine dritte Perspektive, in der das Selbstbild der Pädagogen für die öffentliche Wahrnehmung derselben mitverantwortlich gemacht wird. Seit einiger Zeit wird daher in der pädagogischen Professionalisierungsdebatte (vgl. Combe/Helsper 1996 wie 2002) der Zusammenhang eines negativen Selbstbildes und eines – oft ja nicht nur vermuteten – negativen Fremdbildes diskutiert (vgl. exemplarisch Terhart 1994, Ipfling u.a. 1995 wie auch Grunder 2005)¹²: einerseits als besondere Empfindlichkeit vonseiten der Lehrenden, die die

12 Unter dem Stichwort ‚Pädagogisches Selbstbewußtsein‘ hat Volker Kraft eine beachtliche, weil erheblich weiter angelegte Reihe von Phänomenen zusammengetragen (vgl. Kraft 1999), die die Schwie-

zumeist von Eltern geäußerten Beobachtungen und Bedenken allzu leicht als – versteckte oder gar offene – Angriffe auf die Unzulänglichkeit der eigenen Person oder des eigenen Handelns deuten; andererseits als negative Einschätzung der eigenen Selbstwirksamkeit, die sich auch der bis heute anhaltenden hohen Vereinzelung verdankt und irgendwann unweigerlich Passivität nach sich zieht. Beides aber – so die Professionsforschung – verstärkt den eher defensiven Habitus vieler Pädagogen, die sich – historisch gesehen mit langer Tradition – immer wieder als Opfer empfinden und sich dann bisweilen nicht anders zur Wehr zu setzen vermögen, als lauthals über den Verfall fast aller kulturellen Errungenschaften des Abendlandes zu klagen. Auch wenn man manchen (Zeit)Diagnosen vielleicht nur zustimmen kann, entscheidend ist, dass auch dadurch ein Zirkel wechselseitiger Abwertungen in Gang gehalten wird, der die Pädagogen zunehmend auf ‚verlorenen Posten‘ schiebt; Sätze wie ‚Als Lehrer steht man immer mit einem Bein im Gefängnis‘ sind ebenso verbreitet wie falsch und illustrieren nur eine besondere Form der Selbstwahrnehmung. Auch hier ein kurzer geschichtlicher Beleg aus einem pädagogischen Handbuch von 1874; ich zitiere nur ein, zwei Sätze aus dem Artikel über die „Selbstverleugnung des Erziehers“ als einer der zentralen pädagogischen Tugenden: „Es gibt verschiedene Geschäfte und ganze Berufsarten, welche die Hintansetzung eigener Wohlfahrt, die Unterdrückung eigener Neigungen und Ansichten verlangen, um auf diese Weise gewisse, höhere Ziele zu erreichen, welche namentlich auf das Wohl anderer Personen gerichtet sind. Unter diese Berufsarten gehört unstreitig der Erzieherberuf. [...] Seine Tätigkeit ist eine der aufreibendsten und zerstörendsten, das ist eine ausgemachte Tatsache“ (Petzoldt 1874: 209). Denn: „Immer hat es der Erzieher mit Unmündigen zu tun, zu denen er sich herabneigen, mit Schwachen, denen er mit unendlicher Nachsicht und Geduld helfend zur Seite gehen, mit Gebrechlichen, die er aufopfernd tragen, und wohl auch mit Böseartigen, die er mit Aufwendung aller seiner Kraft heilen soll. Er gleicht einem Rad, das in seinem Beruf fortdauernd gehemmt wird. [...] Damit nun der Erzieher sich dessen ungeachtet mit der Hingabe, von welcher einzig und allein sein Erfolg abhängt, seinem schweren Beruf widme[n] kann], muß er das nötige Maß von Selbstverleugnung besitzen. Ohne dieses – kein Erzieher. Dessen sollten sich jüngere Mitglieder des Erzieher- und Lehrerstandes immer bewußt sein!“ (ebd.). Selbstverleugnung aber ist nicht nur eine Tugend; sie ist auch – in gewisser Weise – eine Folgeerscheinung, angesichts des enormen Auftrags auch vor sich selbst nur versagen zu können.

rigkeiten der pädagogischen Profession mit sich selbst dokumentieren und in verschiedenen Perspektiven aufzuschlüsseln suchen – mit dem Befund, dass diese sich durchaus durchgängig als ‚Abgrenzungsprobleme‘ (ebd.: 91ff) beschreiben lassen, die nicht nur aus der mangelnden Abgrenzungen gegenüber Erwartungen anderer resultieren, sondern auch in der dauernden Selbstdiffusion des Eigenen und der schwierigen, aber – auch theoretisch – dringlich erforderlichen pädagogischen Selbsteingrenzung gründen (ebd.: 94).

(D) Sicherlich – die sog. ‚Lehrerschelte‘ fungiert immer auch als ein öffentlich inszeniertes Medium zur Verarbeitung der eigenen schlechten Erfahrungen und der bisweilen weitreichenden Idealisierungen, die beide im Selbstbild der professionellen Pädagogen unzweifelhaft ihre Spuren hinterlassen haben. Doch bliebe eine Analyse der Verachtungsformen und Funktionen ebenso einseitig wie kurzsichtig, würden nicht auch *strukturelle Dimensionen* in den Blick genommen¹³, die mit der gesellschaftlichen Funktion von Schule verbunden sind und nur allzu leicht durch die Form der Personalisierung verdeckt werden. Als These formuliert: die öffentliche Abwertung der Pädagogik taugt auch dazu, die qua gesellschaftlicher Funktion zugeschriebene Macht im Akt der Zuschreibung selbst zu widerrufen; es ist bedeutsam, dass von außen immer wieder über die Macht der Schule geklagt wird, dass aber von innen fast ausschließlich die eigene Ohnmacht im Vordergrund steht. Als eine Form der gezielten und sehr funktionalen Depotenzierung führt die sog. ‚Lehrerschelte‘ nicht nur ein in ein problematisches Selbstmissverständnis – nämlich irgendwie wichtig und unbeliebt zugleich zu sein –, sondern verankert Selbst- und Anderenabwertung als einen elementaren Modus pädagogischen Handelns; strukturell formuliert: Pädagogik muss erhalten für eine Macht, die sich mit ihr kaschiert; sie aber kann diese Macht doch nur ausüben, indem sie diese für sich selbst in ihrem eigenen (pädagogischen) Anspruch und Selbstverständnis negiert bzw. mindestens einklammert.

Die zugegeben komplexe Logik dieses zweifachen ‚double binds‘ bedarf der Erläuterung und lässt sich mit Blick auf das Problem sozialer Ungleichheit veranschaulichen: es ist in Deutschland immer noch (und vielleicht mehr denn je) üblich, die Qualifikationsfunktion von Schule durch eine ebenso frühe wie weitreichende Differenzierung und Selektion der Schüler steigern zu wollen, gilt doch eine gewisse Homogenität in Leistung und Begabung als notwendige Voraussetzung erfolgreichen Lernens. Weil aber Leistung und Begabung nicht klassenspezifisch verteilt sind, ist Selektion nicht nur erforderlich, sondern erscheint auch als gerecht. Auch wenn empirische Ergebnisse – und hier verweise ich nur auf die Daten der PISA-Studie – diesen Zusammenhang weder in der einen noch in der anderen Hinsicht bestätigen, sondern vielmehr unmissverständlich zeigen, dass Heterogenität Leistungsfähigkeit und -bereitschaft eher fördert denn schmälert und schulisches Lernen in Deutsch-

13 In der Tat darf man sozialstrukturelle (Hinter)Gründe der Verachtung der Pädagogen nicht außer acht lassen – und da wären dann auch u.a. die mühsame Geschichte der Etablierung der Profession, die lang anhaltende seminaristische Lehrerausbildung wie die damit zusammenhängende zunächst schlechte Vergütung und schließlich auch die ‚Feminisierung‘ der Profession zu nennen (vgl. dazu Einzelberger 2001 wie auch in diesem Band) -, doch im Ernst lässt sich der Topos der Verachtung damit allein nicht erklären. Eher im Gegenteil, wie der Blick in das Arsenal der Angriffe bestätigt, wird doch – nur exemplarisch – die längst erstrittene gute Vergütung nun selbst zum Bestandteil der Vorwürfe.