

Unterrichtsrealität zwischen pädagogischem Pessimismus und didaktischem Optimismus

Aladin El-Mafaalani

Review Essay:

Johannes Twardella (2008). Pädagogischer Pessimismus. Eine Fallstudie zu einem Syndrom der Unterrichtskultur an deutschen Schulen. Frankfurt/M.: Humanities Online, 116 Seiten, 978-3-934157-62-0, EUR 14,90

Keywords:
Unterrichts-
forschung; hand-
lungsorientierter
Unterricht; soziale
Ungleichheits-
forschung; Lehrer-
Schüler-
Interaktion;
benachteiligte
Jugendliche;
Bildungssoziologie

Zusammenfassung: Der Soziologe Johannes TWARDELLA analysiert in seinem Buch "Pädagogischer Pessimismus" den vollständigen Verlauf einer Unterrichtsstunde im Fach Deutsch in der 10. Jahrgangsstufe einer Hauptschule. Aus einem "wunderschönen guten Morgen" – so beginnt das Transkript – wird eine kleine Katastrophe. Wie konnte das passieren? Die detaillierte Analyse TWARDELLAs zeigt eindrücklich, dass das Verhältnis der Lehrkraft zu den Schülerinnen und Schülern sowie zu ihrer Profession gestört und widersprüchlich ist. Auf der einen Seite ist der Unterricht geprägt von einer negativen Anthropologie des Schülers bzw. der Schülerin, dem pädagogischen Pessimismus. Auf der anderen Seite besteht aus Sicht der Lehrkraft der optimistische Glaube an die didaktische Lösung des handlungsorientierten Unterrichts. Letztlich wird erkennbar, dass sich durch eine *Self-Fulfilling Prophecy* diese abgründige Kombination zu einer veränderungsresistenten Ideologie verhärtet und am Ende nur noch die Aufrechterhaltung des Betriebs steht – so sinnfrei er auch geworden sein mag. Das vorliegende Buch wird in den Kontext der derzeitigen bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen Diskussion gesetzt.

Inhaltsverzeichnis

- [1. Einleitung: Bildungsverlierer/innen als Forschungsfeld](#)
- [2. Die entfremdete Pädagogik](#)
- [3. Wenn der Pessimismus auf Widerstand stößt](#)
- [4. Didaktischer Optimismus als Lösung?](#)
- [5. Fazit, oder: Zu welcher Krankheit passt das Syndrom?](#)

[Literatur](#)

[Zum Autor](#)

[Zitation](#)

1. Einleitung: Bildungsverlierer/innen als Forschungsfeld

Das deutsche Schulsystem steht anhaltend in der Kritik. Die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien und amtlicher Statistiken haben dazu beigetragen, dass mittlerweile kaum jemandem verborgen geblieben ist, dass etwa 20 Prozent eines Schuljahrgangs als kompetenzarm gelten und damit den Herausforderungen einer modernen Gesellschaft nicht gewachsen sind, dass jährlich etwa 22 Prozent der Lernenden die allgemeinbildenden Schulen nur mit einem Hauptschulabschluss verlassen und weitere zehn Prozent ohne jeglichen Schulabschluss entlassen werden (ALLMENDINGER & HELBIG 2008).

Bundesweit befinden sich etwa 500.000 Jugendliche, die keine Chance auf dem Ausbildungsmarkt haben, in "Warteschleifen" zwischen Schule und Arbeitsmarkt (SCHELLEN 2009). Diese (Aus-) Bildungsmisere steht der gegenwartsdiagnostischen Selbstbeschreibung der Wissensgesellschaft gegenüber, in der die Sozialinvestitionen in den Nachwuchs und in lebensbegleitendes (Weiter-) Lernen fundamentale Herausforderungen für die Zukunft sind. Bildungsarmut ist eine der größten Gefahren für den Wohlfahrtsstaat, denn das Bildungssystem ist nicht nur maßgeblich daran beteiligt, die zukünftigen Arbeitskräfte und Beitragszahlenden zu erziehen, sondern auch – und das wird nicht selten vergessen – die Mütter und Väter, die Demokratinnen und Demokraten, die Bürgerinnen und Bürger von morgen (MARSHALL 1992). [1]

Anders als in den großen internationalen Kompetenzstudien interessiert sich Johannes TWARDILLA nicht für das Wissen und die Fähigkeiten, die sich die Jugendlichen in der Schule angeeignet haben, und auch nicht für Sozialisationsprozesse oder die Mechanismen sozialer Ungleichheit in engeren Sinne. Ihm geht es um die Form des Unterrichts, die Interaktionsbeziehungen, und dadurch auch um das nicht Gesagte und dennoch Wirksame. Seine Analyse bezieht sich auf die kleinste (und gleichzeitig prekärste) Einheit im deutschen Schulsystem: eine Unterrichtsstunde im Fach Deutsch in der 10. Klasse einer Hauptschule, und zwar mit genau solchen Schülerinnen und Schülern, die die Schulpflicht erfüllt und weder einen Abschluss noch eine Lehrstelle bekommen haben. "Intendiert war es zu prüfen, ob es möglich sei, eine Unterrichtsstunde in dem Sinne vollständig zu verstehen, dass keine Äußerung, die im Unterricht fällt, unberücksichtigt bleibt und zudem auch die Stunde als Ganze erfasst wird" (TWARDILLA, S.7). Und seine Diagnose ist eindeutig: Pädagogischer Pessimismus ist ein Bestandteil der Unterrichtskultur an deutschen Schulen. Damit meint er "eine meist implizite – also nicht unbedingt bewusste und auch kaum explizit gemachte – Prämisse des Unterrichtens, die besagt, dass Schüler/innen äußerst defizitäre 'Wesen' sind, die in die Schule kommen, ohne viel zu wissen und zu können und ohne richtig erzogen zu sein" (S.7). Der von TWARDILLA erschlossene defizitorientierte pädagogische Ansatz drückt sich demnach auf drei Ebenen der Unterrichtspraxis aus, nämlich auf den Ebenen der Erziehung, der Bildung und der Didaktik. Im Anschluss an die Professionalisierungstheorie von Ulrich OEVERMANN und die Theorie des Unterrichtens von Andreas GRUSCHKA wird das 5-seitige Transkript – im Anhang des Buches komplett einsehbar – auf insgesamt 116 Seiten analysiert und interpretiert, ohne dass dabei eine Äußerung bzw. ein Detail unberücksichtigt bleibt. Diese Detailverliebtheit erscheint auf den flüchtigen ersten Blick unnötig redundant. Allerdings gelingt es ihm, die innere Konsistenz fehlgeschlagener pädagogischer Praxis zu erschließen, die es im Weiteren zu rekonstruieren gilt, um daran anschließend die äußeren Rahmenbedingungen einer kritischen Reflexion zu unterziehen und zu fragen, in welchem Verhältnis das Schulsystem und der pädagogische Pessimismus stehen. [2]

2. Die entfremdete Pädagogik

Der Anfang und das Ende der Unterrichtsstunde stehen in einem extremen Missverhältnis: Der erste Satz des Transkripts lautet: "So, einen wunderschönen guten Morgen". Alle Lernenden antworten: "Guten Morgen". Am Ende derselben Unterrichtsstunde herrscht Chaos in der Klasse, liegen teilweise schockierende Arbeitsergebnisse vor, schweigt die Lehrkraft und senkt ihren Blick Richtung Boden. Zum Schluss packt sie noch vor Unterrichtsende ihre Tasche und begibt sich in Richtung Tür, verlässt den Raum allerdings erst, als es zum Stundenende läutet. Dieser Verlauf scheint das zu bestätigen, was die weitverbreitete Vorstellung von dem ist, was an deutschen Hauptschulen stattfindet (S.8). Dabei hat sich die Lehrkraft gewissermaßen an einer methodischen Checkliste abgearbeitet: Nach einigen erzieherischen Maßnahmen hat sie das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler abgefragt, das Thema an die Tafel geschrieben, ein Arbeitsblatt verteilt und einen handlungsorientierten Arbeitsauftrag erteilt, der zudem kreative Elemente beinhaltet. Aus dieser Perspektive erscheint der Unterricht doch ganz normal – ein Eindruck, den meines Erachtens viele Leserinnen und Leser des Transkripts teilen würden. Die Frage, die sich stellt, ist: Wie konnte aus dem wunderschönen Morgen ein Fiasko werden? TWARDELLA breitet die These aus, dass es die pessimistische Grundhaltung der Lehrkraft sei, die der Möglichkeit eines günstigeren Unterrichtsverlaufs entgegenstehe. [3]

Indizien für diesen pädagogischen Pessimismus identifiziert TWARDELLA auf der Ebene der Erziehung bereits in den ersten Sekunden der Unterrichtsstunde. Unmittelbar nach der Begrüßung wird ein Schüler explizit mit folgenden Worten angesprochen: "ich will's nicht hundertmal sagen, dreh dich um und schau zu mir". TWARDELLA konstatiert darauf: "Das Vertrauen, dass die Ordnung des Unterrichts trägt, dass sie so stabil ist, dass sie durch kleine Abweichungen von der Norm nicht sofort ins Wanken gerät und zusammenbricht, ist offensichtlich nicht vorhanden" (S.20). In diesem fehlenden Vertrauen "liegt die Ursache für den 'pädagogischen Pessimismus' der Lehrerin" (S.22). Trotz der Freiwilligkeit des Unterrichtsbesuchs der Schülerinnen und Schüler¹ reagiert die Lehrkraft scharf und demonstriert ihre Macht. Sie wirkt erzieherisch auf den Schüler ein. Der Schüler folgt der Lehrerin ohne Widerspruch oder Widerstand. Und das, obwohl es im Transkript keine Hinweise auf eine Äußerung oder ein anderweitiges (unerwünschtes) Verhalten dieses Schülers gab, was die Vermutung nahelegt, dass es sich um eine präventive Maßnahme handelt. [4]

TWARDELLA formuliert hier bereits (die Unterrichtsstunde ist erst wenige Sekunden alt) eine Hypothese: Das auf Misstrauen der Lehrerin basierende Arbeitsbündnis wirke sich auch auf den Ebenen der Didaktik (bspw. durch Vereinfachung der Lerngegenstände und damit einhergehend ein Vermeiden von "Überforderung") und der Bildung (bspw. dadurch, dass anspruchsvolle Bildungsprozesse ausgeschlossen werden) aus (S.24f.). [5]

1 Denn die Schülerinnen und Schüler haben nach Angaben des Autors die Schulpflicht bereits erfüllt und nehmen freiwillig am Unterricht teil. Weitere Informationen zu diesem Sachverhalt werden nicht dargelegt.

Im Folgenden gelingt es TWARDELLA zu zeigen, dass auch dem Bildungsanspruch und dem didaktischen Setting durchweg eine pessimistische Haltung, ein bestimmter "modus operandi" zugrunde liegt, der als habitualisiertes Muster der Lehrkraft das defizitäre Wesen des Schülers implizit voraussetzt (dazu auch TWARDELLA 2009). [6]

Beispielsweise leitet die Lehrerin den eigentlichen Unterricht, dessen Gegenstand "Limericks" als besondere Form von Gedichten sein sollen, mit "So, Thema (.) unser Thema ist:" ein und nimmt einen Schüler dran. Der Schüler, der das Thema der Unterrichtsstunde noch gar nicht kennen kann, antwortet mit dem Reihenthema "Gedichte". Daraufhin fragt die Lehrerin einen anderen Schüler, was denn Gedichte seien. Auf die Antwort des Schülers "Das sind Kurztexte", was für die Lehrkraft keine abschließend befriedigende Antwort sein kann (S.33), folgt eine 10-sekündige Pause. Hier passiert nichts, also auch keine Unterrichtsstörungen oder allgemeine Unruhe. Die Lehrerin übergeht daraufhin diese unvollständige Antwort und folgt ihrem weiteren Plan auf erstaunlich holprige Weise: "Hmhm (..) Wir haben ja gesagt, es gibt sehr unterschiedliche Formen von Gedichten, und wir werden einige, und ihr werdet einige kennen lernen, die euch wahrscheinlich noch nicht untergekommen sind oder aber ihr habt schon mal davon gehört". Die Schülerinnen und Schüler wissen offensichtlich nicht genau, was ein Gedicht ist – zumindest können es nicht alle formulieren –, aber die Lehrerin fragt bereits, ob jemand schon einmal etwas von einem Limerick gehört habe. Als sich mehrere Schülerinnen und Schüler bemühen, darauf zu antworten, sich zu Wort melden, teilweise vielversprechende (wenn auch noch nicht exakte) Hinweise geben, übergeht die Lehrkraft jedes Bemühen der Schülerinnen und Schüler, versäumt es weitgehend zu loben, gibt stattdessen irreführende Feedbacks und hört scheinbar nicht richtig zu. Die Lehrerin zeigt durchweg eine pessimistische Haltung gegenüber dem (Vor-)Wissen der Schülerinnen und Schüler, so als würde sie davon ausgehen, dass die Lernenden über kein für den Unterricht nützliches Wissen verfügen können. [7]

Es stellt sich die Frage, ob die Unterrichtsplanung überhaupt einer Struktur folgt. Und damit komme ich zu dem Aspekt, den TWARDELLA als pädagogischen Pessimismus auf der Ebene der Didaktik bezeichnet. Die Lehrkraft leitet nun – nach der diffusen Fragerei – in die Erarbeitungsphase über, indem sie sagt: "Ich habe jetzt ein Arbeitsblatt dazu." Dieses Arbeitsblatt wird dann allerdings weder richtig bearbeitet und besprochen, noch wird am Ende dieser Phase den Schülerinnen und Schüler klar sein, was ein Gedicht zu einem Limerick macht. Vielmehr simplifiziert die Lehrerin den Gegenstand dermaßen, dass kaum noch von einem fachlich korrekten und vom Anspruch her angemessenen Unterricht gesprochen werden kann. Auch hier werden alle (teils interessanten) Beiträge der Lernenden umgangen, die dem Ziel der Lehrerin widersprechen. Und das Ziel des Ganzen – so stellt TWARDELLA mehrfach fest – ist es, die Schülerinnen und Schüler "ins Arbeiten" zu bekommen: "So, nun versucht mal zu limericken." Sie sollen jetzt arbeiten? Die Jugendlichen, die weder wissen, was der Gegenstand genau ist, noch, wozu sie diesen nun "künstlerisch" selbst erzeugen sollen, sind wenig begeistert und tun nichts. TWARDELLA hält fest: "Was der Höhepunkt des Unterrichts hätte werden sollen, was der Sinn und Zweck des bisherigen

Unterrichtsverlaufs war, wird zu seinem Endpunkt. Der Unterricht endet im Nichts. Er implodiert" (S.85f.). [8]

In den folgenden Sequenzen gelingt es dem Autor besonders eindrücklich, den Widerstand der Schülerinnen und Schüler und die Reaktionen der Lehrerin zu deuten. Die Reaktionen der Lehrerin legen nahe, dass

"die eigentliche Ursache für die Inaktivität der Schüler/innen kaschiert wird und eine andere Begründung auftaucht: Es liegt nicht am Vorgehen der Lehrerin, der Abstraktheit der Aufgabenstellung und ihrer mangelnden Sinnhaftigkeit, sondern an den Schüler/innen, ihrer mangelnden Intelligenz bzw. daran, dass sie das Arbeitsblatt nicht gründlich gelesen bzw. richtig verstanden haben" (S.91). [9]

3. Wenn der Pessimismus auf Widerstand stößt

Tatsächlich handelt es sich allerdings um verdeckte Widerstände und nicht um Inkompetenz. In der Schul- und Jugendforschung wird ein vergleichbares Verhalten vielfach beschrieben. Denn Schülerinnen und Schüler entwickeln häufig ein kontrastierendes Regelwerk (bspw. wenn die Sinnhaftigkeit dessen, was die Aufgabe sein soll, für sie nicht nachvollziehbar ist), wobei sie stets vorgeben, sich an die Regeln zu halten (ZINNECKER 2001). Die Reaktionen können – wie es hier auch der Fall ist – das Vorspielen von Müdigkeit, Unwissenheit oder eines Missverständnisses bzw. eines Nicht-Verstehens sein oder aber das Ausnutzen jeder Schwäche der Lehrkraft. Es wird also nicht offen der Konflikt gesucht, bei dem es zur Eskalation kommen könnte, sondern versucht, Vorgeschriebenes zu vermeiden oder es auf andere Weise oder mit anderen Zielen auszuführen. Solche Strategien, das offizielle Regelwerk stillschweigend zu unterlaufen, aber nicht offen infrage zu stellen, sind üblicherweise keine individuellen Regelabweichungen, sondern kollektiv verfasst. Diese Protesthaltung weist erkennbare Parallelen zur schulischen Gegenkultur der Arbeiterklasse (*counter-school culture of working-class students*) auf, wie sie Paul WILLIS in den 1970er Jahren beschrieben hat (vgl. WILLIS 1977).² In Erving GOFFMANs Terminologie kann hier auch von "sekundärer Anpassung" gesprochen werden. Die sekundäre Anpassung bietet den Akteuren also die Möglichkeit, sich von zugeschriebenen Rollen (man tut, was die Lehrkraft sagt) einer Institution zu distanzieren (GOFFMAN 1961). [10]

Ein eindrückliches Beispiel für ein solches Verhalten zeigt sich an den Ergebnissen der von TWARDELLA analysierten Lerngruppe. Die drei Gedichte, die letztlich vorgelesen werden – die Lehrkraft hatte hier bereits die Kontrolle über das Unterrichtsgeschehen verloren – sind entweder obszön oder greifen die Lehrkraft in Bezug auf ihre Kompetenz und Autorität an (TWARDELLA, S.100).³

2 Allerdings hat sich seit den 1970er Jahren einiges verändert. Während damals zumindest der Glaube noch bestehen konnte, dass auch qualifikationsarme Jugendliche in den Arbeitsmarkt zu integrieren sind, hat sich diese Annahme heute in Ernüchterung umgewandelt. Daher weisen diese Jugendlichen noch ähnliche habituelle Muster auf, allerdings ohne so etwas wie ein (Arbeiter/innen-) Klassenbewusstsein.

3 Nicht unerwähnt sollte bleiben, dass Limericks nicht selten derbe und anzüglich sind. Man muss also festhalten, dass die Auswahl dieses Themas durch die Lehrerin aller Wahrscheinlichkeit

D.h., dass die Schülerinnen und Schüler den Arbeitsauftrag – wie ihn die Lehrerin formuliert hatte – erfüllt haben, allerdings in der Form, dass sie die Intention des Unterrichts bewusst und zielsicher konterkarieren. [11]

Auch ein solch extremes Verhalten wird im Zusammenhang mit benachteiligten Jugendlichen vielfach beschrieben. Beispielsweise verweist Heinz BUDE (2008, S. 94) in Bezug auf "ausbildungsmüde Jugendliche" auf diese Gegenkultur und ihren spezifischen sozialen Sinn:

"Der Wettbewerb geht darum, wem es am schnellsten und besten gelingt, ein Opfer allgemeinem Gelächter auszuliefern. Je persönlicher, schärfer und treffender, desto besser. Sexuelle Anspielungen passen immer, rassistische Kommentare müssen sitzen und sich selbst darf man nicht aussparen. Man liegt auf der Lauer, um Schwächen anderer aufzuspüren, um Blößen der Mitspieler zu nutzen und um gemeinsam Geschichten einen überraschenden Dreh zu geben." [12]

TWARDELLA umschreibt mehrfach, dass die Kunst des Lehrens gerade darin steckt, Kinder und Jugendliche zu begeistern oder ihnen zumindest die Relevanz des Lerngegenstandes zu verdeutlichen, wodurch kollektiver Inaktivität bzw. Arbeitsverweigerung entgegengewirkt werden kann. Die gespielte Begeisterung der Lehrerin, die Häufung nicht ernst gemeinter Fragen und der Eindruck der reinen Pflichterfüllung werden von TWARDILLA mehrfach diagnostiziert.⁴ Daher erhärte sich der Verdacht, dass die Haltung der Lehrerin den Lernenden gegenüber von Pessimismus und Misstrauen geprägt sei. Diese Grundhaltung, die vom Autor auch als "anthropologischer Pessimismus" bezeichnet wird, führt dazu, dass die Lehrerin die Idee verfolgt, der Unterricht funktioniere nur dann, wenn die Jugendlichen nicht nachdenken, sondern arbeiten. Diese planvolle Deklassierung und Entmündigung führt letztlich zu einem Resümee, in dem folgende Defizite in der Unterrichtsplanung und -durchführung festgestellt werden können: Lehrerin-Schüler/in-Fragespiele, die teils suggestiv und unterfordernd, teils entmündigend sind; zahlreiche Lehrerin-Echos und das mehrfache Übergehen von vielversprechenden Schüler/innenäußerungen; Disziplinierungsversuche bei vermeintlichen Vergehen, die nicht hörbar waren und folglich aus dem Transkript nicht nachvollzogen werden können und insgesamt ein inkonsistenter Erziehungsstil; missverständliche Arbeitsaufträge und ungeeignete Arbeitsmaterialien; kaum Lob, unangemessene Wortwahl und mehrdeutige Feedbacks (bis hin zum Lachen aufgrund einer falschen Antwort eines Schülers). [13]

Gleichzeitig liegen viele Situationen vor, in denen es zu Unterrichtsstörungen hätte kommen können und es passierte nichts. Erst durch die detaillierte Analyse TWARDILLAs wird deutlich, dass die Lernenden überraschend diszipliniert sind

nach auf die Lerngruppe "abgestimmt" war, weil sie eine gewisse Affinität für diese Gedichtsform haben könnte. Diese Vermutung hat sich auf tragische Weise bewahrheitet.

4 Die Sinnhaftigkeit des Unterrichtsthemas kann ebenso problematisiert werden, was freilich für weite Teile dessen, was in der Schule behandelt wird, gilt. Daher wird seit vielen Jahren eine "Entrümpelung" bzw. "Verschlankung" der Lehrpläne gefordert (BMBF 2007, S.26). In diesem Kontext steht auch die Diskussion um die Entwicklung von Bildungsstandards.

– bis die Lehrkraft das Interesse der Schülerinnen und Schüler gebrochen und zudem nicht im geringsten Maße Sicherheit und Orientierung gestiftet hat. Auf die zweckfreie "Beschäftigungstherapie" reagieren die Schülerinnen und Schüler mit deutlichem Widerstand. Im Verhalten der Lehrkraft kann alles in allem eine unangenehme Kombination aus Gängeln und Verwirren konstatiert werden. [14]

4. Didaktischer Optimismus als Lösung?

Der von TWARDELLA gewählten pädagogischen Perspektive ist es zu verdanken, dass die hier vorliegende Interaktionspraxis rekonstruiert wird und dadurch in ihren Entstehungsbedingungen nachvollzogen werden kann. Er analysiert chronologisch jedes Detail des Transkripts und verweist gleichzeitig strukturgebend auf drei Ebenen des Unterrichts, abgeleitet aus Prinzipien der pädagogisch-rekonstruktiven Unterrichtsforschung.⁵ Dem verheerenden Ergebnis des Unterrichts – so fasst er es zusammen – liegt eine Ideologie zugrunde, die er als zweigleisig versteht und die es vermag, sich gegenüber dem Scheitern in der Realität zu immunisieren: erstens "das Misstrauen in die Schüler/innen, der pädagogische Pessimismus und [zweitens] das absolute, ja, geradezu blinde Vertrauen in die Didaktik (genauer gesagt, in die Didaktik des produktionsorientierten Unterrichts)" (S.101). Mit anderen Worten: Die Geisteshaltung des pädagogischen Pessimismus, die eine enorme (und unnötige) Distanz zu den Jugendlichen aufbaut, und der optimistische Glaube an eine Didaktik als technische Lösung des pädagogischen "Problems" führen zum Scheitern und damit zu einer *Self-Fulfilling Prophecy*, die nicht das eigene Denken und Handeln infrage stellt, sondern das Defizitäre der Anderen bestätigt. Einerseits werden die Jugendlichen als schwierige, unselbstständige und kognitiv beschränkte Wesen angenommen, andererseits wird davon ausgegangen, dass sie sich – durch eine handlungsorientierte Didaktik – selbstständig künstlerisch betätigen können, was letztlich die erste Annahme belegt. Die kleinschrittige Analyse von TWARDELLA zeigt hingegen: "Die Annahme, dass die Schüler/innen diese Fähigkeiten nicht besitzen, hat sich aber im Laufe der Analyse nicht bestätigt. [...] Situationen, in denen sich jemand verweigerte, kamen nicht vor" (S.86). Die aktuelle Unterrichtsforschung zeigt sehr deutlich auf, dass die Vorstellung einer für jeden Kontext funktionstüchtigen Didaktik ein Irrglaube ist und dass das Gespür der Lehrkraft für die Lernerfolge maßgeblich ist:

"Die Dialektik von Führung und Selbsttätigkeit besitzt [...] nach wie vor Gültigkeit. Welche Methoden jedoch als aktivierend zur Förderung der Selbsttätigkeit eingesetzt werden, dies hängt nicht zuletzt von den einzelnen Lernenden ab. Untersuchungen im schulischen Bereich über Unterrichtsmethoden zeigen beispielsweise, dass für unsichere oder schwächere Schülerinnen und Schüler zunächst ein stärker instruktiver (lehrerzentrierter) Unterricht hilfreich ist [...]. Auch neuere Untersuchungen [...] gehen davon aus, dass ein gut ausgeführter instruktiver Unterricht sich positiv auf das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern und infolgedessen auf die Entstehung von Wissen auswirkt. Instruktive Methoden sind

5 Aus subjekttheoretischen Perspektiven analysiert TWARDELLA (2009) Teile desselben Transkripts, betont allerdings abschließend zu Recht die Notwendigkeit einer theoretischen Modellierung mithilfe pädagogischer Begriffe.

demnach eine Art Sprungbrett und Voraussetzung für die Aktivierung von Lernenden und helfen, das anfängliche Chaos einer noch unstrukturierten Lernsituation einzudämmen und deren Komplexität so zu reduzieren, dass Lernenden die Situation bewältigbar wird oder erscheint, die ansonsten zu verwirrend und damit demotivierend wirkt." (ARNOLD & GÓMEZ TUTOR 2006, S.70) [15]

Genau diese Aktivierung gelingt im vorliegenden Fall nicht. Es sind keine Elemente erkennbar, die als Sprungbrett angelegt sind oder Selbstständigkeit und Selbstwertgefühl zu unterstützen versuchen – im Gegenteil: Die Lehrkraft erkennt die Jugendlichen nicht als mündige "Koproduzenten des Lernens" (KEMPFERT & ROLFF 2005, S.11) an. Die Tatsache, dass die derzeitige Situation im Bildungswesen – in dem der Zugang zu höherer Bildung offen zu sein und formal Chancengleichheit zu bestehen scheint – das Schulversagen als individuelles Versagen eines Schülers bzw. einer Schülerin legitimierbar macht (SOLGA & WAGNER 2008), kann das Verhalten dieser qualifikationslosen Jugendlichen erklären. Sie sind die Verlierer/innen der ständisch regulierten Bildungsexpansion (VESTER 2008) und glauben nicht (mehr) daran, dass sie in der und durch die Schule ihre Zukunft positiv gestalten können.

"Für Kinder aus 'bildungsfernen' Milieus stellt sich damit beim Eintritt in die Schule die mehr oder minder ausgeprägte Alternative, sich entweder auf den Versuch des Bildungsaufstiegs einzulassen und dabei das eigene Selbst schutzlos den schulischen Zuweisungen von Erfolg und Misserfolg preiszugeben, oder sich den Anforderungen zu verweigern und ihnen die in den Peers und im eigenen Herkunftsmilieu ausgebildeten Bildungsstrategien und Anerkennungsmodi entgegen zu halten, die das eigene Selbst zu stützen und anzuerkennen vermögen" (GRUNDMANN, BITTLINGMAYER, DRAVENAU & GROH-SAMBERG 2008, S.58). [16]

Und damit ist ein wesentlicher Kern der Bildungsforschung angesprochen: soziale Ungleichheit. Auch wenn der Ungleichheitsaspekt in TWARDELLA's Analyse nicht explizit benannt wird, ist er immer präsent. Die Tatsachen, dass die Schule implizit das voraussetzt, was sie eigentlich lehren soll, und dass die soziale Herkunft implizit mitbewertet wird (DITTON 2008), lassen diese Unterrichtsstunde im Lichte der sozialen Frage erscheinen.⁶ Die soziale Herkunft bestimmt in kaum einem westlichen Staat den Bildungserfolg so stark wie in Deutschland. Das mehrgliedrige Schulsystem leistet für diese Koppelung genauso seinen Beitrag, wie es auch eine segregierende Pädagogik (und Didaktik) tut. Bereits Pierre BOURDIEU und Jean Claude PASSERON (1971) forderten eine rationale Pädagogik, die als Reflexion des schulischen Handelns der Lehrenden soziale Ungleichheiten zu neutralisieren versucht – ohne dabei aus "Rücksicht" auf bestehende Leistungsrückstände oder Lebensumstände den Bildungsanspruch zu senken. Ähnliche Forderungen an die pädagogische Praxis äußern bspw. auch BÖTTCHER (2005) und VESTER (2008). Ein Beispiel für einen solchen

6 Hartmut DITTON fasst eine Vielzahl von Studien zusammen, die das Handeln der Lehrkräfte bei der Reproduktion von Bildungsungleichheit belegen. So werden beispielsweise Motivation, Disziplin, Ausdrucksfähigkeit, Höflichkeit etc. mitbewertet.

Ansatz für die pädagogische Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen hat EL-MAFAALANI (2009) vorgelegt.⁷ [17]

5. Fazit, oder: Zu welcher Krankheit passt das Syndrom?

Der Glaube, es gäbe eine Didaktik, die es vermag, erfolgreichen Unterricht mit entsprechend guten Ergebnissen zu produzieren, ohne dass allgemeines Vertrauen und wechselseitige Achtung existieren, wird spätestens durch TWARDELLAs Analyse erschüttert. Vielmehr wird deutlich, dass der Unterricht von Lehrer/innen, die Kraft ihrer Persönlichkeit und Geisteshaltung lehren, abhängt. Schülerinnen und Schüler sind aus dieser Perspektive Seismografen, die implizit wahrnehmen, ob es jemand ernst mit ihnen meint oder nicht.⁸ Die einzige nennenswerte Kritik an der Analyse von TWARDELLA ist der Umstand, dass vom Autor nicht deutlich genug darauf hingewiesen wird, dass die Unterrichtsdurchführung erkennbar handwerkliche Schwächen zeigt. Eine grundsätzliche Kritik an der Idee des handlungsorientierten Unterrichts lässt sich also auf der Grundlage von TWARDELLAs Studie nicht rechtfertigen, da es sich bestenfalls um eine inkonsequente Umsetzung handelt.⁹ [18]

In seinen einleitenden Worten schreibt Johannes TWARDELLA, seine Studie könne "auch neue Impulse für die Diskussion geben, die schon seit längerem über die Krise des deutschen Bildungssystems – und vor allem der Hauptschule – geführt wird" (S.12). Was lernt man aus der Analyse einer einzigen Unterrichtsstunde, in der eine Lerngruppe – bestehend aus Schülerinnen und Schülern ohne Schulabschluss und Ausbildungsverhältnis – einer Lehrkraft gegenüberstehen, über das Bildungssystem? Die Vermutung liegt nahe, dass man in der Tat mehr Schlüsse ziehen kann, als das Forschungsmaterial vermuten lässt. Das 158-zeilige Transkript einer 45-minütigen Unterrichtseinheit in einer 10. Klasse an einer Hauptschule kann nicht *die* Unterrichtskultur in Deutschland repräsentieren. Es ist und bleibt die Verschriftlichung von einer einzigen Unterrichtsstunde eines einzigen Schultages bei einer einzigen Lehrkraft in einer Jahrgangsklasse an einer einzigen Hauptschule in einer Stadt eines Bundeslandes. Die Studie umfasst ungemein wenig: etwa 0,02 Prozent der Schülerinnen und Schüler, die die Schule ohne Abschluss beenden. Und gleichzeitig deutet sie auf besorgniserregend viel Realität hin, denn etwa zehn Prozent eines Schuljahrgangs machen keinen Abschluss (ALLMENDINGER & HELBIG 2008) und befinden sich dann in solchen oder ähnlichen "exklusiven" Bildungsgängen (BOJANOWSKI 2008). Diese Zahlen verweisen auf enorme bildungs- und sozialpolitische Probleme und bilden eine angemessene Grundlage

7 Hier wird ebenso ein künstlerisch-produktionsorientiertes Unterrichtskonzept verfolgt, allerdings werden die Schülerinnen und Schüler samt ihrer Lebensbedingungen in den Unterricht einbezogen, indem das Arbeitsbündnis zwischen Lehrkraft und Lernenden explizit soziologisch thematisiert und durch die Lernenden (neu-) gestaltet wird. Bezogen auf die Neuentwicklung von schulorganisatorischen Prozessen im Umgang mit benachteiligten Jugendlichen inklusive eines kritischen Ausblicks siehe EL-MAFAALANI (2010).

8 Aus dieser Perspektive ist davon auszugehen, dass die andere weitverbreitete Kombination, nämlich pädagogischer Optimismus und traditioneller (Frontal-) Unterricht, erfolversprechender ist.

9 Ob der Autor beabsichtigt, den handlungsorientierten Unterricht prinzipiell infrage zu stellen oder lediglich den Glauben an eine Allheil-Didaktik zu kritisieren, bleibt letztlich unklar.

zur Einschätzung von Ausmaß und Handlungsbedarf. Gleichzeitig sind sie blind für die konkrete pädagogische Praxis, deren Entstehungsbedingungen und die ihr zugrunde liegenden Einstellungen der Akteure (wie sie TWARDILLA mit dem "pädagogischen Pessimismus" herausgestellt hat). Dies sind Aspekte, die in der Unterrichtsforschung kaum Berücksichtigung finden, zumal sie der quantitativen Forschung weitgehend nicht zugänglich sind. Beispielsweise wird in der Erforschung von Unterricht häufig auf Fragebögen zurückgegriffen, bei denen Schüler/innen und Lehrer/innen Aussagen wie "Es wurde die Möglichkeit zur eigenständigen Erarbeitung gegeben" und "Den Schüler/innen wurde Gelegenheit gegeben sich am Unterricht aktiv zu beteiligen" durch Ankreuzen bewerten sollen (CLAUSEN 2002). Ein solcher Forschungszugang würde die von TWARDILLA analysierte Problematik nicht annähernd erfassen. [19]

TWARDILLA hingegen eröffnet mit seinem nachahmenswürdigen methodischen Ansatz einen erhellenden Einblick in die Lebenswirklichkeit benachteiligter Schüler/innen und ihrer Lehrerin. Und es scheint sich hierbei nicht um einen "Ausnahmefall" zu handeln. Vielmehr reiht sich diese spezielle Unterrichtsrealität in die Logik des ganzen Schulsystems ein – eine Logik, die auf Defizitsuche und Selektion programmiert ist, in der jede Lehrkraft mit Fug und Recht behaupten darf, dass sie den richtigen Unterricht macht und nur die falschen Schüler/innen hat. Schuld sind dann die nicht funktionstüchtigen Familien, die Vorarbeit der Grundschulen oder die allgemeinen Arbeitsbedingungen im Schulalltag. Durch Klassenwiederholungen und Schulwechsel werden die Schüler/innen zu den "richtigen" Lehrkräften geschickt, wodurch etwas entsteht, auf das die Systemlogik keine Antwort mehr hat: die Produktion von selektionsresistenten und aufstiegs-willenlosen jungen Menschen, die implizit verstanden haben, dass die ganze Veranstaltung für sie frei von Sinn und Perspektive ist, und die dennoch die Autorität der Schule und der Lehrkraft nicht (offen) infrage stellen. Und gegenüber steht eine Lehrkraft, die nur noch eine Aufgabe zu erfüllen hat: die Aufrechterhaltung des Betriebs. Sie hält den Schein eines funktionierenden Systems aufrecht, indem sie erst nach Erschallen des akustischen Signals den Raum verlässt, obwohl längst kein Unterricht mehr stattfindet. Am Ende der anregenden und aufschlussreichen Lektüre des Buchs hat TWARDILLA den pädagogischen Pessimismus als ein Syndrom der Unterrichtskultur an deutschen Schulen exemplarisch herausgestellt und damit implizit die Krankheit umrissen: die organisierte Verantwortungslosigkeit im Schulsystem. Auch wenn diese Diagnose nicht das zentrale Anliegen des Autors gewesen sein mag, so kam ich als interessierter Leser nicht umhin, von dem Syndrom auf die Krankheit zu schließen. [20]

Literatur

Allmendinger, Jutta & Helbig, Marcel (2008). Zur Notwendigkeit von Bildungsreformen. *WSI Mitteilungen*, 61(7), 394-399.

Arnold, Rolf & Gómez Tutor, Claudia (2006). Selbstgesteuertes Lernen lernen. Erfahrungen mit handlungsorientierten Seminaren zur Entwicklung von Selbstlernkompetenz. In Heinrich Dieckmann, Karl-Heinz Dittrich & Burkard Lehmann (Hrsg.), *Kompetenztransfer durch selbstgesteuertes Lernen* (S.53-78). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. Bonn: BMBF.
- Böttcher, Wolfgang (2005). Soziale Auslese und Bildungsreform. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 21. März 2005, 7-13, http://www1.bpb.de/publikationen/3MYWHA,0,0,Soziale_Auslese_und_Bildungsreform.html [Zugriff: 1.12.2009].
- Bojanowski, Arnulf (2008). Benachteiligte Jugendliche. Strukturelle Übergangsprobleme und soziale Exklusion. In Arnulf Bojanowski, Maren Mutschall & Ali Meshoul (Hrsg.), *Überflüssig? Abgehängt? Produktionsschule: Eine Antwort für benachteiligte Jugendliche in den neuen Ländern* (S.33-46). Münster: Waxmann.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean Claude (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bude, Heinz (2008). *Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Clausen, Marten (2002). *Unterrichtsrealität: Eine Frage der Perspektive?* Münster: Waxmann.
- Ditton, Hartmut (2008). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In Rolf Becker & Wolfgang Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S.247-275). Wiesbaden: VS Verlag.
- El-Mafaalani, Aladin (2009). Do underachievers need sociology? *Journal of Social Science Education*, 8(4), 35-42, <http://www.jsse.org/2009/2009-4/pdf/Elmafaalani-JSSE-4-2009.pdf> [Zugriff: 25.12.2009].
- El-Mafaalani, Aladin (2010). Jung, qualifikationsarm, ausbildungsmüde – was tun mit Schulversagern? *Organisationsentwicklung*, 19(1), 46-54.
- Goffman, Erving (1961). *Asylums. Essays on the social situation of mental patients other inmates*. New York: Doubleday Anchor.
- Grundmann, Matthias; Bittlingmayer, Uwe H.; Dravenau, Daniel & Groh-Samberg, Olaf (2008). Bildung als Privileg und Fluch – Zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In Rolf Becker & Wolfgang Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S.47-74). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kempfert, Guy & Rolff, Hans-Günter (2005). *Qualität und Evaluation. Ein Leitfadens für Pädagogisches Qualitätsmanagement*. Weinheim: Beltz.
- Marshall, Thomas H. (1992). Staatsbürgerrechte und soziale Klasse. In Thomas H. Marshall (Hrsg.), *Bürgerrechte und soziale Klassen. Zur Soziologie des Wohlfahrtsstaates* (S.33-95). Frankfurt/M.: Campus.
- Schelten, Andreas (2009). Der Übergangssektor – ein großes strukturelles Problem. *Die berufsbildende Schule*, 61(4), 107-108.
- Solga, Heike & Wagner, Sandra (2008). Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In Rolf Becker & Wolfgang Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S.191-220). Wiesbaden: VS Verlag.
- Twardella, Johannes (2009). Schwankende Gestalten drücken die Schulbank. Subjektanalyse im Anschluss Andreas Reckwitz. Review Essay: Andreas Reckwitz (2008). Subjekt. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), Art. 2, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs090222> [Zugriff: 12.12.2009].
- Vester, Michael (2008). Die selektive Bildungsexpansion. Die ständische Regulierung der Bildungschancen in Deutschland. In Peter A. Berger & Heike Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S.39-70). Weinheim: Juventa.
- Willis, Paul (1977). *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.
- Zinnecker, Jürgen (2001). *Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule*. Weinheim: Juventa.

Zum Autor

Aladin El-MAFAALANI ist Berufsschullehrer und zurzeit Doktorand und Dozent an der Fakultät für Sozialwissenschaft der Ruhr-Universität Bochum.

Kontakt:

Aladin El-Mafaalani

Fakultät für Sozialwissenschaft
Ruhr-Universität Bochum
Universitätsstraße 150
D-44780 Bochum

E-Mail: Aladin.El-Mafaalani@ruhr-uni-bochum.de

URL: <http://homepage.ruhr-uni-bochum.de/Aladin.El-Mafaalani/>

Zitation

El-Mafaalani, Aladin (2010). Unterrichtsrealität zwischen pädagogischem Pessimismus und didaktischem Optimismus. Review Essay: Johannes Twardella (2008). Pädagogischer Pessimismus. Eine Fallstudie zu einem Syndrom der Unterrichtskultur an deutschen Schulen [20 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 11(2), Art. 13, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1002135>.