

Annelinde Eggert-Schmid Noerr, Ursula Pforr, Hilke Voss-Davies (Hg.):
Lernen, Lernstörungen und die pädagogische Beziehung

- BAND 01 Gerd Biermann: Nelly Wolffheim und die Psychoanalytische Pädagogik. 1997.
- BAND 02 Walta Reuther-Dommer, Eckhard Dommer: »Ich will Dir erzählen...«. Geistig behinderte Menschen zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. 1997.
- BAND 03 Helmuth Figdor: Scheidungskinder – Wege der Hilfe. 1998.
- BAND 04 Ch. Büttner, U. Finger-Trescher, H. Grebe, H. Krebs (Hg.): Brücken und Zäune. Interkulturelle Pädagogik zwischen Fremden und Eigenem. 1998.
- BAND 05 W. Datler, H. Figdor, J. Gstach (Hg.): Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. 1998.
- BAND 06 Susanne Kupper-Heilmann: Getragenwerden und Einflußnehmen. Aus der Praxis des psychoanalytisch orientierten heilpädagogischen Reitens. 1999.
- BAND 07 Michael Maas: Leben lernen in Freiheit und Selbstverantwortung. Eine psychoanalytische Interpretation der Alternativschulpädagogik. 1999.
- BAND 08 Wilfried Gottschalch: Mit anderem Blick. Grundzüge einer skeptischen Pädagogik. 2000.
- BAND 09 Barbara Bräutigam: Der ungelöste Schmerz. Perspektiven und Schwierigkeiten in der therapeutischen Arbeit mit Kindern politisch verfolgter Menschen. 2000.
- BAND 10 U. Finger-Trescher, H. Krebs (Hg.): Mißhandlung, Vernachlässigung und sexuelle Gewalt in Erziehungsverhältnissen. 2000.
- BAND 11 Astrid Kerl-Wienecke: Nelly Wolffheim – Leben und Werk. 2000.
- BAND 12 Roland Kaufhold: Bettelheim, Ekstein, Federn: Impulse für die psychoanalytisch-pädagogische Bewegung. 2001.
- BAND 13 M. Muck, H.-G. Trescher (Hg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. 2001.
- BAND 14 K. Steinhardt, W. Datler, J. Gstach, Johannes (Hg.): Die Bedeutung des Vaters in der frühen Kindheit. 2002.
- BAND 15 V. Fröhlich, R. Göppel (Hg.): Was macht die Schule mit den Kindern? – Was machen die Kinder mit der Schule? 2003.
- BAND 16 U. Finger-Trescher, H. Krebs (Hg.): Bindungsstörungen und Entwicklungschancen. 2003.
- BAND 17 M. Dörr, R. Göppel: Bildung der Gefühle. 2003.
- BAND 18 Helmuth Figdor: Kinder aus geschiedenen Ehen: Zwischen Trauma und Hoffnung. 2004.
- BAND 19 Kornelia Steinhardt: Psychoanalytisch orientierte Supervision. Auf dem Weg zu einer Profession? 2005.
- BAND 20 Fitzgerald Crain: Fürsorglichkeit und Konfrontation. Psychoanalytisches Lehrbuch zur Arbeit mit sozial auffälligen Kindern und Jugendlichen. 2005.
- BAND 21 Helmuth Figdor: Praxis der psychoanalytischen Pädagogik I. 2006.

Reihe: **Psychoanalytische Pädagogik** Band 22

Herausgegeben von Christian Büttner, Wilfried Datler, Annelind Eggert-Schmid Noerr und Urte Finger-Trescher.

*Annelinde Eggert-Schmid Noerr,
Ursula Pffor,
Hilke Voss-Davies (Hg.):*

**Lernen, Lernstörungen
und die pädagogische Beziehung**

Psychosozial-Verlag

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

Originalausgabe
© 2006 Psychosozial-Verlag
Goethestr. 29, D-35390 Gießen.
Tel.: 0641/77819; Fax: 0641/77742
E-Mail: info@psychosozial-verlag.de
www.psychosozial-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch
Fotografie, Mikrofilm oder andere Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung
des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verar-
beitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Umschlagabbildung: Kinderzeichnung
Umschlaggestaltung nach Entwürfen des Ateliers Warminski, Büdingen.

Gesamtherstellung: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar
www.digitalakrobaten.de
Printed in Germany
ISBN 3-89806-407-7

Inhalt

Vorwort	7
<i>Michael Winkler</i>	
Lernen und vergessen – wie die späte Moderne die Bedingungen des Aufwachsens verändert	13
<i>Hartmut Amft</i>	
ADS: Krankheit – Störung – Mythos? Eine tiefenstrukturelle Analyse psychosozialer Zusammenhänge	38
<i>Michael Huber</i>	
Neurobiologische Aspekte des Erinnerns und Vergessens	61
<i>Hans von Lüpke</i>	
Neurobiologie und Lernen	73
<i>Dieter Katzenbach</i>	
„Es schnackelt nicht ...“ Kontinuierliche und diskontinuierliche Prozesse beim Lernen und ihre emotionale Bedeutung	85
<i>Joachim Heilmann</i>	
Lernen findet nicht nur im Kopf statt. Über die wechselseitige Beeinflussung von kognitiven und emotionalen Prozessen in der kindlichen Entwicklung	108
<i>Annelinde Eggert-Schmid Noerr</i>	
Wenn Hänschen Hans im Wege steht – Biographie als Risiko und Chance	128
<i>Urte Finger-Trescher</i>	
Nicht-Wissen, Ent-Fremdung und Sinn-Konstruktion in der psychoanalytisch-pädagogischen Beratung traumatisierter Menschen	144

Winfried Marotzki

Sinn – Ein kostbares Interaktionsresultat in Prozessen
der Biographisierung 162

Doris Maass

Frühförderung und Psychoanalytische Pädagogik
Affektive und kognitive Spiegelungs- und Strukturbildungsprozesse 176

Heiner Hirblinger

„Stoffe, in denen das Ich sich selbst wieder findet ...“
Ein psychoanalytisch-pädagogischer Beitrag zur Frage
der Unterrichtsgestaltung 198

Autorinnen, Autoren und Herausgeberinnen 226

Vorwort

Mit zwei Themen ist die pädagogische Diskussion derzeit in die Öffentlichkeit zurückgekehrt: mit der Schulstudie PISA (Program for International Student Assessment) und mit der Häufung der Diagnose ADS (Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätssyndrom). Bei PISA geht es um bildungspolitische Fragen wie die Bedeutung von Leistungsanforderungen und des gesellschaftlich geprägten Zugangs zu Bildungsmöglichkeiten sowie die Qualitätssicherung pädagogischer Institutionen. Im Hinblick auf ADS steht die Kontroverse über angemessene Behandlungsformen im Vordergrund. Beide Debatten sind Ausdruck einer breiten pädagogischen Verunsicherung und erzeugen diese auch erneut.

Hinter diesen Debatten liegen zentrale Fragen, die größtenteils unbeantwortet bleiben: Was ist Lernen überhaupt, was sind Lernerfolge, wie kann dazu animiert werden, welche Rolle spielen die PädagogInnen dabei? Dieses Buch enthält Beiträge zu einer Tagung, die unter dem Titel „Jenseits von ADS und PISA“ im Jahr 2004 diese Fragen aus sozialwissenschaftlicher, neurobiologischer und pädagogischer Sicht zu beantworten suchten, wobei die psychoanalytische Perspektive den zentralen Fokus bildete. Der spezifische Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik hierzu liegt darin, die für das Lernen wichtigen psychodynamischen Antriebs- und Gefühlskomponenten zur Geltung zu bringen und für die pädagogische Beziehung im Einzelfall handhabbar zu machen. Mit dem Blick der Psychoanalytischen Pädagogik auf unbewusste Prozesse und damit verbundene Abwehrkonstellationen sollen Entwicklungsfaktoren, gesellschaftliche Lernbedingungen und institutionelle Rahmenkonstellationen betrachtet werden.

Dieser besondere Bezug der Beiträge enthält keinen theoretischen Ausschließlichkeitsanspruch, zumal die Psychoanalytische Pädagogik selbst schon das Resultat einer interdisziplinären Erkenntnisbildung ist. In der Gegenwart kann ein derart komplexes Thema wie Lernen und Lernstörungen kaum anders als multiperspektivisch angegangen werden.

Michael Winkler vertritt in seinem Beitrag die These, dass Fragen des Lernens nicht außerhalb gesellschaftstheoretischer und normativer Reflexionen thematisiert werden können. In modernen Gesellschaften ist das Aufwachsen gefährdet, weil die Dynamik und Komplexität dieser Gesellschaften die Rahmenbedingungen des Lernens erodieren lassen. Stützende Systeme, die Kinder und junge Menschen für ihre Bildungsprozesse benötigen, brechen zusammen oder gehen verloren. Damit schwindet jene Stabilität, die für das Lernen mit seiner Eigenzeit und Eigenlogik notwendig ist. An die Stelle tritt eine Form der Beweglichkeit, die

als Zwang zum Vergessen bezeichnet werden kann: Das Gelernte kann sich nur kurz bewähren und muss bald wieder aufgegeben werden. Derartige Zusammenhänge werden in der durch ADS und PISA angestoßenen pädagogischen Debatte vernachlässigt. Bildung und Lernen sollten aber im Blick auf den Wandel der Sozialisationsbedingungen und Lernsituationen diskutiert werden. Von hier aus kann die Pädagogik Strategien entwickeln, die nicht allein auf kognitives Wissen und Leistung abzielen, sondern die emotional-affektive Dimension des Lernens mit einbeziehen.

Vor allem in der Schule, aber auch im familialen Leben und im Freizeitbereich ist ein Problemkomplex im Verhalten von Kindern und Jugendlichen zunehmend ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt: ADS. *Hartmut Amft* vertritt die These, dass ADS in erster Linie die Folge einer sich verstärkenden Diskrepanz zwischen kindlichen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Veränderungen (der fortschreitenden Ökonomisierung des Alltags) ist. Die unterschiedlichen Auffassungen über Ursachen- und Entstehungszusammenhänge des Erscheinungsbildes ADS sind nach wie vor mit vielen Unsicherheiten belastet. Indizien sprechen dafür, dass inzwischen eine sehr große Zahl medikamentöser ADS-Behandlungen nur symptombezogen und ohne ausreichende medizinische Indikation vorgenommen wird. Amft plädiert für einen tiefenstrukturellen Zugang zu den Störungsbedingungen, in dem biographische und gesellschaftliche Aspekte als Risikofaktoren berücksichtigt werden: ADS erscheint als „Sozialisationsunfall“. Die angemessenen Maßnahmen zur Bewältigung des Problems, das sich als Zivilisationskrise entpuppt, dürfen nicht in erster Linie psychopharmakologische sein.

Michael Huber betrachtet Erinnern und Vergessen aus neurobiologischer und psychologischer Perspektive. Er zeigt anhand von Ergebnissen der empirischen Gedächtnisforschung, wie suggestibel Erinnerungen sind und wie sehr sie vom Kontext der Lernsituation abhängen. Für das Erlernen und Behalten ist die Beziehung zwischen den in den Lernprozess involvierten Personen von entscheidender Bedeutung. Vieles wird um der Lehrenden willen gelernt und behalten. Was in psychoanalytischer Terminologie als Übertragung und Gegenübertragung bezeichnet wird, erweist sich als wahrnehmungspsychologisches Phänomen: Die Wahrnehmung einer Person wird durch Szenen und innere Bilder gesteuert. Wenn aber die Lehrenden derart stark in den Lernprozess eingebunden sind, dann ist es erforderlich, dass sie willens und in der Lage sind, die pädagogische Beziehung entsprechend zu gestalten.

Auch *Hans von Lüpke* befasst sich mit den neurobiologischen Grundlagen des Lernens. Der Autor geht auf neuere Ansätze ein, denen zufolge die Arbeitsweise des Gehirns sehr viel stärker ganzheitlich, dynamisch, veränderlich und kreativ konzipiert wird als bisher. Daraus resultiert eine hohe Bedeutung situativer und emotionaler Anteile für Lernvorgänge. Gestärkt wird eine Pädagogik des kreativen Erprobens, des Spiels und des wechselseitigen Aushandelns. Die entsprechenden neurologischen Modelle lassen sich aber kaum mit einem Determinismus der Entscheidungen und Handlungen vereinbaren, wie ihn neuerdings einige prominente Vertreter der Neurologie propagieren. Hans von Lüpke interpretiert diesen neuen Biologismus als eine misslungene Bewältigungsstrategie, um die Angst vor den zur Sprache gebrachten unbewussten Abläufen zu bannen.

Dieter Katzenbach erörtert den Vorgang des Lernens in einer doppelten, nämlich emotions- und entwicklungspsychologischen Perspektive. Er plädiert dafür, die übliche Zweiheit von emotionaler und kognitiver Entwicklung durch die von Beziehungserfahrungen und gegenstandsbezogenen Erfahrungen zu ersetzen. Zugleich revidiert er die Vorstellung vom Lernen als kontinuierlichem Zuwachs von Wissen und Können. Stattdessen ist Lernen als diskontinuierlicher Vorgang zu verstehen, als Reorganisation praktischen Erfahrungswissens mit der Folge temporärer Kontrollverluste, bis zuletzt ein konsistenter Wissensbestand erreichbar ist, der unterschiedliche Erfahrungswerte und Hypothesen integriert. Dieses Modell hat erhebliche Konsequenzen sowohl für das Verständnis von Lernstörungen als auch für die entsprechende pädagogische Förderung. Strukturelle Lernstörungen erweisen sich als Festhalten an einmal erreichten Sicherheiten vor dem Hintergrund früherer emotionaler Mangelenerfahrungen. Die Pädagogik muss vorrangig genau hier, an der Förderung der emotionalen Kompetenzen, ansetzen.

Auch *Joachim Heilmann* argumentiert gegen die übliche Auftrennung von emotionalen und kognitiven Entwicklungen. Ebenso stellt er die herkömmlichen linearen Phasen- und Stufenmodelle der Entwicklungspsychologie in Frage. Dafür sprechen insbesondere Ergebnisse der Forschungen zur pränatalen und frühkindlichen Entwicklung. Lernen ist ein komplexer Vorgang der Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt, der nicht auf Kognitives reduziert werden kann. Ausgehend von der symbiotischen Einheit mit seiner Umwelt lernt das Kind Formen der Konfliktverarbeitung, die seine Individuierung ermöglichen. An Beispielen aus der pädagogisch-therapeutischen Arbeit wird verdeutlicht, welche Zusammenhänge zwischen Lernstörungen und emotionalen Belastungen bestehen können.

Lernen und vergessen – wie die späte Moderne die Bedingungen des Aufwachsens verändert

Michael Winkler

Heinrich von Kleist macht in seiner kleinen, wohl 1805 entstandenen Abhandlung aufmerksam darauf, dass Gedanken beim Sprechen verfertigt werden (Kleist 1976, 307ff.): Ideen sind auf den Dialog angewiesen, entstehen kaum ohne den anderen. Zugleich deutet er auf eine Erfahrung hin, die später Kierkegaard (vgl. Garff 2004) dann als ein de-konstruierender Umgang mit Äußerungen thematisiert, auf die Erfahrung nämlich, dass sich Texte aufdrängen. Bei der Verfertigung der Gedanken ist mithin keineswegs klar und eindeutig, wer eigentlich der Autor ist; zuweilen schreiben und sprechen sich Überlegungen aus, die denjenigen geradezu überfallen, der ihnen als Schreiber oder Sprecher dient (vgl. Foucault 2003, 234ff.). Man kann sich ihnen nicht entziehen, weil sie selbst noch der Nötigung eines anderen folgen – in ihnen drängt die Wirklichkeit zur Darstellung.

Zugegeben: dies scheint arg hegelianisch gedacht, der Weltgeist lässt ein bisschen grüßen. Zugleich liegt auf der Hand, dass so umständlich nur beginnt, wer von vornherein eine Exkulpationsstrategie verfolgt. In der Tat: die vorzutragenden Überlegungen stehen unter dem Vorbehalt, dass man ihnen gegenüber ein wenig hilflos wirkt und sie in der Sache beunruhigen. Diese Hilflosigkeit und Unruhe schlagen sich noch darin nieder, dass den Gedanken jene Stringenz und Ordnung fehlen, welche Didaktik und Rhetorik eigentlich verlangen. Kurz: sie muten ein sehr unordentliches Netz von Beobachtungen, vielleicht auch von Beschreibungen, Analysen, von Hinweisen zu, das in einer Hinsicht zu dicht gesponnen ist; zugleich aber enthält dieses Netz allzu viele Fäden, die lose bleiben, nicht verknotet werden. Am Ende bleiben mehr Fragen, als Antworten gegeben werden können.

Alles in allem bleibt vorab festzuhalten, dass eine eher misslungene Abhandlung droht, für die dann noch um Nachsicht gebeten wird. Ein Desaster, das aber nicht zu verhindern ist. Denn: Klarheit wäre Lüge, weniger Komplikationen führten in die Irre: Wenn es um das Lernen und das Aufwachsen in modernen Gesellschaften geht, dann haben wir nämlich mit einer Lage zu tun, die so undurchsichtig und komplex geworden ist, dass alle Strategien versagen, die Reduktion versprechen – dass in Politik und Medien solche gerne behauptet werden, stellt den dort Agierenden ein eher schlechtes Zeugnis aus. Vom Gegenteil muss ausgegangen werden: in der gegenwärtigen Situation verschärfen schnelle Lösungen die Probleme, mit welchen wir konfrontiert sind. Regelmäßig geben sie Antworten auf Fragen, die

noch gar nicht klar gestellt sind; fast immer weisen sie Wege aus Schwierigkeiten, die noch gar nicht in ihrer Struktur verstanden sind.

Um eine solche Analyse der Probleme soll es hier also gehen. Sie ist angesiedelt um das Begriffspaar „Lernen und Vergessen“, das einen Fokus theoretischer Vergewisserung markiert, ohne diesen regelmäßig kenntlich zu machen. Es klingt als Hintergrundthema an. Die Vergewisserung selbst vollzieht sich in vier Schritten: Den Anfang macht eine Vorbemerkung in eher wissenschaftstheoretischer, fast sogar wissenschaftspolitischer Hinsicht; sie will die Schwierigkeiten wenigstens andeuten, die das Nachdenken über Pädagogik heute belasten. Ein ausführlicher zweiter Teil nimmt eine Exposition des Begriffs des Lernens vor, während ein ebenfalls umfassender dritter Teil diesen auf die gegenwärtig gegebenen objektiven sozialen und kulturellen Bedingungen projiziert. Ein kürzerer vierter Teil provoziert mit einigen Überlegungen zu pädagogischen Konsequenzen. Das Schlusswort fällt pastoral aus.

1.

Der Anfang klingt dramatisch; er soll es auch sein: Die durchaus selbstkritisch gemeinte These lautet nämlich, dass das erste und vielleicht sogar das zentrale Problem einer Pädagogik in der Moderne darin besteht, dass wir vergessen, *wie* dieses Nachdenken über Pädagogik geschehen könnte. Vergessen wird damit aber, so die Folgebehauptung, wie Lernen vonstatten geht, welche Voraussetzungen für dieses erfüllt und welche Bedingungen gegeben sein müssen. Zugespitzt lautet die Idee: Der Preis für die späte Moderne und ihre Errungenschaften besteht darin, dass sowohl zentrale Intuitionen über Kindheit und Jugend preisgegeben werden wie aber auch Theorien, Kategorien und Begriffe, die im kollektiven Bewusstsein verfügbar waren oder wenigstens auf diesem aufruhon. Vorstellungen, die als verbindliche, nicht zu hintergehende Verpflichtung begründet waren, auf welchen das Verständnis von Pädagogik als einer reflektierten und vielleicht auch verantworteten Organisation des Lernens und Aufwachsens aufruhon. Etwas überspitzt formuliert: wir sind nun tatsächlich in ein Zeitalter der Antipädagogik eingetreten, mit Folgen, die möglicherweise katastrophal sind.

Zunächst: Es scheint trivial, dass in den letzten Jahrzehnten alle Bereiche moderner Gesellschaften von Prozessen betroffen sind, welche die sozialen Strukturen, Institutionen und sozialen wie kulturellen Praktiken einer dramatischen Veränderung unterwerfen. Weniger trivial ist und vermutlich nachhaltiger wirkt sich aus, dass die Theorien, Kategorien und Begriffe problematisch werden, mit welchen wir die Phänomene der sozialen und kulturellen Wirklichkeit zu erfassen und zu analy-

sieren versuchen. Kollektive wie wissenschaftliche Deutungssysteme, die Semantiken, wie herablassend gesagt wird, schmelzen, die Halbwertszeiten von Generaldeutungen moderner Gesellschaften und ihrer Kulturen verkürzen sich: von Postmoderne zu Risikogesellschaft, von Optionsgesellschaft zu Wissens-, Informations- und Netzwerkgesellschaften – man hat das eine Buch noch kaum gelesen, bevor das nächste schon eine alternative Deutung anbietet. Leitvorstellungen und Konzepte veralten, die großen Erzählungen werden kraftlos, verlieren ihre Geltung, ihre Erzähler erscheinen als Gestalten, die nur an ihren runden Geburtstagen gesellschaftliche Kommunikation kurz aufregen und binden.

Keineswegs lösen dabei im Fortschritt wissenschaftlicher Erkenntnis Konzeptionen und Modelle einander ab, weil sie der Wirklichkeit nicht mehr angemessen wären. Eine solche Praxis normaler Wissenschaft steht nicht zur Debatte. Den Wechsel der Konzepte und der Zugänge bestimmen nämlich keine Kontroversen, vielmehr werden Positionen und Auffassungen mit Strategien der Diskreditierung bekämpft, welche darauf abheben, bislang vertretene Theorien einfach für obsolet zu erklären. Wer laut genug schreit, braucht keinen Beweis zu erbringen – es geht nicht um Wahrheit, sondern schlicht um Erfolg, es geht um soziale und kulturelle Macht, um Hegemonie, um die Kontrolle von Ressourcen, von Meinung. Dieses Spiel betreiben durchaus die Wissenschaftler selbst, die sich den einen oder anderen Vorteil davon versprechen, beispielsweise im Rating durch angeblich unabhängige Institutionen – wie etwa dem von Bertelsmann finanzierten CHE –, dann natürlich in der medial inszenierten Reputation.

Dahinter steht freilich anderes: Es geht um die Durchsetzung einer Herrschaftsstrategie, die sich der Intelligenz bedient und darauf zielt, jene Ideen und Vorstellungen in Vergessenheit geraten zu lassen, welche die sozialen und kulturellen Prozesse einer Prüfung und Bewertung überhaupt erst unterziehen lassen. Grob formuliert: wir können eben beobachten, wie um einer durchgängigen Kapitalisierung der Welt die kollektive Erinnerung an Humanität untergraben wird – wobei der eine oder andere Wissenschaftler bereitwillig erklärt, dass unser Gehirn Humanität gar nicht zulässt.

Diese Form der Selbstüberbietung und Selbstüberholung von Wissenschaft greift zunehmend auf die bisher verbindlichen Grundlagen aus, die der wissenschaftlichen Verständigung sowohl das gegenständliche Grundverständnis wie zugleich auch die Horizonte seiner Thematisierung bereitgestellt haben. Es gibt mithin einen Verlust von historisch gesicherter, freilich immer skeptisch relativierter Einsicht, der weit in die Orientierungsmuster hineinreicht, mit welchen nicht nur das alte Europa über das Humanum zu diskutieren pflegte.

Der eben angedeutete Prozess eines Vergessens als Vernichtung kultureller Selbstverständlichkeiten lässt sich nun gegenwärtig an der Thematisierung von Pädagogik zwischen öffentlichen Auseinandersetzungen und professionellem Ge-

spräch beobachten; manche bestimmen dies auch als Amerikanisierung des Denkens, wobei dies möglicherweise ungerecht gegenüber der Vielfalt von Strömungen im angelsächsischen Raum sein könnte.

Dabei sollen die Dilemmata gar nicht verschwiegen werden, die sich hier zeigen. Denn unbestritten musste und muss als ein Fortschritt gelten, wenn zuweilen archaische Intuitionen über Pädagogik aufgelöst werden. So hat die psychoanalytische Pädagogik aufgedeckt, dass solche Intuitionen eben auch triebhaft gestützte Machtaspirationen und Herrschaftsfantasien verbergen, die in Prüfelexzessen ausgelebt werden. Im Zusammenspiel von kritischer Sozialwissenschaft und psychoanalytischem Instrumentarium ließ sich erkennen, wie Autorität in Familienstrukturen gesellschaftliche Machtverhältnisse so reproduziert, dass sowohl pathologische Zustände des Individuums wahrscheinlich wie auch eine von Herrschaft durchtränkte Gesellschaftsstruktur reproduziert wurden – wenn dies nicht ohnedies als zwei Seiten eines sozialisatorischen Geschehens zu verstehen wäre, das Mündigkeit nicht erlaubt. Nicht minder bleibt als Gewinn zu verbuchen, wenn die Verliebtheit geisteswissenschaftlicher Pädagogik in Ideen und Texte kritisch daraufhin befragt worden ist, ob jene mit diesen die Realität des Geschehens in den pädagogischen Institutionen wenigstens aus dem Augenwinkel wahrzunehmen vermochte; Pädagogik, das schien Programm und Idee, Ressentiment und Sorge – die schmutzige Wirklichkeit in Familie, Schule und Erziehungsheim war kein Thema für gekonnte Illusionierung. Sozialwissenschaftliche Aufklärung, eine realistische Wende waren und sind notwendig; es gibt allen Anlass, Selbstverständlichkeiten und Intuitionen gegenüber skeptisch zu bleiben. Solche Skepsis, wie sie aus kritischer Reflexion entsteht, ist und bleibt Moment des neuzeitlichen Rationalisierungsprozesses; an ihr ist festzuhalten.

Indes: gegenwärtig setzt sich ein anderes Spiel durch – als Symptom kann noch gelten, wie die Voraussetzung als bloß spekulativ zur Seite geschoben wird, dass es um Mündigkeit gehen muss. Dabei hängt der Erfolg dieses neuen Spiels mit der Perfidie zusammen, alte Wünsche der Pädagogen zu verwirklichen: So werden auf der *einen Seite* Beobachtung und Analyse vorgenommen; PISA, so loben viele, praktiziere endlich Tatsachenforschung und spreche das Elend aus, das uns vorher niemand abnehmen wollte. Endlich werde, so wiederum andere, der überflüssige Ballast an Klassikertexten beiseite geschoben, werden Pestalozzi, Herbart, Schleiermacher, Fröbel oder Montessori ausgebürgert, deren Namen ohnedies keiner mehr zu schreiben weiß – in der Lehrerbildung findet eben eine große Aufräumaktion statt, bei der eben diese Tradition aus den Prüfungsordnungen als irrelevant beseitigt werden. Texte werden abgeschafft, um durch Daten ersetzt zu werden, erhoben im Kontext stringenter Modelle, klar operationalisierter Fragestellungen, in großen Mengen und stets repräsentativ. Empirische Bildungsforschung stellt das maßgebende Paradigma, das – explizit – auf kulturelle Kontextualisierung und