

lernen; primäre Aufgaben der Erzieherin ist die Vermittlung der gesellschaftlichen Normen. Das Verhältnis zu den Eltern wird dadurch wesentlich verändert, und zwar, wie es scheint, verbessert. Entscheidend ist, daß sich die Ich-Entwicklung des Kindes nicht mehr vorrangig in der Familie vollzieht.

Nach einem einleitenden Kapitel, in dem Bettelheim die Geschichte des Kibbutz skizziert, schildert er seine Beobachtungen der verschiedenen Sozialisationsphasen — begleitet von Interpretation und Überlegungen — in jeweils einem Kapitel: Säuglingsalter und frühe Kindheit, Latenzalter und Adoleszenz. In zwei abschließenden Kapiteln zieht er ein Resümee.

Bettelheim war nur sechs Wochen in Israel, hielt sich nur in einem einzigen Kibbutz auf und vor allem: er verstand und sprach die Landessprache nicht. Dies erklärt vielleicht, rechtfertigt aber natürlich nicht die zahlreichen problematischen und empirisch wahrhaftig nicht gestützten Schlußfolgerungen und Verallgemeinerungen; diese sind vielfach kritisiert worden (in der Bundesrepublik u. a. von Liegle). Allerdings erhebt Bettelheim auch nicht den Anspruch, eine wissenschaftliche Darstellung der Kibbutz-Theorie und -Praxis zu liefern: „Es ist also ein sehr persönlicher, gleichsam impressionistischer Bericht...“ (22). Liest man das Buch aus dieser Perspektive, dann vermittelt es einem ein anschauliches Bild der Kibbutz-Pädagogik und ihrer Probleme, gezeichnet von einem bürgerlichen, amerikanisch-liberalen, orthodox-psychoanalytischen, aber dennoch klugen und sensiblen Psychoanalytiker. Helmut Jungermann (Darmstadt)

Spanhel, Dieter (Hrsg.): Schülersprache und Lernprozesse. Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf 1973 (414 S., br., 28,— DM).

Anders als der Titel suggeriert, werden in den 19 in diesem Band vereinigten Abhandlungen aus den Jahren 1951—73 „Schülersprache und Lernprozesse“ weniger in ihrem systematischen Verhältnis denn als Bestandteile jener allgemeinen „Entkulturationshilfe, die wir Erziehung nennen“ (Loch 33), thematisiert. Die Sprache kommt dabei in doppelter Weise zu kurz, sei es, daß sie als Bestandteil der „kognitiven Entwicklung“ schlechthin (vgl. Bruner 49—83, Inhelder u. a. aus der Piaget-Schule 84—94), der „Wörter, Bedeutungen, Begriffe“ (Caroll 108—139), der „Begriffsbildung“ (vgl. Huber 140—158) nicht hinreichend problematisiert wird, sei es, daß sie bei totaler Linguisierung des Problems zum bloßen Akzidens dessen wird, was doch ebensogut „entweder verbal oder nichtverbal“ (Hough/Duncan 237) ist. Diese Linguisierung vor allem, die einerseits erlaubt, das komplizierte Unterrichtsverhältnis nur als „Sprache“ oder „Metasprache“ (Schorb 21), „jede(n) Unterricht“ als „Erlernen von Fachsprachen“ (Spanhel 18) zu stilisieren und andererseits nicht verhindert, daß das zwanglose „Unterrichtsgespräch“ oder „Schülergespräch“ (vgl. Kainz

341—351, Potthoff 352—359, Rössner 360—385) nur als äußerste Spezialform und beliebige Variable eines Unterrichts erscheint, in dem so oder so gesprochen wird, verstellt den Blick für die Lernprozesse wie für die Sprache des Schülers. Das emanzipatorische Interesse, das den Schüler als spezifisches Subjekt des Unterrichts realisierte, verkehrt sich im Ansatz bereits in einen Kommunikationsfetischismus, der speziell dazu angetan scheint, die emanzipatorischen Interessen seines Gegenstandes zu vernichten. Mit der Linguisierung des Unterrichts zum „Sprachspiel“ (Spanhel 388) vollzieht die Pädagogik ein-gegenstandesmaßen nur die allgemeine „linguistische Wende in den Sozialwissenschaften“ (ders. 7) nach. Zugleich stellt sie sich insgesamt unter die Prämissen einer Sozialwissenschaft, deren empiristisch fixierte Prinzipien und Methoden sie für die bare Münze der Wissenschaftstheorie nimmt. Der moderne Pädagoge, der im „Reiz-Reaktions-Mechanismus“ der „behavioristischen Lerntheorie“ (ebd. 9) seinen Angstgegner gewahrt, hat das Maximum für die Subjekt-konstitution seines Schülers bereits getan, wenn er selbst sich als „kognitiver Lerntheoretiker“ (ebd.) bewährt, der auf „den Aufbau unanschaulicher kognitiver Strukturen“ (Huber 151) in einem Individuum zielt, „das aktiv Ordnungsgesichtspunkte und Regelmäßigkeiten an die Ereignisse der Umwelt heranträgt und diese mit Operationen (Piaget) und Begriffen (Bruner) ordnet und klassifiziert“ (Spanhel 9). Dieser ohnehin bescheidene Anspruch, der Aussagen über prinzipiell konfligierende Entwicklungen im Individuum verweigert und zur Begabtenforschung eher motiviert (vgl. Aschner 193—223) als zur Rekonstruktion von Modellen solidarischen Lernens in der Gruppe — „Produktives Denken ist nach unserer Auffassung Denken, das das Individuum allein vollzieht“ (ebd. 199) — wird noch entschieden eingeschränkt und geradezu konterkariert durch eine Methodik, die allein auf die empirisch zweifelsfreie Beschreibung und Validierung dessen gerichtet ist, was sie zur Geltung bringen soll. Angesichts der „methodischen Schwierigkeiten und des ungeheuren Aufwands bei empirischen Untersuchungen ist es nicht verwunderlich, daß die . . . vorgelegten Forschungsergebnisse recht spärlich sind und sich teilweise auch gar nicht zentral auf die Schülersprache beziehen“ (Spanhel 16). In jedem Fall beziehen sie sich auf den Lehrer: Entweder entpuppen sie sich als ans imaginäre Normalverhalten des Schülers fixierte Sprachanalysen, die kategorial am Lehrer orientiert sind und sich in endlosen Differenzierungen von „Feststellung“, „Bezeichnung“, „Erzählung, Bericht und Beschreibung“, „Erklärung und Begründung“ (ders. 179 ff.) etc. ergeben. Oder aber sie verkehren sich unversehens in ein manifestes „Beobachtungssystem zur Unterrichtsanalyse“ (Hough/Duncan 224—248), das die „Forschungslücke“ (Spanhel 16) auf dem Gebiet der Schülersprache durch „Forschungsinstrumente . . . bei der Innovation des Unterrichts im Bereich der Lehreraus- und -fortbildung“ (ebd.) stopft.

Dagegen macht eine ins Extrem der Statistik formalisierte, „exakte(n) quantitative(n) Untersuchung des komplexen Sprachgeschehens“ (250), wie sie Tausch unternimmt, den katastrophalen Zug, der unserem

Unterricht unausweichlich anzuhaften scheint, in greller Weise deutlich. Tausch differenziert gemäß dem traditionellen Herrschaftsschema zwischen Lehrer- und Schülersprache. Er zählt die Wörter, die im Rahmen seines Untersuchungsprojekts von Lehrern und Schülern zum Thema Kaninchen geäußert wurden. Das signifikante Ergebnis gibt seinem Verfahren recht: „Mittelwert 1 U-Stunde = 3123 Worte des Lehrers“ (253); „Mittelwert 1 U-Stunde = 2179 Worte aller Schüler (durchschnittl. 32 Schüler“ (259). Tauschs Untersuchung ist relativ alt (1962). Seine Feststellung allerdings, daß „insgesamt . . . die untersuchten Sprachmerkmale von Lehrern und Schülern nicht oder nicht wesentlich abhängig (sind) von der Anzahl der Kinder in einer Klasse“ (275), verleiht der streng zeit- und umstandsgebundenen Analyse die unverhoffte Würde einer bestürzenden Zeitlosigkeit.

Ilse Bindseil (Berlin/West)

Baake, Dieter: Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. Juventa Verlag, München 1973 (408 S., Ln., 34,— DM).

Im Zuge der Reform des Faches Deutsch lautet die neue Aufgabenstellung „Lernziel: Kommunikation“. Die wissenschaftlichen Voraussetzungen für einen solchen Unterricht sind ungenügend in zweierlei Hinsicht: Der Lehrer kann seinem Unterricht weder eine ausgearbeitete, kohärente Theorie der Kommunikation zugrunde legen, noch kann er sich auf eine entwickelte Didaktik der Kommunikation stützen, die ihm mit einem gesellschaftlich reflektierten, theoretisch begründeten und gewichteten Gefüge von Lernzielen und kommunikationstheoretischen Aussagen Orientierung ermöglichte. — Die praktischen Schwierigkeiten des reformierten Deutschunterrichts machen Baakes Buch aktuell und garantieren ihm eine weite Verbreitung.

Dreierlei hat sich Baake vorgenommen: „*Materialien* bereitzustellen“, sie durch ihre *theoretische Verknüpfung* „überschaubar“ zu machen, um dann in einem *didaktischen* Teil „begründete Kommunikationsstrategien und -ziele aufzuweisen“ (44). Der Großteil der 400 Seiten des Buches dient der Aufbereitung verschiedener Teiltheorien über die menschliche Kommunikation. Die Übersicht reicht von der mathematischen Informationstheorie über die Theorie der kognitiven Dissonanz (Leon Festinger) bis hin zu Habermas' Begriff der kommunikativen Kompetenz und Watzlawicks Kommunikationsaxiomen. Baake klammert dabei materialistische Ansätze aus der Übersicht aus und erleichtert sich so die Verknüpfung der Teiltheorien, indem er ihr erstes gemeinsames Moment — die von der tätigen Praxis abgetrennte Kommunikation — schon im Auswahlverfahren vorgibt. Der eigentliche und ausgesprochene Integrationsanspruch beruft sich aber auf die Anwendung des Verfahrens der systemtheoretischen Interpretation verschiedener kommunikationstheoreti-