

tersuchungen ist folgender: *Den Schüler gibt es nicht, sondern vielfältige Gruppen von Schülern, die sich in zentralen Merkmalen voneinander unterscheiden, insbesondere hinsichtlich ihres ‚Erfolgs‘ beim Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule. Dabei lassen sich Risikogruppen von Schülern genauer beschreiben. Außerdem können die Autoren nachweisen, dass der Bildungs- und der Erziehungsauftrag der Schule miteinander vereinbar sind und dass sich „Fachleistungsstatus, Selbst- und Sozialkompetenzen der Schüler wechselseitig bedingen“.* Daraus leiten sie die Forderung nach Verbesserung der Lehrerfort- und -weiterbildung ab. Sie fordern verstärkte Kooperation zwischen Elternhaus und Schule sowie Konzepte der differenzierten Förderung der unterschiedlichen Schüler im Unterricht. Damit ist die Frage der Qualität angesprochen: „Die Qualität der Institution Schule und die individuelle Erfolgsbilanz der Schüler bedingen sich wechselseitig.“

Mit dem *Neuen Steuerungsmodell* und mit den sich daraus ergebenden Spielregeln, nach denen die unterschiedlichen Akteure sich wechselseitig aufeinander beziehen müssen (sei es neutral, konsensual oder im Widerspruch), müsste sich eine neue „Verhandlungskultur“ entwickeln. Möglicherweise ist sie die Voraussetzung dafür, dass Schüler erstmals eine ‚Bühne‘ haben, auf der sie ihre Akteurinteressen artikulieren können, die vermutlich bislang einfach deshalb wenig wahrgenommen wurden, weil sie nicht in die ‚legitimen‘ Muster derer ‚passen‘, die fast ausschließlich die Definitionsgewalt in ihren Händen hielten.⁴¹ Zu diesen Spekulationen können wir keinen Text bieten. Aber möglicherweise gibt es eine Vielzahl von Schülern, die unsere Vermutungen durch ihr Akteurverhalten bereits leben.

THOMAS ZIEHE

Adieu, 70er Jahre!

Jugendliche und Schule in der zweiten Modernisierung

1. Alltagskultur – Nach der ersten Modernisierung

All die Tinas und Svens, Mirkos, Olivers, Tanjas und Saschas, die heute die Schulhöfe bevölkern, wachsen in einer Alltagskultur auf, die in ihren Augen, seit sie überhaupt wahrnehmen und denken können, immer schon durchmodernisiert gewesen ist. Das ist für sie so selbstverständlich, daß all

(vgl. z.B. den Beitrag von von der Groeben im vorliegenden Band; zur gegenteiligen Position siehe Böttcher 2002).

41 Vgl. dazu den Aphorismus von Arnfried Astel: „Berechtigte Frage eines lernwilligen Schülers an seinen Lehrer: Wie kann ich lernen, was Sie wissen, ohne zu werden, wie Sie sind“ (zit. nach Negt 1997: 7).

die Tinas, Svens und die anderen es nicht einmal bemerkenswert finden. Diese durchmodernisierte Alltagskultur – ein lockeres Gewebe aus Themen, Bildern, Orientierungsmustern, Wahrnehmungsgewohnheiten, Moden, Gegenstandsbedeutungen – hat selbst Sozialisationswirkung. Sie integriert dabei u.a. Kinder und Jugendliche in deren Lebenswelten. Eine Zeitschrift wie „Bravo“ vermittelt ihren Lesern ein erhebliches Maß an subjektiv bedeutsamen Verhaltens- und Bewertungsstandards, gerade in den umfänglichen Leserbriefteilen. Diese Alltagskultur ist sozialisatorisch hochwirksam, sie dringt in die Poren der Lebensstile und Mentalitäten ein und läßt sich gar nicht auf einen „Bereich“, wie etwa Freizeit, eingrenzen. Und diese Sozialisationswirkung ist keineswegs restlos in eine Erziehungsaufgabe umzudefinieren. Die Alltagskultur wirkt unterhalb und neben den Erziehungsintentionen – und natürlich nicht selten auch gegen diese. Zwei Charakteristika dieser Alltagskultur möchte ich hier herausgreifen:

Die Entmächtigung der Hochkultur

Die Alltagskultur steht „für sich“, sie ist keineswegs mehr die niedere Teilwelt, der eine hehre Hochkultur gegenübergestellt wird. Nein, die Alltagskultur selbst ist zur dominanten Kultur geworden. Und die Hochkultur – ob Lyrik, Konzert oder Ausstellung, ob Krowlow, Ligeti oder Vermeer – fungiert nicht mehr als normatives Dach „über“ der Alltagskultur. Die Hochkultur ist offenkundig weiterhin existent, aber sie hat nicht mehr die unbefragte normative Leitfunktion, die ihr früher zugeschrieben wurde und die mehr oder weniger von allen hingenommen worden ist. (Damit will ich die empirische Rezeption der Hochkultur-Produkte in der Vergangenheit nicht überschätzen. Kurz gesagt: Nicht daß ganz viele Menschen „den Goethe“ wirklich gelesen hätten, ist mein Argument. Sondern daß „Goethe“ als idealisierte Niveauvorgabe auch dort eine kulturelle Funktion besaß, wo man ihn gar nicht las.)

Heute ist die Hochkultur selbst zu einer Teilkultur geworden, nicht auf einer höheren, sondern auf gleicher Ebene mit den anderen kulturellen Produktionen – und wenn ich heute Vermeer anschau, dann eben eine Woche später die Comics von Carl Barks. Bis in die gesellschaftlichen Machteliten hinein kann man sich heute einen beträchtlichen Abstand zur Hochkultur leisten, ohne daß das der Karriere der Betreffenden ernsthaft schaden würde. Ich möchte diese Funktionsverlagerung der Hochkultur hier überhaupt nicht bewerten, sondern lediglich festhalten, daß die selbstverständliche normative Plausibilität, die ihr früher zukam, durchlöchert ist. Und das macht den Begründungsaufwand, den als Kulturvermittelnde im weiten Sinne des Wortes nunmehr die Pädagogen leisten müssen, höher und anstrengender.

Die Kluft zwischen der alltagskulturell vermittelten Mentalität der Kinder und Jugendlichen einerseits und den Bildungsintentionen der Pädagogen andererseits wird immer größer. Diese Kluft zeitweise zu überbrücken

wird für beide Seiten motivational aufwendiger. Lehrarbeit wird Überbrückungsarbeit, ohne daß man sich dabei noch auf die Selbstverständlichkeit eines gemeinsamen hochkulturellen Daches verlassen könnte.

Zweite Modernisierungsphase, das Lebensgefühl

Das weitere Charakteristikum der heutigen Alltagskultur: sie ist uns – in ihrer Enttraditionalisierung – zu etwas Selbstverständlichem geworden. Sie ist nicht mehr neu, der Kontrast zum Früher verblaßt, wir gewöhnen uns ab, sie zu bewundern oder uns zu wundern. Dieser eigentümliche Effekt – daß die Alltagskultur nicht mehr als Ablösung der vorgängigen „traditionellen“ Zeiten gefeiert wird, daß Modernität nicht mehr Gefühle des Staunens, des Schwindels, der rauschhaften Dynamik mit sich bringt – dieser Effekt läßt es begrifflich plausibel erscheinen, unsere gegenwärtige gesellschaftliche Entwicklungsphase als eine zweite Modernisierung zu fassen. (Und andere Autoren sprechen vergleichbar von später Moderne, Postmoderne oder reflexiver Modernisierung.)

Die erste Modernisierung besteht, pauschal gesprochen, aus gesellschaftlichen Effizienzsteigerungen und kulturellen Rationalisierungsprozessen. In der zweiten Modernisierung sind diese Entwicklungen bereits selbstverständlich geworden, entzaubert und trivialisiert. Die Begleitfolgen für das Lebensgefühl sind erheblich: Im Kontext der ersten Modernisierung wird beispielsweise ein rundum verglaster Schulneubau als Wirkursache für fröhliche, aufgeweckte, gesunde Schülerseelen und -körper gefeiert. Das ist sozusagen der „Kennedyeffekt“ zuzeiten der Modernisierungsaufgeschlossenheit – sagen wir um 1961. Im Kontext der zweiten Modernisierung, also heute, blättert am nämlichen Schulbau nicht nur ganz wörtlich der Putz ab; nein, auch die Erlebnisweise hat sich verändert. Kein Mensch erwartet mehr, daß ein Neubau bleibende Fröhlichkeit seiner Insassen hervorrufen könnte.

Im Kontext erster Modernisierung, sagen wir z.B. 1967, schwärmen in Jungenbüchern Zukunftsgeschichten davon, daß es irgendwann Hub-schrauberlandeplätzen in jeder Innenstadt geben würde: Im Kontext zweiter Modernisierung, also heute, denken wir an die bestialischen Lärmwellen, die mit einem solchen Projekt unvermeidlich verbunden wären. Im Kontext erster Modernisierung, sagen wir um 1971, sind ganze Scharen von Jugendlichen begeistert, Schottenrock oder Konfirmationsanzug vermeintlich lebenslang hinter sich lassen zu können. Im Kontext zweiter Modernisierung wird die Informalisierung des Alltagslebens von jungen Leuten gar nicht mehr als biografischer Gewinn erlebt, weil sie es anders sowieso nie kennengelernt haben.

Ich will mit all dem sagen: Das Lebensgefühl der zweiten Modernisierungsphase ist erheblich weniger vom Neuen verzaubert, ist gebrochener, folgebewußter und desillusionierter. Die Modernisierungsphänomene

selbst setzen keine euphorischen Erwartungen mehr frei und werden auch nicht mehr überwiegend als biografischer Gewinn erfahren.

Auch dies hat erhebliche Folgen für die Alltagsarbeit in pädagogischen Institutionen, zum Beispiel in der Schule. Erste Modernisierungsphase hieß hier: Kampf um Enttraditionalisierungen, Auseinandersetzung mit den Autoritäten, in Form der heute fast rührend erscheinenden „Streiche“, später aber auch als affektiv hochbesetzte „Aktionen“.

Jugendliches Lebensgefühl, Schülerdasein, war ein Dauerleiden daran, „was alles verboten ist“. Der biografische Hauptkonflikt war vom Typus der Repression. Älterwerden hieß im geglückten Falle, herauskommen aus beengenden Traditionskorsetten. In der zweiten Modernisierungsphase hat sich dieser Kontext beträchtlich verlagert. Die Eltern und Lehrer der heutigen Jugendlichen sind ja selbst bereits in hohem Maße enttraditionalisiert. Der Kernkonflikt für die Heranwachsenden erwächst nicht aus dem Leiden, was alles verboten sei, sondern daraus, was alles sie in ihrem Leben zustande bringen sollen. Die Repressionsfrage verschiebt sich zur Sinn- und Motivierungsfrage. Es ist heute kaum mehr identitätsstützend, sich darüber zu definieren, „wogegen“ sie sind, vielmehr gilt es, eigene Anschlußpunkte zu finden, „wofür“ sie sein möchten und sein können.

Nunmehr als Angehörige der mittleren Generation sind viele Lehrerinnen und Lehrer biografisch durch die erste Modernisierungsphase geprägt. Und sie unterstellen den heutigen Schülern vielfach einen ähnlich gelagerten Erwartungshorizont. Die Schüler sollen Alliierte der Schul- und Unterrichtsreform sein. Sie sollen sich freuen, daß die Traditionen abgebaut sind, daß sich die Schule öffnet, daß soziale Prozesse wichtiger genommen werden, daß die Lehrer sich bemühen, authentisch zu sein, daß die Themen lebensnäher werden, daß sie mitbestimmen können. Und was machen die Kinder der zweiten Modernisierung? Sie fragen die Lehrerin: Müssen wir heute wieder machen, was wir wollen?

Alltagskultur, zurückgestufte Hochkultur und zweite Modernisierung ergeben einen Kontext, der die Schulerfahrung symbolisch und mental verändert. Pädagogen, die weiterhin in Kategorien der ersten Modernisierung denken, fühlen und wahrnehmen, dürften dazu neigen, die biografische und kulturelle Semantik der 70er Jahre festschreiben zu wollen. Und damit – jedenfalls in meiner Diagnose – liegen die Betreffenden meines Erachtens „voll daneben“. Sie schließen von dem empirisch zutreffenden Faktum, daß die Schul- und Bildungsreformansätze der 70er-Jahre steckengeblieben sind oder gestoppt wurden, auf eine weiterbestehende pädagogisch-normative Gültigkeit der damaligen Ideen. Meine These ist hingegen: trotz vieler Stagnationen bei den Reformen hat sich der alltagskulturelle Kontext von Schule dessen ungeachtet gravierend verändert. Die alltagskulturellen Kontextveränderungen von Schule haben eben (verglichen mit der Geschichte der Reformhaben) eine eigene Dynamik, und wo der programmatisch orientierte Pädagoge Stillstand diagnostiziert, sieht der Kulturosoziologe markanten Wandel. Aus der Nichtrealisierung der 70er-Jahre-Programmatik

sollten wir jedenfalls nicht schließen, die traditionelle Schule hätte „deswegen“ unverändert überdauert. Betrachte ich Schule unter dem Gesichtspunkt der Mentalitäten, Verhaltensstile und Selbstdeutungen der Beteiligten, so hat sich diese „Software“ der Schulrealität ganz beträchtlich gewandelt. Und hierauf müssen die Entwicklungsfragen an Schule und Unterricht Antworten finden, die auf den Kontext der zweiten Modernisierung zugeschnitten sind.

2. Die Normalschwierigkeiten von Schule heute

Auraverzicht

Die Schule hat sich im Zuge der Modernisierungen radikal verweltlicht, auch die letzten Reste einer sakralen Aura sind hinweggeschmolzen. Sie ist eine ganz normale gesellschaftliche Funktionseinrichtung geworden, stark verrechtlicht und administrativ verregelt, aber keineswegs mehr alltagsenthaben. Es gibt sozusagen keine Hinterbühne, kein Geheimnis der Erwachsenen, mehr. (Es gibt natürlich Nichtwissen von Jugendlichen, aber das ist ein Informationsproblem, also etwas grundlegend anderes, als, an ein kulturell gehütetes Geheimnis noch nicht herangelassen zu werden.)

Während meiner eigenen Schulzeit in den 50er- und 60er- Jahren bin ich nicht ein einziges Mal in das Lehrerzimmer vorgelassen worden; man wurde grundsätzlich schon an der Tür abgefangen. In meiner Phantasie hatte diese Zone dadurch etwas vom Allerheiligsten, es mußte das verborgene Sinnzentrum der ganzen Institution sein. Nach dem Abitur, als ich diese Räume einmal betrat, war ich verwundert und enttäuscht, dort auch nur Stühle, Tische, Postfächer und ein Anschlagbrett vorzufinden.

Heute ist die Schule ebenso verweltlicht wie profaniert. Ohne „Geheimnis“ löst sie einerseits nicht mehr jene anlaßfreie Grundangst aus, die seinerzeit Generationen um Generationen von Schülern schon beim bloßen Anblick jener düsteren Backsteinfassaden mit langen Fensterreihen befiel. Das ist zweifellos ein Gewinn. Die Schüler heute erwarten nicht nur kein Geheimnis hinter dem Ganzen mehr, sie können sich sogar in die Erwachsenenenseite hineindenken. Sie fragen zum Beispiel die Lehrerin: „Warum haben Sie eigentlich diesen Beruf gewählt?“ Oder in den oberen Jahrgängen beteiligen sie sich hin und wieder am Unterrichtsgespräch, damit die Lehrperson da vorne es nicht ganz so schwer hat.

Es gibt aber auch einen Preis für diese Normalisierung, nämlich eine eigentümlichen Zuwachs an Anstrengung: Die Schule im Kontext der ersten Modernisierung hatte nämlich noch einen zwar zeitlich „auslaufenden“, aber gleichwohl noch recht lange weiterwirkenden autoritativen Überhang an Erwachsenen-„Geheimnis“. Dies gab dem Lehrerhabitus Rücken- deckung. Die Lehrer waren Repräsentanten einer kulturellen Tradition, die sie rollengerecht weiterzuvermitteln hatten, die sie aber keineswegs selbst

legitimieren oder subjektiv plausibel machen mußten. Nicht der Lehrer mußte die kulturelle Tradition rechtfertigen, sondern ggf. die Schülerin ihre mangelnde „Reife“ oder „Eignung“. Wenn diese Lehrkräfte überdies noch sympathisch waren, was nur hin und wieder vorkam – um so besser; am beliebtesten waren liberale Lehrer an konservativen Schulen. Aber solche Sympathie war immer nur ein Zusatz, das Grundverhältnis beruhte auf dem Repräsentantenstatus – der Lehrer als Torwächter zur Erwachsenenwelt.

Ohne diese Rückendeckung kommt die Lehrerin, ob sie will oder nicht, in die Rolle einer Produzentin. Sie muß nun die Plausibilität des Lehrstoffs herstellen, eine personale Beziehung zwischen sich und den Schülern aufbauen, zur Selbstmotivation anregen und Lernsituationen arrangieren. In dieser Weise die symbolischen, intersubjektiven und empirischen Voraussetzungen für Unterricht allererst herstellen und immer erneut sichern zu müssen macht die Lehrtätigkeit heute so komplex, so verletzlich und so anstrengend. Dieses Grundverhältnis basiert nicht mehr auf einer kulturellen Selbstverständlichkeit, sondern auf einem angestrebten intersubjektiven Anerkennungsverhältnis. Die Lernsituation muß im Grunde ausgehandelt werden, und die Verhandlungen laufen am ehesten, wenn eine wechselseitige Sympathiebasis vorhanden ist bzw. aufgebaut werden kann. Im gelingenden Falle ermöglicht diese Konstellation eine gegenseitige Akzeptanz, wie sie in der früheren Schule kaum denkbar gewesen wäre. Im mißlingenden Falle allerdings, wenn etwa die Schüler ihre Sympathie entziehen und sich in vollkommenes Desinteresse hüllen, steht die Lehrerin (fast) ohne pädagogische Durchsetzungsmittel da.

Nimmt man nun die hier aufgeführten Phänomene zusammen – die Sozialisationskraft der Alltagskultur, die normative Entmächtigung der Hochkultur, der Erlebnishorizont einer zweiten Modernisierung und die restlose Entauratisierung der Schule – dann wird die Tiefendimension der heutigen Arbeitssituation verständlicher. Ich nenne dies die Normalschwierigkeit von Schule. Diese Bezeichnung soll die gleichsam stumme, alltägliche Anstrengung beim Namen nennen, aber sie soll die Situation keineswegs überdramatisieren. Nicht alles, was anders ist als in früherer Zeit, ist deshalb schon Symptom von Krise oder Verfall. Aber der Gesichtspunkt einer Normalschwierigkeit soll festhalten, daß es in Schule heute eine hohe interne Irritierbarkeit gibt.

Vermittelt über die Medienberichterstattung, richtet sich die öffentliche Aufmerksamkeit dagegen mit Vorliebe auf skandalöse externe Faktoren, wie Dealer auf dem Schulgelände, Waffendrohungen in der Pause und Jackenklau auf dem Heimweg. Diese Vorfälle gibt es in der Tat, und sie häufen sich in den sogenannten sozialen Brennpunkten. Es gibt Schulen, in denen man im Grunde gar nicht mehr „Schule“ machen kann – das stimmt. Diese Beispiele taugen aber nicht dafür, daraus ein paradigmatisches Modell für die Schulsituation heute zu machen. Auch wenn man sich Dealer, Gewalt und Vandalismus fortdenkt – der Schulalltag wäre damit noch längst nicht störungs- und irritationsfrei.

Ich neige sogar zu der Vermutung, daß die Affinität des öffentlichen Schuldiskurses zu den „Katastrophenthemen“ Verdeckungsfunktion hat: bei diesen Themen sind nämlich, bei allem Erschrecken, die moralischen Gewichte noch übersichtlich verteilt, man weiß, wer böse und wer gut ist, und die viel subtileren Leiden am Normalalltag in Schule und Unterricht brauchen nicht näher thematisiert zu werden.

Normalschwierigkeit und Normalunbehagen

Eben dies möchte ich aber thematisieren, wenn ich von Normalschwierigkeit spreche. Sie zu bezeichnen heißt auch, normativ bescheidener sein zu wollen: nicht daß Schule, wenn wir erst pädagogisch hinreichend gut geworden sind, „Spaß“ machen wird, ist meine Botschaft, sondern daß wir mit der Normalschwierigkeit werden rechnen müssen. Und die Normalschwierigkeit bringt für beide Seiten ein Normalunbehagen an Schule mit sich, mit dem wir leben müssen, das wohl ertragbar ist, aber eben auch irritierend, und dies vermutlich bleibend.

Für die Schülerinnen und Schüler dürfte dieses Normalunbehagen darin kulminieren, mehrere Jahre lang der Gleichaltrigengruppe, ihren Mentalitäten, Weltdeutungen, Identitätsmustern und Verhaltensstilen, die oberste Relevanz zuzusprechen und sich doch mit den Forderungen der Erwachsenenenseite einigermaßen arrangieren zu müssen. Schule ist, von den subjektiven Präferenzen her, zunächst einmal ein Ort, an dem sich massenhaft die Gleichaltrigen treffen können. „Schule ist echt geil“, stellt ein Siebzehnjähriger fest, „nur der Unterricht stört.“

Und für die Lehrerinnen und Lehrer kulminiert deren Normalunbehagen wohl in folgendem Ärgernis, das in die Berufsrolle eingebaut ist: Immer von den Schülern etwas wollen, was diese wollen sollen; immer von den Schülern etwas wollen, wobei ich sicher sein kann, daß ein Teil gerade das, was ich will, nicht will und dies auch deutlich zeigt. Hierin steckt ein Moment des Sich-anbieten-Müssen, das durchaus die eigene persönliche Würde berührt, vermutlich gerade mit steigendem Lebensalter des Lehrers.

Den konservativen Kulturpessimismus teile ich nicht. Die hier skizzierten Phänomene sind keineswegs einfach nur Symptome von Wertezerfall und gesellschaftlicher Desintegration. Nein, die Entraditionalisierungen beinhalten durchaus verteidigungswerte Modernisierungsgewinne. Und die fraglosen autoritativer Selbstverständlichkeiten der Vergangenheit sollten nicht und können auch nicht wiederhergestellt werden. Kultureller Konsens ist nicht, und schon gar nicht mit heutigen Jugendlichen, durch den Dauerappell an Tugenden oder durch Sanktionshärte zu erreichen.

Ich teile aber auch nicht die Affinität vieler Linker zu einer Entfremdungsdiagnose, wenn sie an Schule denken. Für diese Position ist der Abstand des Schulbetriebs zu den Schülern, zum Leben, zum Alltag gerade die Crux. Ich hingegen meine: im Kontext der zweiten Modernisierung ist das Vorhaben einer gesteigerten Annäherung des Unterrichts an die Schü-

lerhorizonte oder an die Alltagskultur überhaupt nicht mehr produktiv. (Was es in den 70er-Jahren durchaus gewesen ist.) Eine Pragmatisierung der Inhalte, eine Informalisierung der Umgangsweisen, eine Subjektivierung der Selbstwahrnehmung – dies alles wäre heutzutage nichts anderes als eine Fortsetzung von jugendlichen Lebenswelten und von üblicher Alltagskultur auf schulischem Terrain. Wer Öffnung von Schule so versteht, der ist geradezu in Gefahr, etwas zu verschließen, nämlich die Möglichkeit, aus der Differenz zu den Schülern und aus der Differenz zur Alltagskultur neue und auch subjektiv bedeutsame Gegenerfahrungen er-öffnen zu können.

3. Wohldosierte Fremdheiten

Die Kritik an der Schule ist längst auch Routine geworden und folgt recht geläufigen Mustern. „Heilige Kühe“ der landläufigen Schulkritik sind: die Forderung nach größerer Lebensnähe der Lerngegenstände, nach freieren Sozialformen des Unterrichts; und nach Ausweitung der pädagogischen Zuständigkeit von Schule und Lehrern. – Ich will diese drei Forderungen hier kurz und kritisch betrachten, weil auch sie sich meines Erachtens im Lichte einer zweiter Modernisierung anders darstellen.

Lerngegenstände

Daß die Schüler vom Leben, von der Gesellschaft, von den wichtigen Themen zu sehr abgekapselt seien, ist eher eine Beobachtung der 60er- und 70er-Jahre gegenüber der damals modernisierungsrückständigen Schule. Heute sind die Thematisierungen und Wahrnehmungsmuster der alltäglichen Welt „immer schon da“, und keine Macht der Welt – und schon gar nicht die Schule – könnte sie den Schülern prohibitiv vorenthalten. Nicht mangelnde Lebensnähe ist heute das Problem, sondern die Gewöhnung an die andauernde Alltagsnähe von allem und jedem. Nicht die Verhinderung von Selbstbetroffenheit ist das Problem, sondern die subjektive Neigung der Jugendlichen, möglichst alle Themen und Situationen sogleich an die eigene Sichtweise anschließen zu wollen.

„Öffnung von Schule“? – Ja, aber wie gesagt als Er-öffnung. Nicht als Verdoppelung der Alltagsgewohnheiten, sondern als Eröffnung von Möglichkeiten zu ungewohntem Lernen. Nicht Veralltäglicdung, sondern Entselbstverständlichung.

So gesehen sind die Lerngegenstände im Idealfalle nicht etwa eine Kopie der Wirklichkeit, sondern symbolische Bestandteile einer zweiten, kognitiv konstruierten, Welt in den Köpfen. Der Wert von Lerngegenständen bemißt sich dann nicht an ihrem lebensrealistischen Stellenwert, sondern an ihrem Neuheitsgehalt für die „kognitive Landkarte“ in den Köpfen der Schüler; er bemißt sich daran, ob sie Themenbereiche „neu“ zu denken ler-

nen und im Kopf Ordnungen anlegen können. Die Denunziationsrede von der „Verkopfung“ halte ich für einen ärgerlichen Fehlgriff. Kognition ist in weiten Teilen der Reformöffentlichkeit zu einem Zwangsbegriff geworden, und Abstraktionsfähigkeit erscheint manchen fast schon als eine Form von Charaktermangel. Wenn Schule aber ein eröffnendes Angebot für Ungewohntes bieten will, dann gehört Erfahrung mit kognitiver Sorgfalt und mit der gedanklichen Sportivität eines Detektivs allemal hierzu!

Sozialformen des Unterrichts

Hier geht es um die Annahme, eine Informalisierung der Sozialformen brächte einen erheblichen Schub an primärer Produktivität der Schüler mit sich. Aber auch auf dieser Ebene hat sich der kulturelle Kontext verändert: Eine weitere Steigerung von Informalisierung und Wahrnehmungszerstreuung ist keinesfalls mehr anzustreben. Die Wahrnehmungszerstreuung, die Öffnung, Vermischung, der Situations-Mix, ist längst Normalfall. Wie oft machen wir im Alltag alles gleichzeitig: Gehen, Essen, Reden, Schauen. Ungewohnt ist das Gegenteil: Einer Situation ihre Spezifik zu belassen. Eine Wegnahme von Regeln, Kleinstritualen und symbolischen Strukturierungen bedeutet im veränderten Kontext nicht Entlastung, Befreiung oder Ermutigung zur Eigenproduktivität, sondern bloß eine weitere Stufe der bereits habituell gewordenen Informalisierung. Von daher hat dies für Schüler nicht unterstützende, sondern trivialisierende Effekte.

„Freiere Sozialformen“? – Ja, aber nur zusammen mit neu zu stiftenden Regeln, Kleinstritualen und symbolischen Strukturierungen. Und das heißt für die Lehrer auch: Freieres Arbeiten erfordert einen höheren Aufwand an Regie- und Moderationsarbeit, wenn es nicht einfach im Eintopf der Alltagsgewohnheiten enden soll. Eine Schule für das Ungewohnte müßte unterschiedliche Situationstypen ermöglichen, stabilisieren und kultivieren: lockere und konzentrierte Situationen, anstrengende und entspannte, quasi-handwerkliche und abstrakte – auf ihre jeweilige Eigenart hin zugespitzte und deutlich voneinander unterscheidbare Situationen.

Also: Ich möchte mich auf dieser Ebene der Sozialformen für eine „Kunst der Trennungen“ (M. Walzer) stark machen. Ich bin dagegen, Situationen in entstrukturierender Absicht zu veralltäglichen, und stattdessen dafür, sie in strukturierender Absicht zu spezifizieren und zuzuspitzen.

Pädagogische Zuständigkeit

Hier dürfte das Schlüsselwort die vielberufene „Ganzheitlichkeit“ sein (deren partielle Erblast als antimoderner Kampfbegriff meistens ausgeblendet bleibt). Im normativen Fluchtpunkt von Ganzheitlichkeit arbeiten „ganze“ Lehrer-Menschen an der Formung „ganzer“ Schüler-Menschen. Die Ausrichtung dieses Bildes an einer vormodernen Tugendgemeinschaft ist kaum zu übersehen. Als reformorientiert gilt es, wenn die Lehrer andere, bislang außen vor gebliebene Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung im Auge

haben, intentional formen und pädagogisch bewerten wollen. Statt bloßer Benotung von Fachkenntnissen sollen dann Lernberichte über die Schüler erstellt werden, die unter ganzheitlichen Aspekten die Gesamtentwicklung einer Schülerin beschreiben und beurteilen. Das pädagogische Kalkül wird auf die soziale Gesamtwirklichkeit der Schule und der Schüler ausgedehnt. In dem Maße, in dem die Pädagogen sich zum „richtigen“ Selbstverständnis haben reformieren lassen, werden sie im Gegenzug therapeutisch-moralisch ermächtigt, den pädagogischen Zugriff nun, da sie ja „das Richtige wollen“, zu totalisieren.

Ich plädiere für eine umgekehrte Aufmerksamkeit. Die Schüler haben ein Recht auf Schutz vor Ausweitung des pädagogischen Kalküls, auch eines gut gemeinten. Die Schüler haben das Recht auf eine gewissen Intransparenz ihrer Schüler-Welt. Und die Schüler haben das Recht auf bewertungsfreie Zonen innerhalb des Schulalltags. Gerade nicht der ganze Mensch sollte zur Formungsdisposition gestellt sein. Schüler haben demokratische Beteiligungsrechte, sie haben aber auch zivilitäre Enthaltungsrechte.

Für die Seite der Lehrer gilt Analoges. Lehrer füllen eine institutionelle Berufsrolle aus; sie sollten sich insoweit als Professionelle verstehen. – Aber auch diese Professionalität sollte nicht totalisiert werden. Nicht um die grenzenlose Ausdehnung des professionellen Habitus auf alle Situationen und Bereiche kann es gehen. Eine Nur-Pädagogin ist schwer ertragbar, auch und gerade wenn sie ständig besten Willens ist. Ich plädiere für das Bild eines professionellen Lehrers, der gleichwohl die Fähigkeit hat, Ausnahmesituationen anzuerkennen und zu erfinden. Der also auch außerprofessionelle Person sein kann – und möglicherweise in dieser Eigenschaft für die Schüler interessant ist. (Ein faszinierendes Beispiel dieser Fähigkeit veranschaulicht Peter Weirs Kultfilm „Club der toten Dichter“.)

Soweit mein Kommentar zur Stereotypie der Schulkritik. Lebensnähe, freiere Sozialformen, Ganzheitlichkeit sind ironischerweise im Kontext einer zweiten Modernisierung keine erfrischenden Gegenprinzipien mehr, die man emphatisch auch heute noch einfordern sollte. Sondern sie sind selbst mittlerweile insoweit kalter Kaffee, als sie von kulturellen Modernisierungstendenzen längst eingeholt, überholt und damit trivialisiert worden sind.

Das Neue, das die Schule der zweiten Modernisierung benötigt, wird anders aussehen und in andere Richtung gehen, als es uns die routinierten Muster der Schulkritik vormachen. Das bedeutet, daß Schule – zumindest in einigen Raum- und Zeitzonen ihres Normalbetriebs – Kontrasterfahrungen anbietet und entsprechende Situationstypen hierfür institutionell und symbolisch stützt. Es wären dies dann hoch spezifizierte Lern- und Erfahrungssituationen und gerade nicht Situationsmix und Eintopf. Es wäre gerade Lernen durch Entselbstverständlichung und nicht durch Veralltäglichsung. Im Grunde wäre solche Schülerzentrierung ein Angebot an Dezentrierungen, die für die Schülerinnen und Schüler Abstand vom Gewohn-

ten, d.h. Erfahrungen von Fremdheit darstellen könnten – allerdings von wohl dosierter Fremdheit, die nicht überwältigt, sondern anregt.

Schulpädagogische Reformimpulse sollten sich mithin nicht mehr auf die Motive, Deutungen und Semantiken der 70er-Jahre verlassen. Sonst ist es, als spielte eine Kapelle die längst bekannten Melodien unerschütterlich weiter und weiter, ohne gewahr zu werden, daß das Publikum längst den Saal gewechselt hat. Es wird Zeit, Neues zu spielen, man sollte einen Neuanfang wagen. Adieu, 70er-Jahre!

WOLFGANG MELZER, SABINE AL-DIBAN

Vermittlung von Fachleistungs-, Sozial- und Selbstkompetenzen als zentrale Bildungsaufgabe von Schule

[...]

Der sich gegenwärtig vollziehende Umbau der Gesellschaft im Kontext von Modernisierungsprozessen [führt] dazu, dass man alle Sektoren und Institutionen – so auch die Schulen – evaluiert und auf ihre Effizienz hin überprüft. Dabei wird nicht nur die Frage gestellt, ob und inwieweit bislang konsensuale Vorstellungen von Bildung als umfassendes Konzept der Kompetenzaneignung und Persönlichkeitsentwicklung tatsächlich im Unterricht verwirklicht werden.

Im Hinblick auf diesen notwendigen gesellschaftlichen Diskurs bieten wir in unserem Beitrag eine Argumentationshilfe dahingehend an, den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule als ein integratives Konzept zu begreifen. Es sind nicht nur reformpädagogische Postulate, sondern es lässt sich auch empirisch belegen, dass sich Fachleistungs-, Sozial- und Selbstkompetenzen wechselseitig bedingen (vgl. u.a. Fend 1997, Fend/Stöckli 1997, 1995, Weinert/Helmke 1996, Melzer 1999). [...] Für die *Schüler* ergibt sich [daraus], dass Schul- und Lebenserfolg mit einer komplexen Anforderungsstruktur verbunden sind, die fachliche und soziale Aspekte sowie Persönlichkeitskomponenten beinhaltet.

[...] In den Begriffen der Evaluationsforschung ausgedrückt stellt die Fachleistung – gemessen durch Noten und Abschlüsse – den „Output“ dar und steht allenfalls für kurz- und mittelfristige Erfolge, während Bildung als „Outcome“ eine umfassendere Kompetenz und Prädisposition für eine langfristig erfolgreiche biographische Bewältigung von Entwicklungs- und Lebensaufgaben beinhaltet. [...]