

Klaus-Jürgen Tillmann

Für das Leben lernen ...



**Schulisches Lernen angesichts der Bedrohung
von Leben und Umwelt**

Wohin man in der politischen Landschaft gegenwärtig auch blickt, sind Verpackungskünstler am Werk, „die uns die Zukunft in strahlenden Hollywood-Farben vorstellen. Es genügt eine leichte Konjunkturerholung, um alle lebensbedrohenden Aspekte ungebremsten Wachstums vergessen zu machen. Es genügt ein Funke Prosperität, um das erschreckende Ausmaß der Arbeitslosigkeit zu marginalisieren. Es genügt, einen werbewirksamen Fernsehgipfel zu arrangieren, um die zunehmende Militarisierung der Erde wie des Weltraums zu maskieren.“¹ Dies alles gipfelt in dem Versuch, der *deutschen* Bevölkerung einzureden, *deutsche* Atomkraftwerke seien ungefährlich.

Gegen solche durchsichtigen Optimismus-Kampagnen setze ich im ersten Teil meines Beitrags eine kritische *Analyse* der gegenwärtigen gesellschaftlichen Realität: Arbeitslosigkeit und die Bedrohung von Frieden und Umwelt sind dabei meine zentralen Stichworte. Welche *pädagogischen Perspektiven* für Schule und Bildung sich daraus entwickeln lassen, will ich im zweiten Teil erläutern. Abschließend stelle ich dar, welche *bildungspolitischen Forderungen* sich aus erziehungswissenschaftlicher Sicht daraus ableiten lassen. Ob und welcher Optimismus angebracht ist – darauf komme ich dann zum Schluß noch einmal zu sprechen.

1. Analyse

„In der Schule lernt man für das Leben.“ Mit dieser Behauptung haben viele Generationen lang Lehrer von ihren Schülern Motivation und Fleiß auch dann eingefordert, wenn für diese nicht unmittelbar einsichtig war, warum etwas gelernt werden sollte. Dabei wurde unter „Leben“ stets und vor allem verstanden: Berufsleben und Berufskarriere. Anders formuliert: Sei in der Schule fleißig und lerne, was von dir verlangt wird, dann hast du später optimale Berufschancen.

In den Hochschulseminaren der siebziger Jahre wurde dies komplizierter ausgedrückt: Bildung und Erziehung als Herstellung der Ware Arbeitskraft. Nun zeigt die Realität in der ökonomischen Krise, daß dieser Satz in bisher nicht gekannter Weise unglauwürdig geworden ist.

Schulisches Lernen in der ökonomischen Krise

Das Beschäftigungssystem schrumpft, alle Prognosen sprechen dafür, daß dieser Prozeß – nicht zuletzt aufgrund der Neuen Technologien – in rasanter Weise weitergehen wird. Man spricht von 3 bis 4 Millio-

nen Arbeitslosen noch in diesem Jahrtausend. Schon heute gibt es Schulen, die die meisten Absolventen in Arbeitslosigkeit bzw. „Übergangsmaßnahmen“ entlassen. Arbeitslos zu sein, zu „jobben“, sich in irgendeiner „Übergangsmaßnahme“ zu befinden – oder auch: zu studieren, weil man keinen Ausbildungsplatz gefunden hat – dies wird zunehmend zur „normalen“ Existenzform im Jugendalter. So waren im September 1984 in der Bundesrepublik etwa 582 000 junge Menschen unter 25 offiziell arbeitslos gemeldet; nimmt man die entsprechenden Dunkelziffern hinzu, so dürfte die Zahl der 15–25jährigen ohne berufliche Tätigkeit in der Nähe von einer Million liegen.² Inzwischen ist jeder vierte Arbeitslose in der Bundesrepublik ein Jugendlicher, daran haben alle Rufe nach mehr Optimismus nichts geändert. Für die Schule ist damit eine zentrale Legitimationsstütze immer brüchiger geworden: Daß sie für die Berufsarbeit qualifiziert, daß ihre Abschlüsse als berufliche „Eintrittskarten“ verwertbar sind. Die Mehrheit der Schüler und ihrer Eltern reagiert hierauf in scheinbar paradoxer Weise: Die greifen nach immer mehr Schule wie zu einer „Hoffnungspille“; denn je schärfer die Konkurrenz um Arbeits- und Ausbildungsplätze geworden ist, desto sinnvoller erscheint es für den einzelnen, seinem Kind einen Konkurrenzvorteil durch einen möglichst hohen Schulabschluß zu vermitteln. Nur noch 13 % aller Eltern wollen, daß ihr Kind den Hauptschulabschluß erwirbt, 87 % wollen einen höheren Abschluß. 66 % der *Grundschulleitern* haben Angst, daß ihr Kind keinen angemessenen Ausbildungsplatz findet. Diese Zahlen aus dem 3. „Jahrbuch der Schulentwicklung“ machen deutlich, daß die ökonomische Krise bis in die Grundschule hineinwirkt.³ Nun soll an dieser Stelle keineswegs kritisiert werden, daß Eltern und Schüler hohe Bildungsaspirationen haben. Aber auf die vielfach angst- und zugleich hoffnungsbesetzte Einbindung dieser Aspirationen ist hinzuweisen: Immer mehr Kinder und Jugendliche in dieser Gesellschaft gehen länger zur Schule, verbinden mit dieser Ausbildung die Hoffnung, der Krise individuell zu entgehen, sehen jedoch zugleich, wie brüchig und unsicher ihre Zukunftsperspektive ist. Kurz: Die Rolltreppe fährt nach unten, zugleich sind viele kräftig bemüht, auf dieser Rolltreppe die anderen zu überholen. Damit entstehen in unserem Schulsystem immer häufiger Unterrichtssituationen, die nicht aus einem Bildungsbedürfnis geboren sind, sondern die durch die Macht der ökonomischen Krise, erzwungen werden: Schüler, die ein „freiwilliges“ 10. Hauptschuljahr, eine Berufsfachschule, ja selbst eine gymnasiale Oberstufe besuchen, weil sie keinen Ausbildungsplatz gefunden haben. Vor allem in Hauptschulen üben Schüler

in Rollenspielen Vorstellungsgespräche, lernen, sich vorteilhaft darzustellen, trainieren Rechtschreibung – so als ob ihre lückenhaften Kenntnisse oder die nicht perfekte Bewerbung schuld an ihrer Situation sei.⁴

Hier wird ganz deutlich, daß die Schule hoffnungslos überfordert ist, wenn sie als Rezept gegen Arbeitslosigkeit verordnet wird. Sie wird politisch mißbraucht, wenn sie lediglich der Korrektur der Arbeitslosen-Statistik dient. Und es ist völlig unbillig von Lehrern zu erwarten, sie könnten unter solchen Bedingungen durch die Faszination ihrer eigenen Person, durch ihre didaktische Kreativität ersetzen, was die Gesellschaft den Heranwachsenden als Perspektive zunehmend verweigert.

Schulisches Lernen angesichts der Bedrohung von Leben und Umwelt

„Für das Leben lernen...“ – diese Aufforderung der Schule unterstellt nicht nur, daß die Schüler berufstätig sein werden. Dieser Satz geht außerdem in viel grundsätzlicherer Weise davon aus, daß die Welt im allgemeinen, daß die Schüler im besonderen eine Zukunft vor sich haben. Und in der Tat: Erziehung und Unterricht sind nur deshalb sinnvoll, weil sie auf die Bewältigung der Zukunft ausgerichtet sind. Die darin steckende Dialektik zwischen dem Lernen im „Jetzt“ und der Orientierung auf „Später“ hat am Ende des 18. Jahrhunderts *Schleiermacher* auf den Begriff gebracht:

„Jeder pädagogische Moment, der als solcher seine Beziehung auf die Zukunft hat muß zugleich auch Befriedigung sein für den Menschen, wie er gerade ist“⁵.

Dieser Satz ist als pädagogisches Prinzip sicher immer noch gültig, doch ist zugleich in dem unterstellten Zukunftsbezug ein epochaler Wandel eingetreten: Wir alle sind mit dem historisch neuen Sachverhalt konfrontiert, daß die Zukunft der Menschheit als ganzes in Frage gestellt ist. Denn das Industriesystem selbst, das einen bisher unerreichten gesellschaftlichen Reichtum hervorgebracht hat, hat sich zugleich zu einer globalen Gefährdung der Lebensmöglichkeiten entwickelt. Nicht erst Tschernobyl, sondern bereits der Georgswerder Müllberg vor meiner Hamburger Haustür oder auch das Verbot, in der Elbe zu fischen, zeigen ganz unmittelbar, wie sehr der industrielle Fortschritt die natürlichen Lebensgrundlagen der Menschen bereits zerfressen hat. Daß nicht nur der ökologische, daß auch der atomare Kollaps jederzeit möglich ist, brauche ich nicht weiter zu erläutern; ob in Hamburg, im Ruhrgebiet oder in der Oberpfalz, der nächste Atomraketen-Bunker ist nur

wenige Kilometer entfernt, das insgesamt angesammelte Atomwaffen-Arenal trägt heute mehr als das Millionenfache der Hiroshima-Bombe. Wir alle sind täglich darauf angewiesen, daß die Computersysteme, daß die Generäle und die Politiker es schaffen, diese Raketen in ihren Bunkern zu halten.

Dies alles sind vorrangig keine pädagogischen, sondern gesellschaftspolitische Probleme – gewiß. An dieser Stelle geht es jedoch darum, ihre pädagogische Bedeutung zu erkennen: *Schleiermacher* und viele Pädagogen-Generationen vor und nach ihm konnten als selbstverständlich unterstellen, daß die Kinder, daß die Heranwachsenden, daß die Gesellschaft insgesamt eine Zukunft haben wird. Genau diese Selbstverständlichkeit ist heute zerbrochen. Für jeden einzelnen Heranwachsenden ist es unsicher, ist es fraglich, ob er ein Leben als Erwachsener wird führen können. Wie sehr dies die jungen Menschen umtreibt, kann man nicht nur bei Kirchentagen und Friedens-Demonstrationen beobachten, es zeigt sich auch in Repräsentativumfragen:

In der *Shell-Studie* 1981 rechnen 76 % der Jugendlichen damit, „daß Technik und Chemie die Umwelt zerstören werden“, in der *Sinus-Studie* aus 1983 erklären zwei Drittel, daß sie sich von der Umweltzerstörung, und etwa 50 %, daß sie sich von der Aufrüstung „persönlich betroffen“ fühlen.⁶

Viele dieser Jugendlichen sind in Umweltgruppen, in Öko-Projekten, und auf Friedenstag aktiv. Es sind häufig die gleichen Jugendlichen, über deren schulischen Motivationsverfall viel und häufig geklagt wird. Daran wird deutlich, daß auch auf dieser Ebene ein Legitimitätsverfall schulischer Anforderungen festzustellen ist: Schule, sie sich in vielen Fächern und Inhalten an der gleichen naiven Fortschrittsgläubigkeit orientiert, die – für alle sichtbar – die ökologische Krise und atomare Bedrohung hervorgebracht hat, eine solche Schule kann gerade für kritische Schüler und Schülerinnen nicht länger glaubwürdig sein. Unterricht, der wie selbstverständlich auf die Anhäufung technologischer Wissensbestände ausgerichtet ist, kann die Jugendlichen heute weniger denn je erreichen.

Schulische Unterrichtsanforderungen – so das Ergebnis meiner Analyse – stecken viel tiefer als früher in einer Legitimationskrise. Die Ursachen dafür sind sicher vielfältig; zwei zentrale Quellen des Legitimations-Verfalls habe ich hier behandelt:

Sowohl die Unsicherheit der Berufsperspektive als auch die generelle Gefährdung der Zukunft lassen es vielen Heranwachsenden immer uneinsichtiger erscheinen, warum sie den fremdgesetzten Anforderungen des schulischen Routinebetriebs nachkommen sollen.

Daß in vielen Hauptschulklassen, im

Berufsvorbereitungsjahr, aber immer häufiger auch in Gymnasien die schulischen Anforderungen nicht mehr „ziehen“, daß Schülerinnen und Schüler immer häufiger mit Desinteresse und Schulunlust⁷ reagieren, hat ganz erheblich mit dieser doppelten Zukunfts-Unsicherheit zu tun. In dem ständigen Versuch, trotz dieser Bedingungen an die Interessen der Schüler „heranzukommen“, zerreiben sich viele engagierte Lehrerinnen und Lehrer.

2. Perspektive

Die gleich konservativen Kreise, die die eingangs angesprochene Optimismus-Kampagne entfachen, bieten immer häufiger auch ein pädagogisches Lösungskonzept an: „alte Werte“, vermischt mit „Neuer Technologie“ – so lautet die Rezeptur.

Das Zauberwort „Neue Technologien“ wird zunächst auf einer gesellschaftlichen Ebene eingesetzt, um den verlorengegangenen Glauben an die industrielle Wachstumsgesellschaft wieder herzustellen.

Auf schulischer Ebene verkündet es eine Botschaft, die von vielen nur zu gern geglaubt wird: Es gibt wieder Qualifikationen, die gebraucht werden; es gibt wieder klar benennbare Inhalte, die Schüler lernen sollen und wollen. Damit wird nur zu oft versucht, die alte, ritualisierte Lernschule zu reaktivieren, indem ihr neue, angeblich „moderne“ und „zukunftssträchtige“ Inhalte – etwa der „Computerführerschein“ – eingegeben werden. *Haefner* geht sogar soweit, aus den „Neuen Technologien“ eine neue Begründung für das alte, gegliederte Schulsystem, für eine scharfe Trennung von Eliten- und Massenbildung abzuleiten.⁸ Zu einem solchen Konzept paßt dann sehr gut die gleichzeitige Rückbesinnung auf die „alten Werte“, wie sie bereits von „Mut zur Erziehung“ propagiert wurden. Dabei wird jedoch tunlichst verschwiegen, in welche Widersprüche zur Realität diese „Werterziehung“ gerät: So wird nach mehr Arbeitserziehung in der Schule gerufen, während zugleich immer mehr Jugendlichen die Arbeitslosigkeit droht. Die heilende Wirkung der Familie wird beschworen, gleichzeitig wird durch eine Verkabelung der Wohnzimmer dem Gemeinschaftsleben in der Familie endgültig der Garaus gemacht. Es wird nach stärkerer Leistungsorientierung in der Schule gerufen, während die „Leistungsgesellschaft“ immer mehr Humanität frißt und immer mehr Opfer produziert.

Sollen die Probleme im Interesse der Betroffenen bearbeitet werden, so sind ganz andere Ansätze nötig. Im folgenden versuche ich, in der Argumentationslinie einer kritischen und sozialwissenschaftlich aufgeklärten Erziehungswissenschaft für eine mittelfristige Zukunft ein solches

Konzept zu skizzieren, indem ich eine dreifache Perspektive entwickle:

- Gegen funktionalistisch reduziertes „Qualifizieren“: *Umfassende Bildung für alle*
 - Gegen Zerteilung und Ausgliederung: *Die gemeinsame Schule für alle*
 - Gegen erstarrte Lernrituale: *gemeinsam pädagogisch kreativ werden*
- Dies soll im einzelnen erläutert werden.

Gegen funktionalistisch reduziertes „Qualifizieren“: Umfassende Bildung für alle

Vor allem die Entwicklungen der letzten 20 Jahre haben uns gelehrt, daß Qualifikation eine Größe ist, die ständig neu an Wertungszusammenhänge anzupassen ist; eine Größe also, die sich in kürzester Zeit ändert. Das Bemühen der allgemeinbildenen Schule, beruflich direkt verwertbare Fähigkeiten zu vermitteln, muß daher zwangsläufig in die Sackgasse einer kurzatmigen Anpassungs-Apparatur führen. Wir sollten uns an dieser Stelle auch von der Computer-Euphorie nicht mitreißen lassen: Die Programmiersprachen, die heute gelernt werden, sind morgen schon veraltet. Ob allerdings jemand, der vor allem trainiert hat, Sachverhalte auf Ja-Nein-Alternativen zu reduzieren, mit den komplexen Problemen seiner Zukunft zu recht kommen wird, ist höchst zweifelhaft. Weil die Heranwachsenden heute nicht für aktuelle Bedarfe *trainiert*, sondern für ein langes, sicherlich vielfältig gefährdetes Leben *gebildet* werden sollen, muß die pädagogische Frage lauten:

Welche Fähigkeiten und Kompetenzen braucht ein junger Mensch, um unter den bekannten Bedingungen der Gegenwart und den noch unbekannteren der Zukunft nicht zu verzweifeln? Welche Lernprozesse helfen ihm – helfen ihr –, sich in kreativer Weise zurechtzufinden und sich dennoch nicht mit den Verhältnissen zufrieden zu geben? Was kann die Schule dazu tun, daß solche Fähigkeiten nicht verschüttet, sondern hervorgebracht und gestärkt werden?

Der frühere Leiter der Odenwaldschule, Gerold Becker, hat dieses Problem in ein plastisches Bild gebracht⁹: Erziehung heute, sagt er, sei wie die Vorbereitung auf eine Expedition in die Antarktis. Was bei dieser Expedition genau passiert, weiß man nicht. Man kann auch nicht ausschließen, daß eine Katastrophe eintritt. Aber man kann davon ausgehen, daß es kalt, ungemütlich, anstrengend und gefährlich wird. Man kann sich nicht auf einzelne Ereignisse konkret vorbereiten, aber man kann versuchen, seine Ausrüstung so zu packen und seine Fähigkeiten so zu trai-

nieren, daß man im Packeis nicht untergeht. (WPB 5/84)

Dieses Bild macht genau den Punkt deutlich, an dem immer mehr Erziehungswissenschaftler mit Überlegungen zu einem *erneuerten Bildungsverständnis* einsetzen. Wenn weder die „alten Werte“ noch die allerneuesten Qualifikationen einen Bezugspunkt für die schulische Arbeit – eine Orientierung für das Überleben im Packeis – abgeben, wie anders läßt sich Orientierung gewinnen?

Klaus Klemm, Hans-G. Rolff und ich schlagen in unserem Rowohlt-Taschenbuch¹⁰ an dieser Stelle eine kritische Rückeroberung des Bildungsbegriffs vor und treffen uns in diesem Vorschlag mit anderen Erziehungswissenschaftlern – so vor allem mit *Wolfgang Klafki*.¹¹ Solche Überlegungen erinnern daran, daß „Bildung“ bei den Neuhumanisten, bei *Schleiermacher* und *Humboldt*, ursprünglich meint, ○ daß in jedem Menschen unabhängig von seiner Herkunft die Fähigkeit zum Gebrauch der Vernunft entfaltet werden soll,

○ daß dadurch die Subjekte – und zwar alle – in die Lage versetzt werden sollen, fragwürdige Traditionen und gegebene Besitz- und Herrschaftsverhältnisse zu kritisieren,

○ daß eine stabile, handlungs- und verantwortungsfähige Persönlichkeit entstehen soll, die sich auch gegen gesellschaftliche Zumutungen zu wehren versteht.

„Befreiung aus Unmündigkeit“, „Widerstand gegen Funktionalisierung und Verzweckung“, „Stärkung der Persönlichkeit“ – über diese Grundkategorien einer „allgemeinen Menschenbildung“ – und daß heißt eben wörtlich: einer Bildung für *alle* – lohnt es sich, angesichts der desorientierenden gesellschaftlichen Situation neu nachzudenken. Das bedeutet zugleich, hinter die Verfallsgeschichte des Bildungsbegriffs zurückzugehen, ihn von seinem elitären, unpolitischen und besitzbürgerlichen Mißbrauch zu befreien. Es bedeutet daran zu erinnern, daß *Humboldt* – allen späteren Gymnasial-Ideologen zum Trotz – die gleichen Unterrichtsinhalte für die zukünftigen „Tagelöhner“ und die „feinsten Ausgebildeten“ gefordert hat. Denn: „Auch Griechisch gelernt zu haben, könnte auf diese Weise dem Tischler ebensowenig unnütz seyn, als Tische zu machen dem Gelehrten.“¹²

Dies kann durchaus als eine frühe Begründung der Kollegschele gelesen werden. Die Rückbesinnung auf den Bildungsbegriff ist also zum einen zu verstehen als Freilegung seiner gesellschaftlich und pädagogisch progressiven Momente. Zum anderen muß damit verbunden sein eine kritische Analyse der gegenwärtigen gesellschaftlichen Wirklichkeit, ihrer Verwertungs- und Herrschaftsmechanismen, ihres Bedrohungspotentials. In dem Buch „Bildung für das Jahr 2000“ haben wir ver-

sucht, beide Stränge aufeinander zu beziehen und von dort Kriterien eines erneuerten Bildungsverständnis zu entwickeln: Schulische Bildung – so das erste Kriterium – soll *historisch-politische Zusammenhänge und ihre Gestaltbarkeit* aufzeigen;

denn die Erkenntnis der Veränderbarkeit, die erst in einer historischen Perspektive gewonnen werden kann, ist gerade in einer Welt der Bedrohung von Frieden und Umwelt, in einer Welt der fortschreitenden Marginalisierung ganzer Bevölkerungsgruppen von unschätzbbarer Bedeutung; denn erst die Einsicht in die Gestaltbarkeit der menschlichen Entwicklung gibt den Mut, die Gesellschaft zu verändern und auf Reformen zu bestehen. Schulische Bildung – so ein weiteres Kriterium – soll die *Ganzheitlichkeit, soll den Zusammenhang der Lebenspraxis verständlich machen*; denn Arbeitsteilung, Zergliederung, Zerstückelung – dies sind die alltäglichen Erfahrungen im Beruf, in der Schule und erst recht im Fernsehen. Unsere Gesellschaft leidet darunter, daß gerade Spezialisten und „Fachidioten“ die gesellschaftlichen Zusammenhänge in ihrer Vernetztheit nicht durchschauen. So ist vor allem der Zusammenhang zwischen industrieller Naturausbeutung und menschlichen Lebensgrundlagen den „Experten“ zeitweise völlig aus dem Blick geraten. Bildung hingegen muß Segmentierungen aufbrechen und ganzheitliche Sichtweisen ermöglichen.

Die weiteren Kriterien eines erneuerten Bildungsverständnisses beziehen sich auf Kategorien wie „Eigentätigkeit“, „Wissenschaftskritik“ und „Solidarität“. Hier soll jetzt nicht noch einmal wiederholt werden, was man in dem Rowohlt-Bändchen leicht nachlesen kann. Mir kommt es vielmehr darauf an, deutlich zu machen, in welcher Weise eine neue Orientierung gewonnen, in welche Richtung gemeinsam weitergedacht werden sollte: Nicht das kurzzeitige Suchen nach industriell brauchbarer „manpower“, sondern die Rückgewinnung eines kritischen Bildungsbegriffs kann helfen, im „Packeis“ zu überleben.

Gegen Zerteilung und Ausgliederung: Die gemeinsame Schule für alle

1848 hat der Allgemeine Deutsche Lehrerverein die einheitliche Schule für alle Kinder des Volkes gefordert, Adolph *Diesterweg* hat diese Forderung in der Paulskirche vorgetragen. Die „Einheitlichkeit des Schulwesens vom Kindergarten bis zur Hochschule“ wurde im ausgehenden 19. Jahrhundert von den Vertretern der Arbeiterbewegung – so von August *Bebel*

und Clara *Zetkin* – gefordert. Gewerkschaften, Lehrerverbände und linke Parteien haben 1920 die gemeinsame Grundschule für alle durchgesetzt.¹³

Die gleichen gesellschaftlichen Kräfte treten in der Bundesrepublik gegen das gegliederte Schulsystem, für Gesamtschule und Kollegschele auf. In dieser Linie, in diesen Forderungen von Lehrerorganisationen und Arbeiterbewegung ist das Humboldtsche Konzept der „allgemeinen Menschenbildung“ als Tradition lebendig. Doch nicht nur die guten Traditionen, auch die Analyse der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation liefert eine Vielzahl von Argumenten für die Forderung nach der gemeinsamen Schule für alle Kinder. Ich habe bereits darauf verwiesen, daß in vielen Lebensbereichen ein Fortschreiten von Teilung, Marginalisierung und Vereinzelung droht und häufig genug auch längst eingesetzt hat: In Arbeitsplatzbesitzer und Erwerblose, in Computerelite und verständnislose Nutzer, in Deutsche und Ausländer, in Behinderte und sogenannte „Normale“.

Schule allein kann diese Prozesse nicht aufhalten. Doch eine Gesellschaftspolitik, die auf mehr Integration und weniger Teilung, auf mehr Gemeinsamkeit und weniger Ausgliederung setzt, eine solche Politik kann nicht durch ein Schulsystem gestützt werden, das allgegenwärtig auf Teilung, Auslese und Ausgliederung ausgerichtet ist.

Gegen erstarrte Lernrituale: Gemeinsam pädagogisch kreativ werden

Es hat vor uns noch nie eine Zeit gegeben, in der so viele Kinder und Jugendliche eine so lange Zeit ihres Lebens in der Schule verbringen. Hierzu nur eine Zahl: Während 1960 knapp 70 % aller 18jährigen das Schulsystem bereits verlassen hatten, gilt dies 1983 nur noch für etwa 27 %.¹⁴ Zugleich sind aber viele kulturelle Selbstverständlichkeiten, die früher den schulischen Unterricht, die auch entfremdetes Lernen motivational abgestützt haben, abhanden gekommen: Dies gilt für die unbefragte Akzeptierung der Lehrerautorität genauso wie für den Glauben an den „Bildungskanon“.

Außerdem ist der Gebrauchswert des schulischen Lernens für die Zukunft, ist insbesondere der Tauschwert für die spätere Karriere, massiv in Zweifel geraten. Möglicherweise überspitzt formuliert: Noch nie haben so viele Heranwachsende so lange die Schule besucht; zugleich haben Schüler noch nie soviel Grund gehabt, an Sinn und Legitimität der schulischen Anforderungen zu zweifeln. Und in

diesem Zwiespalt verrichten Lehrer tagtäglich ihre Arbeit.

Wenn also für viele Kinder und Jugendliche, wenn auch für viele Lehrer der Hinweis auf Tauschwert, auf Karriere, auf „lerne jetzt für später“ nicht mehr zieht, dann gilt in neuer Radikalität die vorhin zitierte Forderung *Schleiermachers*, daß jeder pädagogische Moment auch Befriedigung in der Gegenwart verschaffen muß. Eine solche Feststellung erfordert es, auch die „Errungenschaften“ der Bildungsreform kritisch auf Fehlentwicklungen hin zu betrachten. „Befriedigung in der Gegenwart“ – steht das nicht im Widerspruch zu etlichen Reformtendenzen der letzten 20 Jahre? Ich denke hier an Schulbauten, in denen keine Klassenräume mehr eingeplant wurden; an die Zerstückelung von Lernzielen und -inhalten, die als curriculare Errungenschaften gepriesen wurden; oder an den Boom an informellen Lehrertests und Vergleichsarbeiten und die immer raffinierteren Formen der Verrechnung von Zensuren und Punkten zu Abschlüssen mit immer neuen Abstufungs-Varianten. Wir haben die Ergebnisse der Bildungsreform-Phase als prinzipiell positiv hinreichend gewürdigt;¹⁵ vor diesem Hintergrund ist es dann auch statthaft zu sagen, daß etliche technokratische Maßnahmen, die im Namen der Bildungsreform durchgeführt wurden, die Schule eher schlechter als besser gemacht haben.¹⁶ Mit anderen Worten: Die erstarrten Lernrituale der 50er Jahre – Aufstehen, Hinsetzen, Auswendig lernen, im Chor brüllen – diese alten Rituale, die die meisten von uns noch erlebt haben, sind unter der Überschrift „Modernisierung“ in den 70er Jahren gelegentlich durch Verfahren ersetzt worden, die sich jetzt ebenfalls als leere Rituale entpuppt haben: Bestimmung von Feinstlernzielen, Arbeitsblätter, informeller Lehrertest, Punktebewertung, neue Feinstlernziele – und die womöglich in acht Fächern.

Wir stehen heute in allen Schulformen vor der Aufgabe, sinnvolle und befriedigende Lernmöglichkeiten jenseits der alten, aber auch jenseits der angeblich „modernen“ Lernrituale zu finden. Sowohl die Bedürfnisse und Erwartungen, aber auch die Verweigerungsformen unserer Schüler machen dies erforderlich; aber auch der vorhin entfaltete Bildungsbegriff weist in diese Richtung: *Zusammenhänge* lassen sich nicht erkennen, wenn alles Lernen in Fächer zerplittert ist. *Sinnlichkeit* und *Eigentätigkeit* ist nicht erfahrbar, wenn einzig und allein der Kopf in Betrieb gesetzt werden darf. *Solidarität* kann nicht gelehrt werden, wenn es immer nur um die eigenen Punkte geht.

Mit pädagogischer Kreativität die erstarrten Lernrituale überwinden – dies scheint mit die aktuell wichtigste, die schwierigste Aufgabe in allen Schulformen – auch in Gesamtschulen – zu sein. Dafür gibt es

keine Rezepte, aber dafür gibt es vielfältige Ansätze in der Praxis, die in letzter Zeit immer stärker diskutiert werden. Ich nenne einige Beispiele:

○ Freie Arbeit in der Grundschule, häufig an Konzepten der Freinet-Pädagogik orientiert, gewinnen immer mehr an Boden, obwohl sehr oft die Ängste groß sind: Was sagen die Eltern und was sagt die Schulaufsicht dazu? Lernen die Kinder auch was?

Bisherige Erfahrungen geben durchgängig ermutigende Antworten auf diese Fragen.

○ In vielen Gesamtschulen, aber auch in Gymnasien, Realschulen und Hauptschulen, gibt es intensive Überlegungen zur Gestaltung der fünften und sechsten Klassen: während der Übergang von der Grundschule nur zu oft mit einer Art „Kulturschock“ verbunden ist, finden wir immer häufiger Orientierungswochen, gesonderte räumliche Heimatbereiche, Konzentration des Unterrichts auf wenige Lehrer, bewußt Schaffung gemeinsamer Verhaltensregeln.

○ Nicht die angeblich optimale Differenzierung, sondern das gemeinsame Leben und Lernen von Schülern und Lehrern ist das Prinzip, nach dem immer mehr Gesamtschulen arbeiten. Die Gesamtschule Köln-Holweide hat hier jahrelang eine pädagogische Vorreiter-Rolle gespielt und auch gegen ärgste Anfeindungen durchgehalten. Es ist ermutigend zu sehen, daß dieses „Team-Kleingruppen-Konzept“ nun mehr und mehr Anerkennung auch in Kultusministerien findet. In Hessen werden nach diesem Modell mit erheblichem Finanzaufwand bestehende Gesamtschulen weiterentwickelt, im Saarland hat der neue Kultusminister Diether Breitenbach dies zum Leitbild seiner Gesamtschulpolitik gemacht.

Ich habe versucht aufzuzeigen, daß sich mit den drei „Bausteinen“

○ *umfassende Bildung für alle*

○ *die gemeinsame Schule für alle*

○ *gemeinsam pädagogisch kreativ werden* ein pädagogisches Konzept zeichnen läßt, das die gesellschaftlichen Probleme der Gegenwart und der absehbaren Zukunft aufnimmt und im Interesse der betroffenen Kinder und Heranwachsenden zu bearbeiten versucht.

Doch kann es nicht darum gehen, in idealistischer Weise allein das Bild einer schöneren Schule und einer besseren Bildung zu malen und die Realisierung allein in das Engagement oder gar die Selbstaussbeutung der Lehrerinnen und Lehrer zu überweisen. Zwar ist es richtig, daß die Schule niemals besser sein kann als die Arbeit ihrer Lehrer. Doch Lehrarbeit braucht Voraussetzungen, damit Intentionen auch umgesetzt werden können.

Damit bin ich beim dritten und letzten Teil, bei den bildungspolitischen Forderungen.

3. Bildungspolitische Forderungen

Welche Voraussetzungen also braucht eine Schule, die sich von erstarrten Lernritualen lösen will, die eine umfassende Bildung für alle ermöglichen soll?

Dazu richte ich drei grundsätzliche Forderungen, vor allem an die Adresse der Bildungspolitiker, an Regierungen und Schulverwaltungen.

Die Schule braucht mehr Lehrer – die Lehrer brauchen mehr Zeit

Lehrer, die bis zu 28 Wochenstunden unterrichten müssen, können sich den Problemen ihrer Schüler nicht hinreichend zuwenden. Das geht schon gar nicht in Klassen, in denen 25, 30 oder noch mehr Schüler sitzen. Und davon gibt es in allen Bundesländern mehr als genug. Weil die Zeit für Zuwendung und individuelle Förderung fehlt, verlassen z. B. in NRW jährlich mehr als 20 000 Schüler das allgemeinbildende Schulwesen ohne jeden Abschluß.¹⁷ Weil die Lehrerdecke zu kurz ist, fallen allein in diesem einen Bundesland mehrere Millionen Unterrichtsstunden jährlich aus, ist die Förderung von Ausländerkindern nach wie vor unzureichend, kann die integrierte Förderung von behinderten Kindern nicht im gewünschten Maße stattfinden. Weil das staatliche Schulwesen nicht in bedarfsgerechter Weise Ganztagschulen und nachmittägliche Hausaufgaben-Betreuung anbietet, tummeln sich hier inzwischen private Nachhilfe-Konzerne, die den Eltern das Geld aus der Tasche ziehen.

Wenn Lehrer sich den vorhin skizzierten Aufgaben stellen wollen, wenn sie auf die Identitätsprobleme ihrer Schüler eingehen wollen, wenn sie in kreativer Weise ihre Schule verändern wollen, dann brauchen sie psychische Stabilität, Gelassenheit, Kraft und Zeit.

Wie aber kann man von einem Lehrer psychische Stabilität, wie kann man von ihm pädagogische Kreativität verlangen, wenn man ihn gleichzeitig durch Fristverträge mit Arbeitslosigkeit bedroht?

Wie kann man auf pädagogische Neuorientierung, wie kann man auf die Innovationsfähigkeit der Kollegen hoffen, wenn zugleich ganze Generationen junger Lehrer aus der Schule ausgesperrt bleiben?

An diesen Fragen wird deutlich, daß die Forderung nach Einstellung von Jungen arbeitslosen Lehrern und auch der Kampf für eine Arbeitszeitverkürzung der beschäftigten Lehrer keine bornierte Berufsgruppen-Politik ist. Damit sind vielmehr dringend notwendiger Verbesserungen

der Schule in gesellschaftlich und pädagogisch schwierigen Zeiten angesprochen.

Die Schulen brauchen mehr Autonomie – die Lehrer brauchen mehr Freiheit

Zu einer Schule, die für ihre eigene Situation „vor Ort“ ihr spezielles Konzept, ihre eigene Schulkultur entwickeln will, zu einer solchen Schule gehören Lehrpläne, Erlasse und Regelungen, „die den Lehrer nicht an die kurze Leine behördlich patentierter Vernunft nehmen, sondern ihm Impulse zu eigenem Handeln geben.“

Dazu gehören Schulleiter, „die sich als Wächter pädagogischer Freiheit und nicht als Administrator unterrichtlicher Normierungen verstehen“, dazu gehören Lehrer, „denen nicht die Rolle gesteuerter Multiplikatoren aufgedrückt wird, sondern Lehrer, die für ihre pädagogische Verantwortung selbst einstehen.“¹⁸

Diese wunderschönen Sätze des Hamburger Schulsenators Joist Grolle sind allerdings in Hamburg genauso wenig eingelöst wie in Nordrhein-Westfalen oder in Bayern.

Hier wie dort haben wir es mit einem staatlichen Schulsystem zu tun, das durch Verrechtlichung und Kontrolle Initiativen nur allzuleicht im Keim erstickt, Schulen und Schulleitungen viel zu wenig Handlungsspielräume läßt, Lehrern viel zu oft das Gefühl von Ohnmacht vermittelt.

Nur zu häufig läßt sich die Erfahrung machen, daß Kultusminister in Podiumsdiskussionen oder Presseerklärungen antibürokratische Sätze von sich geben, womöglich gar die „erlaßfreie Schule“ fordern, während ihr Haus zur gleichen Zeit ununterbrochen neue Erlasse produziert. Doch muß an dieser Stelle vor falschen Personalisierungen gewarnt werden: Nicht nur Schüler und Lehrer, auch viele Schulleiter und Schulräte leiden unter dem bürokratischen Druck dieses Systems.

Die Schulen brauchen Unterstützung bei ihrer pädagogischen Entwicklung, die Lehrer brauchen mehr Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten

Wenn in Grundschulen Freinet-Konzepte erarbeitet und erprobt werden, wenn in Sekundarschulen die Eingangsbereiche neu organisiert werden, wenn die Ausgliederung von Behinderten vermieden werden soll, dann kann dies nur gelingen, wenn es „vor Ort“ von engagierten Lehre-

rinnen und Lehrern getragen wird. Doch zugleich gilt: Die Kollegien brauchen personelle und materielle Unterstützung, wenn sie neue Konzepte entwickeln und erproben wollen. Sie brauchen dafür Zeit, Lehrerstunden, Geld für Materialien, gelegentlich brauchen sie auch Beratung. Hier ist zu fordern, daß das fast vergessene Konzept des Schulversuchs neu belebt und natürlich auch entsprechend finanziert wird. Wenn z. B. in NRW in Kooperation zwischen Ministerium, Landesinstitut und Hochschulen ein umfangreiches Programm zur Erprobung der „informationstechnologischen Grundbildung“ aufgelegt wird, so ist dies zunächst zu begrüßen.

Doch die „Neuen Technologien“ sind nicht der Nabel der pädagogischen Welt. Warum gibt es nicht gleich umfangreiche Initiativen, um die Integration von Behinderten, um die freie Arbeit in der Grundschule, um Binnendifferenzierung in Gesamtschulen anzustoßen, zu stützen, weiterzuentwickeln? Warum werden nicht – wie etwa in Hessen – einige Regelschulen in Kooperation zwischen Staatsinstitut und Lehrerkollegien zu pädagogischen Entwicklungslabors ausgebaut? Dies kostet Lehrerstunden, kostet Geld – gewiß. Doch Pädagogen können sich mit einem solchen Hinweis als Ablehnungsgrund nicht zufrieden geben.

Daß all diese Argumente auch für Fort- und Weiterbildung der Lehrer gilt, liegt auf der Hand. Hier muß das Angebot vergrößert, die Teilnahmemöglichkeiten müssen erweitert werden.

4. Schluß

Die Schule darf sich nicht einbilden, die gesellschaftlichen Probleme lösen zu können, die ihr immer wieder über den Zaun geworfen werden: Durch noch so gute pädagogische Arbeit lassen sich keine Arbeitsplätze schaffen, läßt sich die atomare Bedrohung wieder wegbringen. Doch Schule hat die Aufgabe, hat die Chance, sich mit all diesen Problemen immer wieder auseinanderzusetzen. Ihr kann es gelingen, die Heranwachsenden gegenüber den gesellschaftlichen Zumutungen, die in Raketen und die in der Arbeitslosigkeit stecken, kritisch und handlungsfähig zu machen.

In dem Maße, in dem Lehrerinnen und Lehrer auf die pädagogische Kraft setzen, um diese Chance zu nutzen, in dem Maße haben sie – jenseits aller politischer Verpackungskünstler – gute Gründe, die weitere Arbeit optimistisch anzugehen. ○

Anmerkungen

¹ Grolle, J.: Zehn Thesen zur Schule unter den Bedingungen des ausgehenden wie des neuen Jahrhunderts in: *Zweiwochen-Dienst*, Nr. 3/1986, S. 12

² Vgl. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), *Grund- und Strukturdaten 1985/86*, Bonn 1985, S. 261

³ Vgl. Rolff, H. G./Hansen, G./Klemm, K./Tillmann, K. J. (Hrsg.) *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Band 3, Weinheim 1984, S. 16, 20

⁴ Vgl. Kressel, T.: *Erziehung zur Arbeitslosigkeit?* in: *Westermanns Pädagogischen Beiträge*, Heft 5/1984, S. 220

⁵ Schleiernmacher, F.: *Vorlesungen aus dem Jahre 1826* in: *Pädagogische Schriften*, Bd. 1, Düsseldorf 1957, S. 48

⁶ *Shell-Jugendstudie 1981*, Bd. 1, Hamburg 1981, S. 15; *Sinus-Institut: Die verunsicherte Generation*, Leverkusen 1983, S. 38 ff.

⁷ Vgl. Bohnsack, F. u. a.: *Schüleraktiver Unterricht – Möglichkeiten und Grenzen der Überwindung von „Schulmüdigkeit“ im Alltagsunterricht*. Weinheim 1984

⁸ Haefner, K.: *Die neue Bildungskrise*, Basel 1982

⁹ Vgl. Becker, G. U.: *Pädagogik – eine Expedition in die Antarktis*. in: *Westermanns Pädagogische Beiträge*, Heft 5/1984, S. 216–219

¹⁰ Klemm, K./Rolff, H. G./Tillmann, K. J.: *Bildung für das Jahr 2000 – Bilanz der Reform, Zukunft der Schule*, Reinbek 1985 (Rowohlt Taschenbuch 7948)

¹¹ Vgl. Klafki, W.: *Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts*, in: *ders., Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim 1985, S. 12–30

¹² Humboldt, W. v.: *Über die mit dem Königsbergischen Schulwesen vorzunehmenden Reformen*, in: *Werke in fünf Bänden*, Darmstadt 1964, Bd. IV, S. 189

¹³ Vgl. im einzelnen: Herrlitz, H. G.: *Gesamtschule im historischen Prozeß*, in: *GGG-Arbeitsmaterialien*, Heft 2/1985, Aurich 1985

¹⁴ Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, u. a. O., S. 40 f.

¹⁵ Wie Anmerkung 10), S. 15 ff.

¹⁶ So auch Flitner, A.: *Ausgrenzung in der Gesellschaft – Integration in der Erziehung*, Referat auf dem *GEW-Bildungskongreß* in Hannover am 31. 1. 1986, Manuskript, S. 5

¹⁷ 1984 verließen in NW 23 026 die Schule ohne Abschluß (von insgesamt 283 475 Absolventen). Vgl. *Statistische Übersicht 155 des KM NW* aus Mai 1985

¹⁸ Wie Anmerkung 1)



Klaus-Jürgen Tillmann, Jg. 1944, WPB-Redakteur und Professor für schulische Sozialisation an der Universität Hamburg. Adresse: Bornstr. 20, 2000 Hamburg 13