

Klaus-Jürgen Tillmann

Soziale Erfahrungen im Schulunterricht

oder:

Siegfried Bernfeld als Unterrichtsforscher

„Heimlicher Lehrplan“ oder „soziales Lernen“ ist keine Erkenntnis neuerer Unterrichtsforschung: Siegfried Bernfeld, sozialistischer Pädagoge der zwanziger Jahre, gab das Stichwort: „Die Schule – als Institution – erzieht.“ Treffen Bernfelds Aussagen – unter Einbeziehung heutiger Sozialisationsforschung – auf die gegenwärtige Schule und Gesellschaft zu?

Im Curriculum-Boom der letzten Jahre drohte die Erkenntnis verloren zu gehen, daß Unterricht nicht allein aus der Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten besteht, sondern stets als umfassender Erziehungs- und Sozialisationsprozeß zu begreifen ist.

(a) Hierbei geht es nicht um eine – bei Sekundäranalysen ohnehin nicht mögliche – Beweisführung im statistisch-empirischen Sinne, sondern um eine Argumentation mit Plausibilitätscharakter.

Jüngere Veröffentlichungen unter dem Stichwort „soziales Lernen“ oder „heimlicher Lehrplan“ versuchen, diese Einseitigkeit zurechtzurücken: sie verweisen darauf, daß durch eine solche Sicht die vielen latenten Lernprozesse im Unterricht, die weder geplant noch den Beteiligten als Lernprozesse bewußt sind, aus dem Blickfeld geraten (5; 20, S. 72ff.).

Dieses Problem wird im folgenden unter einer spezifischen Perspektive betrachtet: Zunächst wird daran erinnert, daß Siegfried Bernfeld – ein sozialistischer Pädagoge der Weimarer Zeit – diese Thematik umfassend behandelt hat. Sodann werden dessen Aussagen mit dem Stand der gegenwärtigen Sozialisationsforschung konfrontiert, um ihre Berechtigung für das heutige Schul- und Gesellschaftssystem zu überprüfen^(a). Eine solche Argumentation verfolgt ein doppeltes Ziel: Es soll aufgezeigt werden,

- daß sich eine „andere Unterrichtsforschung“ zentral dem Verhältnis von latentem sozialen Lernen im Unterricht und der gesamtgesellschaftlichen Verwertung der dabei erworbenen Verhaltensweisen zuwenden muß,

Klaus-Jürgen Tillmann, 29, war Hauptschullehrer und ist jetzt wissenschaftlicher Mitarbeiter der Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung (AFS), PH Ruhr, Abt. Dortmund

- und daß sich hierzu erfolgversprechende Ansätze in der sozialistischen Pädagogik der Weimarer Zeit finden.

„Die Schule – als Institution – erzieht“

Siegfried Bernfeld

Bernfeld kleidet seine Aussagen über Funktion und Folgen unterrichtlicher Sozialisationsprozesse nicht in ein theoretisches Vokabular, sondern in – satirisch gefärbte – Alltagssprache:

„Der Lehrer ... hat eine ganze Reihe von Aufgaben zu erfüllen, die ihm von seiner vorgesetzten Behörde aufgetragen sind und deren Durchführung sie kontrolliert. Er hat vor allem einen gewissen Stoff zu unterrichten und hat dafür zu sorgen, daß die Schüler ihn ‚können‘.... Die Schüler sitzen ... in einer bestimmten Sitzordnung, die dauernd festgelegt ist, obgleich Abwechslung am Lernprozeß nichts ändern würde; es ist ihnen vorgeschrieben, ‚ordentlich‘ zu sitzen, obgleich es erwiesenermaßen das Denken fördert, wenn man die Beine aufs Pult legt, liegt, auf und ab geht. ‚Selbstverständlich‘ muß der Fußboden sauber sein, dürfen die Wände nicht beschmiert werden, weil – nun weil das zur bürgerlichen Gesittung gehört, gewiß aber

nicht, weil es dem Unterricht förderlich ist: ... Der Lehrer hat nicht nur zu unterrichten, sondern auch dafür zu sorgen, daß Raum und Verhalten gewissen festgesetzten Ordnungsregeln entspreche. Diese Ordnung ist nur zum geringsten Teil aus den Unterrichtsbedingungen geflossen, sie ist auch nur zum geringen Teil aus der Notwendigkeit gegeben, daß 30 Menschen in einem Raum gewisse Rücksichten aufeinander zu nehmen haben...“ (3, S. 426f.).

Die beschriebene Struktur des unterrichtlichen Erfahrungsfeldes erklärt sich vor allem aus der Einbindung in die *Institution Schule*; denn – so Bernfelds zentrale Aussage – „Die Schule – als Institution – erzieht“ (2, S. 28). Damit wird die Überzeugung ausgedrückt, daß nicht die vom Lehrer beabsichtigten und geplanten Lernprozesse, sondern das komplexe Schulsystem mit seinen Strukturen, Organisationsabläufen und Einrichtungen die entscheidenden Erziehungseffekte bewirkt. Auch die soziale Situation „Unterricht“ wird nur zum geringsten Teil durch die didaktischen Überlegungen, sondern vor allem durch institutionelle Bedingungen der Schule bestimmt: Die vorfindliche unterrichtliche Ordnung hat mit

„Mathematik, klassischem Unterricht und Weltgeschichte ... gar nichts zu tun. Aber ob es nichts mit dem Bestand der bürgerlichen Welt zu tun hat? Ob sie das nicht sehr stützen würde, wenn hunderttausend Arbeiter- und Kleinbürgerkinder acht, zehn Jahre lang widerspruchlos in diesem System lebten? Ob es nicht klug wäre, niemanden zu einer Beamtenstelle in Staat, Kirche, Heer, Industrie gelangen zu lassen, der nicht hierzu ‚Berechtigungen‘ erlangte durch den Genuß dieses Schulsystems?“ (3, S. 427)

Dieses Zitat macht deutlich, daß Bernfelds Aussagen nicht allgemeingültig und unhistorisch sind, sondern sich konkret auf die kapitalistische Klassengesellschaft der Weimarer Republik beziehen. Durch die institutionelle Verfaßtheit der Schule – so seine These – wird im Unterricht ein Erfahrungsfeld geschaffen, das die Aufgabe hat, die Schüler in die Verkehrsformen des Kapitalismus einzuschleifen. Hauptfach der Schule ist daher die „Verkleinerbürgerung“ (3, S. 444) mit dem Lernziel: „Die Kinder müssen die bürgerliche Klasse lieben lernen“ (2, S. 97).

Dies geschieht vor allem durch Strafe und Unterdrückung einerseits, durch Konkurrenzkampf andererseits; denn in der Schulklasse

„ist der volle Betrieb der freien Konkurrenz ... durchgeführt; man kann nach oben gelangen auf den ersten Platz ... wenn man tüchtig ist, tüchtig im Wissen oder im Schwindeln, im Schmeicheln oder in der Energie“ (2, S. 104).

Diese grundlegenden Aussagen werden für das dreigliedrige Schulsystem weiter ausdifferenziert. Bernfeld läßt einen hypothetischen Unterrichtsminister namens Machiavelli auftreten, der in einer geheimen Amtssitzung die Grundstrukturen des Erziehungswesens erläutert:

Grundlegende institutionelle Bedingung der unterrichtlichen Kommunikation ist ihr Zwangscharakter

„Dieses, unser Ziel zu erreichen, schlage ich Ihnen folgende organisatorische Maßnahmen vor. Sie müssen nämlich verstehen, daß die Organisation des Erziehungswesens das entscheidende Problem ist, das wir konsequent und unerbittlich unserem Einfluß vorbehalten müssen, während wir die Lehrplan- und Unterrichts-, selbst Erziehungsfragen beruhigt den Pädagogen, Ideologen, ja selbst den Sozialdemokraten überlassen können“ (2, S. 98).

Hier wird noch einmal die Position Bernfelds deutlich: Nicht das Lernen von Inhalten, sondern vor allem das Einüben in die Institution bewirkt die gesellschaftlich bedeutsamen Sozialisierungseffekte. Der „Unterrichtsminister“ fährt in folgender Weise fort, die herrschaftssichernden Organisationsstrukturen des Schulsystems zu beschreiben:

„Also die erste organisatorische Forderung ist: Trennung der bürgerlichen Jugend von der proletarischen“ (2, S. 98).

Die „quasi bürgerliche Jugend (soll) durch eine Bildungskluft von der proletarischen“ getrennt und „durch Identifikation für ewig im Wünschen und Denken mit der besitzenden Klasse“ verknüpft werden (2, S. 99). Dies soll geschehen, indem die bürgerliche Jugend im Gymnasium und auf der Universität eine privilegierte Situation erhält; dort soll sie um „ihre individuellen Chancen für den ökonomischen Aufstieg, die, wenn auch klein, im Prinzip vorhanden sind“, kämpfen (2, S. 100).

Die Arbeiterjugend hingegen hat eine andere gesellschaftliche Bestimmung: Sie gehört in die „reale Wirtschaft, in die Fabrik“ (2, S. 103). Zuvor werden diese Kinder jedoch einer Schule zugewiesen, die die Aufgabe hat, die autoritäre Erziehung der Familie fortzusetzen, um die dort erworbenen affektiven Einstellungen auf den bürgerlichen Staat zu übertragen. Dazu sind härteste Unterdrückungsmechanismen vorgesehen:

„Erwacht nun irgendeine Regung der Auflehnung, so wird sie sich in der Autorität der Schule die empfindlichste Niederlage holen“ (2, S. 104).

Im folgenden geht es nicht um die Frage, ob Bernfelds Ausführungen *im einzelnen* für das heutige Schul- und Gesellschaftssystem zutreffen. Vielmehr soll eingeschätzt werden, inwieweit seine *Grundaussagen* über den Zusammenhang von Schulunterricht und gesellschaftlichem System auch gegenwärtig als berechtigt angesehen werden können. Diese Grundaussagen lassen sich in zwei Kernthesen zusammenfassen:

1. Eine Einschleifung systemkonformer Verhaltensweisen wird vor allem durch die institutionellen Bedingungen der Schule im Kapitalismus bewirkt: Sie schaffen im Unterricht ein Erfahrungsfeld, das durch inner-institutionellen Anpassungszwang auf angepaßtes Verhalten in der Gesellschaft vorbereitet.
2. Das Schulsystem trennt Arbeiterkinder und Mittelschichtkinder:
Die Einpassung in die Institution Hauptschule bewirkt systemkonforme Verhaltensweisen, die sich an Arbeiterberufen orientieren.
Die Einpassung in die Institution Gymnasium hingegen bewirkt systemkonforme Verhaltensweisen, die sich an „gehobenen“ Angestellten-/Beamtenberufen orientieren.

Um diese Thesen zu überprüfen, soll – ausgehend von den Ergebnissen vorliegender Sozialisationsforschung – für das gegenwärtige Schulsystem skizziert werden,

- in welcher Weise institutionelle Bedingungen der Schule das unterrichtliche Erfahrungsfeld bestimmen,
- welche Erziehungseffekte dadurch *in der Regel* bewirkt werden und
- welche gesamtgesellschaftliche Bedeutung die so produzierten Verhaltensweisen haben.

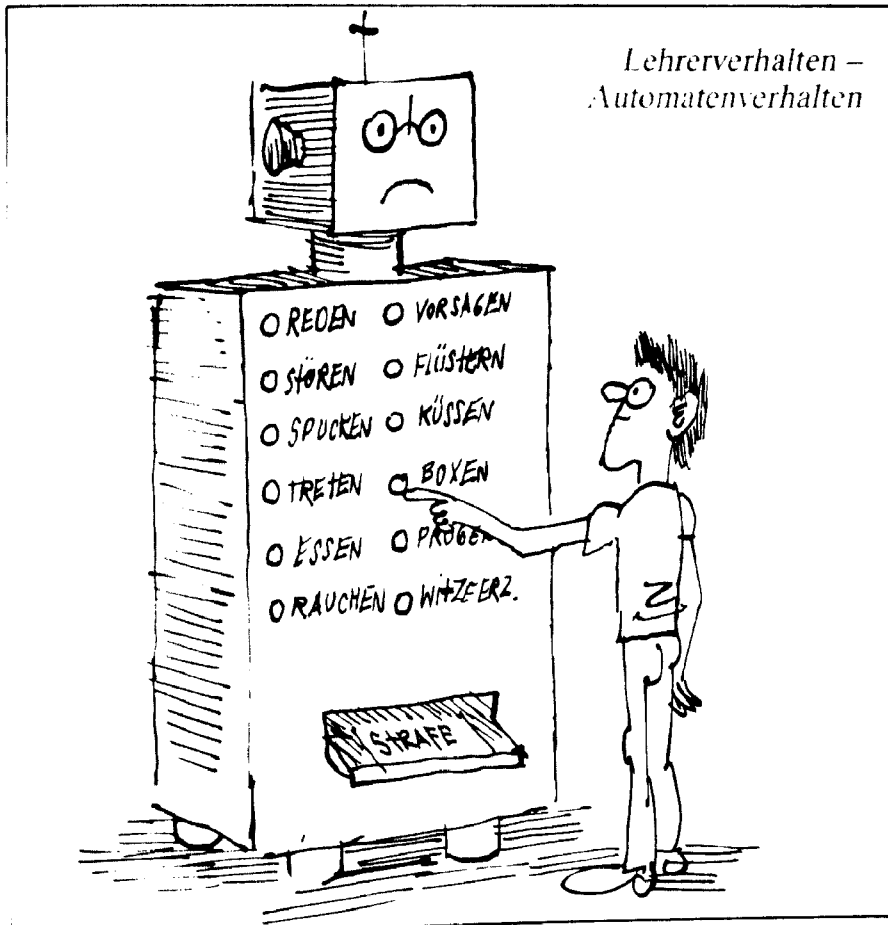
Zur 1. These:

Das generelle Erfahrungsfeld schulischen Unterrichts

Nach Bernfeld weist Schulunterricht in kapitalistischen Gesellschaften bestimmte *generelle* – also schulformunabhängige – Merkmale auf, die es zunächst zu identifizieren gilt:

● Unterricht als hierarchische und erzwungene Kommunikation

Grundlegende institutionelle Bedingung der unterrichtlichen Kommunikation ist ihr Zwangscharakter; denn die Beteiligten interagieren letztlich nicht freiwillig. Dahinter steht „zumindest in letzter Instanz – ein Arbeitszwang auf der Seite des Lehrers und ein Zwang zum Schulbesuch auf der Seite des Schülers“ (10, S. 11). Dabei fällt dem Lehrer zunächst die Aufgabe zu, die Schüler zu einem sozialen Verhalten zu führen, das Unterricht überhaupt erst möglich macht. Somit lernen die Schüler vom ersten Schultag an neben Informationen und Fertigkeiten auch die Einordnung in ein soziales Feld und damit „Betragen“, „Respekt“ und „Rücksichtnahme“ (18, S. 171). Die Schule muß zunächst zum „organisationskonformen Verhalten“ (10, S. 12) erzie-



hen, damit das intendierte Lernen von Unterrichtsstoffen stattfinden kann.

In der unterrichtlichen Kommunikation konkretisiert sich dies als Gehorsams-Anspruch des Lehrers, den er – ausgestattet mit institutionellen Machtmitteln – gegenüber den Schülern notfalls mit Zwang durchsetzt: Schlechte Noten, Strafarbeiten oder gar körperliche Züchtigung sind einige solcher Zwangsmittel. Diese innerunterrichtliche Befehls- und Gehorsamsstruktur wird durch umfassende institutionelle Maßnahmen abgesichert: Ein komplexes System von Schulverfassungen und Schulordnungen, Abschlußberechtigungen, Zeugnissen, Versetzungsordnungen, Klassen- und Stundenplänen sichert gewissermaßen bürokratisch den „ordentlichen“ Ablauf des Unterrichtsbetriebs. Als Grundmerkmal des Unterrichtlichen Erfahrungsfeldes ist somit das Abhängigkeitsverhältnis des Schülers anzusehen. Es resultiert einerseits aus der Zwangsmitgliedschaft der Schüler, andererseits aus der Möglichkeit der Institution, Anpassung an institutionelle Erwartungen durch Einsatz von Machtmitteln durchzusetzen.

Das bedeutet, daß die Institution den Beteiligten folgende Definition der sozialen Beziehungen aufherrscht:

(a) *Es ist Aufgabe des Schülers, sich die von der Schule bzw. den Lehrern vorgeschriebenen Kenntnisse und Fertigkeiten anzueignen.*

Schule und Lehrer sind legitimiert, zur Erreichung dieses Ziels Verhaltensvorschriften für die Schüler zu formulieren und ihre Einhaltung zu überwachen. Es ist ihre Aufgabe, konformes Verhalten zu belohnen und nicht-konformes Verhalten zu bestrafen.

Eine genauere Betrachtung der im Unterricht geforderten Verhaltensformen macht allerdings deutlich, daß die Institution vielfältige Gehorsams-Forderungen stellt, die sich nicht durch den angeblichen Lernzweck begründen lassen, sondern vielmehr losgelöst davon an bürokratischen Prinzipien wie Ordentlichkeit, Einheitlichkeit und Kontrollierbarkeit orientiert sind. Etwa: Einheitliche Regeln für das Führen von Heften, Begrüßungsrituale, einheitliche Durchführung bei Klassenarbeiten (22, S. 224).

Allerdings begründet die Institution *alle* Forderungen auf Unterordnung pauschal mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit für den Lernzweck und verlangt vom Schüler, diese Begründung zu akzeptieren. Die institutionelle Definition der sozialen Beziehungen muß dementsprechend ergänzt werden:

(b) *Forderungen der Institution auf Gehorsam und Unterordnung dienen prinzipiell dem Zweck der Schule und brauchen daher im einzelnen nicht begründet zu werden. Vom Schüler ist zu erwarten, daß er diesen Anforderungen generell nachkommt.*

Nun ist es zwar keineswegs zwangsläufig, daß die Schüler den institutionellen Verhaltenserwartungen auch tatsächlich entsprechen. Weiter unten wird gezeigt, daß hier erhebliche schulforn- und schichten-spezifische Unterschiede bestehen. Da die Schule jedoch über entsprechende Machtmittel verfügt, besteht insgesamt eine hohe Wahrscheinlichkeit, daß die Schüler die Verhaltensanforderungen akzeptieren. Es findet dann der von Bernfeld beschriebene inner-institutionelle Anpassungsprozeß statt: Der Schüler ordnet sich in der gewünschten Weise in die Institution ein und lernt dabei u. a.,

- sich in ein formales System sozialer Über- und Unterordnung einzufügen und die darin angelegte Machtverteilung zu akzeptieren.
- Verhaltensanforderungen der Institution als prinzipiell berechtigt und dem Organisationszweck dienlich zu definieren.
- daß bei nonkonformen Verhalten gegenüber der Institution bzw. den Machträgern negative Sanktionen in Form von Bestrafungen einsetzen.

Schüler, die sich langjährig in ein solches soziales Feld einüben, erwerben eine Verhaltensdisposition, die als *Konformitätsorientierung* gekennzeichnet werden kann: Die generelle Bereitschaft, gegenüber machtbetonten Ansprüchen von Institutionen und Personen konform zu reagieren. Einen empirischen Beleg hierfür haben Fend u. a. vorgelegt: Sie stellen fest, daß in Schulen mit starkem „disziplinären Druck“ Schüler in besonderem hohem Maße „passive Konformität“ zeigen (9, S. 890ff.).

Zu fragen wäre nun, ob eine solche Disposition – entsprechend der Bernfeldschen These – als „systemkonforme Verhaltensweise“ angesprochen werden kann. Hierzu läßt sich Bezug nehmen auf politökonomische Analysen des Ausbildungsektors, die herausgearbeitet haben, daß Schule im Kapitalismus eine systemkonforme Sozialisation auf zwei Ebenen vorzunehmen hat:

- Sie muß Arbeitskräfte für den Produktionsprozeß vor allem dadurch qualifizieren, daß sie die notwendigen „Arbeitsstugenden“ (Fleiß, Ausdauer, Gehorsam, Disziplin etc.) vermittelt.
- Sie muß die Menschen in das politische System integrieren, indem sie das ideologische Selbstverständnis der kapitalistischen Gesellschaft tradiert (15, S. 22, 58ff.).

Konformitätsorientierung leistet auf beiden Ebenen einen Beitrag zu systemkonformem Verhalten: Denn Gehorsam und Unterordnungsbereitschaft stellen einerseits eine „Arbeitsstugend“ dar, die sowohl im Produktionsprozeß selbst als auch im Verwaltungsbereich gefordert wird: Nach Marx verlangt die Unterwerfung unter „Kontinuität, Gleichförmigkeit, Regelmäßigkeit“ der kapitalistischen Produktion eine „kasernenmäßige Disziplin“ (14, S. 365, 447); nach M. Weber erfordert Tätigkeit in bürokratischen Organisationen

„präzise, alle eigene Kritik bedingungslos zurückstellende Ausführung des empfangenen Befehls“ (21, S. 866f.). Zugleich erweist sich Konformitätsorientierung als eine Disposition, die politische Loyalität bewirkt und damit in das bestehende gesellschaftliche System integriert; denn für ein Individuum,

„in Konformitätszwänge eingesperrt ... liegt, politisch betrachtet, das ‚Recht‘ immer auf der Seite der sogenannten ordnungserhaltenden Mächte, liegt es eindeutig auf der Seite kollektiv verbindlicher Verhaltensregeln...“ (6, S. 75).

Ihren empirischen Beleg findet diese Feststellung in den verschiedenen Untersuchungen zur politischen Einstellung westdeutscher Jugendlicher, bei denen sich immer wieder ein „Autokratiesyndrom“ zeigte (vgl. z. B. 13).

Zusammenfassend: Die Erfahrungen der hierarchischen und erzwungenen Kommunikation im Unterricht befördern eine Konformitätsorientierung der Schüler, die sowohl als kapitalforme Arbeitstugend als auch als Beitrag zur politischen Loyalisierung eingeschätzt werden kann.

● Unterricht als leistungs- und konkurrenzorientierte Kommunikation

Als zweite institutionelle Hauptbedingung kann die Einspannung des Unterrichts in den gesellschaftlichen Leistungs- und Konkurrenzettbewerb angesehen werden:

Vom ersten Schultag an gibt die Institution den Schülern Lernanforderungen vor, deren Erfüllung als „Leistung“ bezeichnet wird. Dabei geht die Schule davon aus, daß Schüler „freiwillig“ bereit sind, die geforderten Lernleistungen zu erbringen. Dies gilt prinzipiell bei jedem Unterrichtsinhalt, und zwar auch dann, wenn den Schülern überhaupt nicht einsichtig ist, warum sie einen bestimmten Stoff lernen sollen; denn die Institution begründet ihre Lernanforderungen nicht im einzelnen, sondern mit einem pauschalen Legitimitätsargument: Sie behauptet, es bestehe ein funktionierender Zusammenhang zwischen schulischen Leistungen und nachschulischen – insbesondere beruflichen – Belohnungen, so daß es im Eigeninteresse eines jeden Schülers liege, den Leistungsansprüchen nachzukommen. Nun werden schulische Leistungen stets im Gruppenzusammenhang erbracht, so daß sie mit den Leistungen anderer Gruppenmitglieder verglichen werden können. Dies geschieht im gegenwärtigen Unterricht, indem individuelle Leistungen vom Lehrer bewertet und benotet werden, um die Schüler anschließend in eine Rangfolge einzuordnen. Über diesen Mechanismus erfüllt die Schule im Kapitalismus ihre Auslesefunktion: Obwohl sie prinzipiell über unerschöpfliche

Obwohl sie (die Schule) prinzipiell über unerschöpfliche Mengen guter Noten verfügt, verknappt sie diese künstlich.

Mengen guter Noten verfügt, verknappt sie diese künstlich, so daß einerseits gute Zensuren Mangelware sind, andererseits Unterricht immer auch „Versager“ produziert. Hierdurch werden die Schüler einer Klasse zu Konkurrenten, die sich um „knappe Güter“ streiten. Der einzelne Schüler lernt zwar *in* der Gruppe, aber die Leistung erfolgt individuell *gegen* die Gruppe: gegen die Konkurrenten, die den Leistungsstandard zum eigenen Schaden verändern könnten.

Damit konstituiert sich im Unterricht ein soziales Feld, das deutliche Tendenzen zu Isolation, Individualismus und Konkurrenz aufweist. Aus dieser Beschreibung läßt sich erkennen, daß die Institution versucht, den Schülern die folgende Definition der sozialen Beziehungen aufzuherrschen:

- (c) *Schüler sind grundsätzlich bereit, Leistungen zu erbringen, indem sie die vorgegebenen Inhalte lernen. Eine Bewertung durch die Institution erfolgt nach der erbrachten Leistung.*
- (d) *Je mehr ein Schüler leistet, desto bessere berufliche Chancen hat er später. Hierbei sind die Mitschüler Konkurrenten, mit denen durch Leistung um die knappen Gratifikationen gestritten werden muß.*

Eine systemkonforme Sozialisation läuft ab, wenn der Schüler diese Beziehungsdefinitionen akzeptiert und sein Verhalten entsprechend einrichtet. Es ist zu erwarten, daß er in solchen Fällen u. a. lernt,

- daß die Vertreter der Institution eine Persönlichkeitsbewertung und Statuszuweisung nach dem Maßstab der erbrachten Leistung vornehmen. Er lernt, daß er nach diesem Kriterium taxiert, eingeordnet und behandelt wird.
- sein Leistungsstreben primär auf die vorgegebenen Ziele der Institution auszurichten.
- seine Mitschüler als Konkurrenten zu betrachten. Er entwickelt daraus Verhaltensstrategien, die ihm einen Vorsprung im Konkurrenzkampf sichern sollen.

Das langjährige Einüben in ein solches Erfahrungsfeld führt dazu, daß Schüler eine Verhaltensdisposition erwerben, die sich als *Leistungs- und Konkurrenzorientierung* bezeichnen läßt. Hierfür lassen sich verschiedene empirische Belege anführen: Durch soziometrische Untersuchungen wurde immer wieder nachgewiesen, daß Schüler das offizielle Bewertungskriterium der Institution – die Leistung – auch für den Bereich ihrer „privaten“ Beziehungen im

informellen Bereich übernehmen (vgl. z. B. 4, 11). Darüber hinaus belegt Hurrellmann, daß Schüler die Stereotypisierungen, die sich um den „guten“ oder „schlechten“ Schüler bilden, in ihr jeweiliges Selbstbild übernehmen und damit das Leistungsprinzip verinnerlichen (12, S. 209f.). Schließlich haben Fend u. a. in einer Erhebung festgestellt,

„daß das Schulsystem, über alle Schultypen hinweg, tatsächlich leistungsbezogene Wertvorstellungen sozialisiert, wie sie die ‚Leistungsgesellschaft‘ erfordert“ (9, S. 894).

Auch hier ist nun die Frage zu stellen, ob die skizzierte Leistungs- und Konkurrenzorientierung als „systemkonforme Verhaltensweise“ im Sinne der Bernfeldschen These angesprochen werden kann. Die Antwort kann knapp gehalten werden, da Analysen an anderen Stellen dies bereits in hinreichender Weise nachgewiesen haben (vgl. vor allem 16): Das Prinzip der individuellen Leistung und Konkurrenz erweist sich als zentrales Legitimierungsargument für gesellschaftliche Ungleichheit im Kapitalismus: Schüler schichtenspezifisch unterschiedlichen Sozialisationsvoraussetzungen, aber formal gleichen Chancen, treten in die Schule ein, um sich am Leistungskriterium zu messen. Nach Lynd ist diese Situation vergleichbar mit „einem Hof, in dem der Elefant und das Küken gleiche Rechte zum Umhertummeln haben“ (zit. nach 17, S. 136).

Das Ergebnis wird jedoch als gerechte – weil auf gleichem Leistungsanspruch beruhende – Feststellung sozialer Ungleichheit betrachtet. Auf diese Weise vermittelt die Schule schleichend, aber um so intensiver ein politisches Bewußtsein, das vor allem der Legitimierung unterschiedlicher sozialer Positionen, unterschiedlicher Einkommensverhältnisse und damit letztlich der Absicherung der gesellschaftlichen Klassenstruktur dient. Die Leistungs- und Konkurrenzorientierung ist somit einerseits ein bedeutender Faktor der politischen Loyalisierung, stellt zugleich aber auch eine „Arbeitstugend“ dar, die im kapitalistischen Produktionsprozeß in verstärktem Maße gefordert wird: „Leistungswille“ und „Verwendungsbewußtsein“ wird von der Arbeitskraft dann verlangt, wenn aufgrund technologisch fortgeschrittener Arbeitsorganisation eine direkte Kontrolle nur noch beschränkt möglich ist; Maßnahmen äußeren Zwangs müssen dann durch „innere Regulative“ ersetzt werden (vgl. 16, S. 40).

Zusammenfassend: Die Erfahrung der leistungs- und konkurrenzorientierten Kommunikation im Unterricht befördert Verhaltensdispositionen der Schüler, die sich sowohl als kapitalkonforme Arbeitstugenden als auch als Beitrag zur politischen Loyalisierung auswirken. Auch hier wird die 1. These Bernfelds bestätigt: Unterrichtsliche Anpassungszwänge führen zu einer Einschleifung in kapitalistische Verkehrsformen.

Zur 2. These:

Die spezifischen Erfahrungsfelder in Hauptschulen und Gymnasium

Aus dem zuvor beschriebenen Erfahrungsfeld ergibt sich, daß Schulunterricht in dieser Gesellschaft bestimmte gemeinsame und typische Merkmale aufweist, die wiederum zu bestimmten *generellen* Sozialisationseffekten führen. Dies schließt jedoch ein, daß durch jeweils spezifische Bedingungen der Institution dieses Erfahrungsfelds modifiziert wird, wodurch je spezifische Sozialisationseffekte entstehen. Die von Bernfeld vorgenommene differenzierte Beschreibung des Anpassungsprozesses in Volksschule und Gymnasium ist in dieser Weise zu verstehen. Dabei werden von Bernfeld selbst die grundlegenden institutionellen Unterscheidungsmerkmale zwischen Hauptschule und Gymnasium bezeichnet:

- Trennung von bürgerlicher und proletarischer Jugend
- unterschiedliche Schulabschlüsse, die zu entsprechenden gesellschaftlichen Positionen führen (2, S. 98ff.).

Diese Merkmale sind konstitutiv für das tradierte Schulsystem und treffen heute prinzipiell in der gleichen Weise zu wie zur Weimarer Zeit: Die Hauptschule wird vor allem von Arbeiterkindern besucht, die dort über den Hauptschulabschluß den Zugang zu einer Berufslehre erlangen. Im Gymnasium hingegen finden sich zum weit überwiegenden Teil Mittelschichtkinder, die dort durch Erwerb des Abiturs den Zugang zur Hochschule – und damit zu akademischen Berufen – erwerben (vgl. statistische Zusammenstellung in 7, S. 70f.). Im folgenden soll gefragt werden, in welcher Weise diese beiden grundlegenden institutionellen Unterscheidungsmerkmale – die je sozial homogene Schülerschaft und das unterschiedliche Abschlußangebot – das unterrichtliche Erfahrungsfeld in Hauptschule und Gymnasium beeinflussen^(b).

● Erfahrungsfeld Gymnasium

Das spezifische unterrichtliche Erfahrungsfeld im Gymnasium ist zunächst geprägt durch eine mittelschicht-homogene Schülerklientell, die aufgrund familiärer

Sozialisation in hohem Maße zur Akzeptierung der institutionellen Verhaltensanforderungen neigt: Einerseits haben diese Schüler in ihrer familiären Erziehung gelernt, sich aufgrund *internalisierter* Verhaltensstandards wie etwa Fleiß und Höflichkeit konform zu verhalten. Andererseits wurde ihnen ein hohes Maß individuellen Leistungsstrebens vermittelt, das sich in besonderer Weise auf die Schule bezieht: Schulerfolg als Voraussetzung für berufliche Karriere hat in ihrem Lebenszusammenhang einen ganz zentralen Stellenwert. Empirische Untersuchungen weisen daher stets das hohe Maß an Leistungsmotivation bei Mittelschichtkindern nach (19, S. 79ff.). Diese familiären Sozialisationsprozesse lassen erwarten, daß Gymnasialschüler aufgrund internalisierter Standards in hohem Maße bereit sind, den institutionellen Verhaltensanforderungen „freiwillig“ nachzukommen.

Das unterrichtliche Erfahrungsfeld ist zum zweiten geprägt durch das spezifische Abschlußangebot: Das Gymnasium ist traditionell darauf ausgerichtet, den Schülern über das Abitur die „Studierfähigkeit“ zu vermitteln. Attraktive berufliche Positionen wiederum sind in der Regel nur über ein abgeschlossenes Hochschulstudium zu erreichen, so daß Noten, Zeugnisse und Abschlüsse im Gymnasium einen hohen gesellschaftlichen Wert haben. Der von der Institution behauptete Zusammenhang zwischen schulischer Leistung und Lebenschancen scheint für das Gymnasium am unangenehmsten zu bestehen, das Legitimitätsargument ist für die Schüler dieser Schulform daher am glaubhaftesten^(c). Hierzu trägt nicht zuletzt die „Pädagogik der Leistungsauslese“ bei: Nur etwa jeder zweite der 10- bis 12jährigen Gymnasiasten erreicht das Abitur (19, S. 178), so daß allen Schülern die Möglichkeit des Scheiterns ständig handgreiflich vor Augen geführt wird. Unter solchen Bedingungen haben schulische Noten und Zeugnisse eine hohe Bedeutung. Daher werden sich die Schüler in der Regel intensiv bemühen, die Gratifikationen des Gymnasiums auch tatsächlich zu erlangen.

Somit verstärken im Gymnasium sowohl die familiär erworbenen Dispositionen als auch das Abitur-Angebot der Institution die Bereitschaft der Schüler, den Verhaltensanforderungen „freiwillig“ nachzukommen^(d). Maßnahmen äußeren Zwangs erweisen sich daher als weitgehend überflüssig.

Unterricht im Gymnasium – so läßt sich aus dieser Analyse schließen – führt dazu,

daß die Schüler sowohl Konformitätsorientierung als auch Leistungs- und Konkurrenzorientierung in hohem Maße *verinnerlichen*. Von Absolventen dieses Schultyps kann daher erwartet werden, daß sie sich in nachschulischen Institutionen aufgrund internalisierter Normen konform verhalten, so daß äußere Kontrollmechanismen kaum notwendig sind. Bernfelds These, daß im Gymnasium systemkonforme Verhaltensweisen erzeugt werden, die besonders in gehobenen Angestellten-/Beamtenberufen gefordert werden, kann hier anknüpfen; denn in solchen Positionen tätig zu sein, bedeutet u. a.

- Arbeiten zu verrichten, die nicht ständig überwacht und kontrollierbar sind.
- reale Chancen zu besitzen, im Verlauf der beruflichen Laufbahn „aufzusteigen“.
- gesellschaftliche Privilegien zu besitzen, die einer ideologischen Absicherung bedürfen.

Um in einem solchen sozialen Zusammenhang systemkonform zu funktionieren, sind u. a. die folgenden Verhaltensdispositionen erforderlich:

- Bereitschaft, sich freiwillig und reibungslos in bürokratische und hierarchische Strukturen einzuordnen.
- Orientierung am Konkurrenzprinzip, indem aus Karrieregründen eine maximale berufliche Leistung erbracht wird.

Die Bedingungen, die das unterrichtliche Erfahrungsfeld im Gymnasium bestimmen, bewirken anscheinend, daß diese funktional erwünschten Verhaltensqualifikationen in recht hohem Maße hergestellt bzw. verstärkt werden.

● Erfahrungsfeld Hauptschule

Die unterrichtliche Kommunikation in der Hauptschule ist zunächst geprägt durch eine Schülereklientele, die zum übergroßen Teil aus der Arbeiterschaft stammt und daher die Wertmaßstäbe der Mittelschicht-Schule nicht internalisiert hat. Das gilt insbesondere für den Bereich der Leistungs- und Konkurrenzorientierung. Aus der Lebenssituation der Arbeiterschaft, die vor allem durch kollektive Unterordnung, grundsätzlich unsichere Lebenslage und fehlende Aufstiegschancen geprägt ist, ergibt sich, daß dort individueller Aufstieg durch individuelle Leistung kein akzeptierter Zielbezug ist (8, S. 33). Arbeitereltern und -kinder entwickeln daher in der Regel nur ein mäßiges Aspirationsniveau. Hieraus resultiert das bekannte Ergebnis, daß Arbeiterkinder meist nur ein geringes Maß

(b) Die Antwort erfolgt als idealtypische Beschreibung, die die Unterschiede besonders pointiert hervorhebt, ohne daß hier differenzierte Prozesse innerhalb der einzelnen Schulformen dargestellt werden können.

(c) Der Numerus Clausus – auf den hier nicht näher eingegangen werden kann – verstärkt gegenwärtig Leistungsdruck und Legitimitätsargument, kann langfristig jedoch durchaus zu einem „Legitimitätsvakuum“ führen.

(d) Dem scheint die gymnasiale Schülerbewegung zu widersprechen. Doch ist hier vor allem zu bedenken, daß es sich bei diesem Protestpotential nicht um den „normalen“ – d. h. mehrheitlichen – Sozialisationseffekt des Gymnasiums handelt.

schulischer Leistungsmotivation aufweisen. Die vorbereitende Sozialisation für den Schulunterricht geschieht in Arbeiterfamilien jedoch auf andere Weise: Die Kinder lernen, bei Anwendung äußerer Zwangs- und Kontrollmaßnahmen Unterordnung und Gehorsam zu zeigen (8, S. 27ff.); hier vermitteln Arbeitereltern genau die Verhaltensweisen, deren Notwendigkeit sie tagtäglich am eigenen Arbeitsplatz erfahren. Aufgrund dieser Vorprägung ordnen sich Arbeiterkinder in der Hauptschule den institutionellen Anforderungen in der Regel dann unter, wenn diese deutlich den Aspekt der Machtbehauptung, Kontrolle und Disziplinierung hervorkehren.

Das unterrichtliche Erfahrungsfeld in der Hauptschule ist zum zweiten geprägt durch das Abschlußangebot dieser Schulform. Hier werden die Hauptschüler mit einem spezifischen Widerspruch konfrontiert: Die institutionellen Verhaltensforderungen werden ihnen gegenüber begründet mit dem Zusammenhang von schulischen Leistungen und Positionen im späteren „Leben“. Zugleich führt der Besuch der Hauptschule ihnen jedoch ständig vor Augen, daß ihre beruflichen und sozialen Möglichkeiten sehr eingeschränkt sind und ihnen der behauptete Aufstieg durch individuelle Leistung kaum offensteht, weil der angebotene Hauptschulabschluß allenfalls zum Eintritt in eine Berufslehre taugt.

Da die Institution trotzdem den Anspruch aufrechterhält, es bestehe ein funktionierender Zusammenhang zwischen schulischen Leistungen und späterer beruflicher Stellung, entsteht ein „Legitimitätsvakuum“ (22, S. 169). Die Bereitschaft der Schüler zu leistungsorientiertem und angepaßtem Verhalten wird hierdurch weiter gesenkt: Weder können sie in ihrem schulischen Aufenthalt einen Sinn für ihr späteres Leben entdecken noch haben die von der Institution angebotenen Belohnungen einen realen Wert. Die Situation besonders in den oberen Klassen der Hauptschule kann daher mit einem Wartesaal 2. Klasse verglichen werden, in dem die Schüler lediglich ihre Pflichtschulzeit absitzen (19, S. 171).

Sowohl familiäre Sozialisationsprozesse als auch das geringwertige Abschlußangebot führen somit dazu, daß Hauptschüler nur in relativ geringem Maße bereit sind, den institutionellen Verhaltenserwartungen „freiwillig“ nachzukommen. Institution und Lehrer reagieren darauf – bewußt oder unbewußt –, indem sie sich auf die Disposition des Arbeiterkindes beziehen, bei deutlicher Machtbehauptung und Anwendung von Zwangsmitteln äußere Konformität zu zeigen. Die hieraus entstehende Dominanz äußerer Zwangsmechanismen in der Hauptschule läßt sich nur schwer empirisch belegen, weil damit Tabubereiche des Lehrerberufs tangiert werden. Dennoch lassen sich einige Indikatoren

nennen: So war z. B. in NRW die körperliche Züchtigung von Hauptschülern noch lange Zeit erlaubt, als dies bei Gymnasiasten längst verboten war. Darüber hinaus kann ein Schülerbericht über „Die Wirklichkeit des Hauptschülers“ hier zumindest als Illustration dienen:

„Fräulein C. hielt sich an Ohrfeigen und Strafarbeit über vier Seiten im Lesebuch. Fräulein D. gab auch Ohrfeigen, die nicht zu verachten waren... Her F. ist sehr auf Sauberkeit bedacht, besonders auf dem Schulhof. Er schlägt mit dem Stock rücksichtslos auf die Kinder ein. Herr G. hat es mit Worten. Es fallen die Worte ‚nasser Mehlsack‘, ‚fauler Sack‘, ‚verfressener ...‘. Frau H. schlägt mit dem Buch und verlängert die Hausaufgaben“ (zit. nach: 23, S. 64f.).

Insgesamt ergibt sich, daß die institutionellen Zwänge in der Hauptschule nur in eingeschränktem Maße Erziehungswirkung zeigen. Zwar wird bei den Schülern in starkem Maße die Bereitschaft zur äußeren Konformität geprägt, das – funktional erforderliche – Leistungs- und Konkurrenzverhalten wird jedoch nicht in hinreichendem Maße eingeübt. Hierfür gibt es zwei Gründe:

Zum einen stehen die Erfahrungen der Arbeitereltern am Arbeitsplatz einer individuellen Leistungs- und Konkurrenzorientierung entgegen, so daß familiäre und schulische Sozialisationsinflüsse hier weitgehend diskrepant sind. Zum anderen gelingt der Institution die ausreichende Herstellung dieser Orientierung auch deshalb nicht, weil die Hauptschule das von ihr als Legitimitätsbasis in Anspruch genommene Prinzip des „individuellen Aufstiegs durch schulische Leistung“ zwangsläufig gegenüber den Schülern nicht glaubwürdig darstellen kann; denn um die Klassen- und Schichtenstruktur zu reproduzieren, muß sie die Schüler auf niedrige Berufspositionen festlegen; um politische Loyalität zu sichern, muß sie zugleich an der Ideologie des freien Aufstiegs für jeden Tüchtigen festhalten. Dieser Widerspruch ist so offensichtlich, daß er die erwünschte systemloyale Einbindung der Arbeiterkinder deutlich behindert. Dies muß in der Perspektive des bestehenden Systems als wesentlicher Mangel angesehen werden, und zwar nicht zuletzt auch deshalb, weil Veränderungstendenzen im Produktionsbereich eine individuelle Leistungsorientierung in zunehmendem Maße auch bei Arbeitern erforderlich machen (16, S. 40).

Auf der Grundlage dieser Analyse läßt sich nun einschätzen, ob die 2. These Bernfelds für das heutige Schulsystem als berechtigt angesehen werden kann. Dies kann für die Institution Gymnasium weitgehend bejaht werden; denn dort führen die inner-institutionellen Anpassungsprozesse zu Verhaltensformen, die sich in „gehobenen Berufen“ als funktional erwiesen. Für die Hauptschule hingegen gilt die 2. These nur im modifizierter Weise: Hier ist der „Verkleinbürgerung“ der Ar-

beiterkinder durch die Schule eine deutliche Grenze gesetzt, die sich aus der Klassenstruktur der Gesellschaft selbst ergibt.

Diese Schlußfolgerung – wie auch die Argumentation an anderen Stellen – mag beim Leser vor allem deshalb auf Kritik stoßen, weil sie als empirisch zu wenig „abgesichert“ angesehen wird. Dieser – berechnete – Einwand kann jedoch nur als Forderung an eine „andere Unterrichtsforschung“ weitergeleitet werden.

Literatur:

1. BECK, J., Lernen in der Klassenschule. Reinbek 1974
2. BERNFELD, S., Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung (Erstausgabe Leipzig 1925). Frankfurt/M. 1967
3. BERNFELD, S., Die Schulgemeinde und ihre Funktion im Klassenkampf (Erstausgabe Berlin 1928) in: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse, Band 2. Darmstadt 1969
4. BERNHARDT, M. u. a., Soziales Lernen in der Gesamtschule. München 1974
5. betrifft: erziehung, Heft 5/1973, Thema: „Der heimliche Lehrplan“
6. BRÜCKNER, P., Zur Pathologie des Gehorsams; in: Politische Erziehung als psychologisches Problem (Politische Psychologie, Band 4). Frankfurt/M. 1968
7. BUTSCHKAU, U., TILLMANN, K. J., Politische Sozialisation in der Gesamtschule. München 1972
8. CAESAR, B., Autorität in der Familie. Reinbek 1974
9. FEND, H. u. a., Sozialisationseffekte unterschiedlicher Schulformen; in: Zeitschrift für Pädagogik Nr. 6/1973
10. FÜRSTENAU, P., Zur Psychoanalyse der Schule als Institution; in: ders. u. a.: Zur Theorie der Schule. Weinheim
11. GEISSLER, E. u. a., Fördern und Auslesen. Frankfurt/M. 1970
12. HURRELMANN, K., Unterrichtsorganisation und schulische Sozialisation. Weinheim 1971
13. JAIDE, W., Das Verhältnis der Jugend zur Politik. Neuwied/Berlin 1964
14. MARX, K., ENGELS, F., Werke, Band 23: Das Kapital, Band 1. Berlin-DDR 1972
15. MASUCH, M., Politische Ökonomie der Ausbildung. Reinbek 1972
16. OFFE, C., Leistungsprinzip und industrielle Arbeit. Frankfurt/M. 1970
17. OSSOWSKI, S., Klassenstruktur und soziales Bewußtsein. Neuwied/Berlin 1972
18. PARSONS, T., Die Schulklasse als soziales System; in: ders.: Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt/M. 1968.
19. ROLFF, H. G., NYSSSEN, E., Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1972
20. ROLFF, H. G., TILLMANN, K. J., Strategisches Lernen durch gesellschaftsverändernde Praxis; in: ROLFF, H. G. u. a.: Strategisches Lernen in der Gesamtschule. Reinbek 1974
21. WEBER, M., Wirtschaft und Gesellschaft. Köln/Berlin 1964
22. WELLENDORF, F., Schulische Sozialisation und Identität. Weinheim 1973
23. WÜNSCHE, K., Die Wirklichkeit des Hauptschülers. Köln 1972