

Jörg Schlömerkemper: Verbindlichkeit entwickeln – Über den Umgang mit der Widersprüchlichkeit der Schule ¹

Nicht nur in der wissenschaftlichen Literatur, auch in Alltagsgesprächen der Betroffenen und sogar in der Tagespresse ist oft und deutlich von Schwierigkeiten die Rede, denen das Lernen und das Lehren in der Schule heutzutage unterliegen. Dabei wechseln die Klagen und vor allem die Deutungen immer schneller: ein „Typ“ des – angeblich problematischen – Schülerverhaltens wird vom nächsten überholt, die Schwierigkeiten des pädagogischen Handelns werden auf immer wieder neue Probleme bezogen. Nur eines ist offenbar sicher: das typische Verhalten, das für alle Betroffenen gilt, gibt es nicht mehr. Und daraus folgt, dass es die eine, einzig richtige und denkbare Lösungsmöglichkeit ebenfalls nicht mehr geben kann.

Wie kann aber dann an der Lösung der bedrängenden Probleme gearbeitet werden? Worin bestehen überhaupt die wesentlichen Merkmale dieser Schwierigkeiten und worin liegen sie begründet? Und warum ist pädagogisches Handeln trotz der vielfältigen Reformbemühungen und -erfolge der letzten Jahre immer noch schwierig oder sogar noch schwieriger geworden? – Ich möchte im Folgenden zunächst die gegenwärtige Situation unter zwei Gesichtspunkten skizzieren und dann versuchen, die beobachtbaren Schwierigkeiten theoretisch verständlich zu machen, um daraus Folgerungen für die Bearbeitung der Probleme abzuleiten: Meine These läuft darauf hinaus, dass gerade die Erfolge einer administrativ verstandenen Bildungsreform es mit sich gebracht haben, dass das Lernen (und wohl auch das Lehren) für die Beteiligten in immer geringeren Grad 'Verbindlichkeit' besitzt. Dem könnte durch mehr 'Transparenz' und mehr 'Kommunikation' – vielleicht – abgeholfen werden.

1. Merkmale der gegenwärtigen Situation

Wenn man diejenigen, die von Schule betroffen sind, über ihre Erfahrungen befragt und um ihre Einschätzung bittet, dann kann man heute (anders als früher?) sehr divergente Urteile hören: Einige fühlen sich betroffen (im doppelten Sinn dieses Wortes), etliche sind distanziert, andere sind engagiert, häufig schwankt das Urteil („mal so – mal so“). Dies gilt auch für die Beziehung, die Lernende und Lehrende zu jenem Ort haben, an dem sie einen großen Teil ihrer Lebens- und Arbeitszeit verbringen: der Schule.

1.1 Jugendliche zur Schule

Forschungsergebnisse über die Beziehung, die Jugendliche heute zur Schule, zum Lernen, zu den Lehrenden haben (vgl. z.B. Kassner 1978, Arbeitsgruppe Schulforschung 1980, Haecker/Werres 1983, Klockhaus u.a. 1986, Czerwenka u.a. 1988,1990), kann man in ihrer dominierenden Tendenz (also nicht für jeden Einzelnen gültig) in etwa folgendermaßen zusammenfassen: Die „Akzeptanz“ der Schule (also: ihre Wertschätzung bei den Betroffenen) hat nach außen hin, in der Oberfläche des Verhaltens zugenommen, im Innern aber eher abgenommen. Die meisten Schülerinnen und Schüler akzeptieren die Schule als eine notwendige, unvermeidliche Institution, aber innerlich, emotional verhalten sie sich eher neutral oder gar distanziert. Es scheint ihnen notwendig, Qualifikationen (Kenntnisse und Fertigkeiten, zumindest Zertifikate) zu erwerben, damit sie im Leistungswettbewerb um berufliche Positionen und soziale Chancen mithalten können: Schule hat für sie eine instrumentelle Funktion. Nicht das Lernen selbst, nicht „die Sache“ ist ihnen wichtig, sondern das Zertifikat, dessen Vergabe nun einmal bei der Schule und deren Administratoren monopolisiert ist. Diese Zeit muss man durchstehen und versuchen, mit möglichst wenig „Reibung“ über die Runden zu kommen. Im Übrigen kann das Leben außerhalb der Schule oder auch nur außerhalb des Unterrichts ganz reizvoll sein: Das Freizeitangebot ist groß und so attraktiv, dass kein Tag lang genug ist, um all das wahrzunehmen, was man gern „mitnehmen“ möchte. Und es ist erstaunlich, welche Belastungen physischer und psychischer Art Jugendliche auf sich nehmen, um – ohne äußeren Zwang, aber durchaus mit Verbindlichkeit – personale und soziale Erfahrungen zu machen und sich – freiwillig! – mit Problemen auseinanderzusetzen. Sie unterwerfen sich teilweise hohen Anforderungen und nehmen sogar Leistungsprüfungen auf sich, um sich ihrer eigenen Fähigkeiten zu vergewissern!

Nun bin ich allerdings (noch) nicht davon überzeugt, dass die Schülerinnen und Schüler nur den außerschulischen Bereich so positiv erleben und die Schule tatsächlich so negativ bewerten, wie es oft den Anschein hat.

¹ In: Jörg Schlömerkemper (Hg.): Die Schule gestalten. Konzepte und Beispiele für die Entwicklung von Schulen. 2. Beiheft der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“. Weinheim und München: Juventa 1992, 23-36.

Unterhalb dieser nach außen artikulierten und verständlichen Distanz zur Schule gibt es vermutlich wenigstens einen Kern, einen Rest an positiver Wertschätzung. Die Begeisterung, mit der die meisten Kinder in die Grundschule gehen, nimmt zweifellos im Laufe der Schulzeit ab, er kann aber doch nicht völlig verlorengegangen sein. Neben der instrumentellen Nutzung der Schule dürften bei den meisten Schülerinnen und Schülern wenigstens noch der Wunsch und die Hoffnung vorhanden sein, dass eben das, was die Schule anzubieten hat bzw. was man sich selbst in der Schule holen kann, nicht nur verwertbar ist, sondern auch bedeutsam sein kann: Die Welt immer ein bisschen weiter und besser zu durchschauen, die Sprache der Erwachsenen und anderer Völker zu verstehen und gar selbst sprechen zu können, die Kultur(en) dieser Welt zu durchschauen, sie genießen und nutzen zu können ... Sind das nicht Dimensionen, in denen Heranwachsende – bei aller Distanz – Schule auch erleben können und tatsächlich erleben?

1.2 Lehrende

Auch die Lehrerinnen und Lehrer scheinen mit ihrer Arbeitssituation an den Schulen nicht recht zufrieden zu sein: Klagen über Belastungen („Burn-out“) mehren sich, es wird auf die drohende „Vergreisung“ vieler Kollegien hingewiesen, und das Interesse an schulinterner (also arbeitsplatzbezogener) Lehrerfortbildung nimmt zu. All dies sind m.E. Indizien, die darauf schließen lassen, dass viele Lehrende mit ihrer Berufssituation unzufrieden sind.

Auch in der Literatur wird häufig berichtet (vgl. z.B. Wagner-Winterhager 1982, Rumpf 1983, Engelhardt 1984, Hoffmann 1987, Fölsch 1988), dass viele LehrerInnen in ihrer Tätigkeit verunsichert sind, zu ihrer Berufsrolle ein gebrochenes Verhältnis haben und sich den Belastungen nicht mehr gewachsen fühlen (vgl. auch PÄDAGOGIK 1989, Bauer 1990). – Das ist bedenklich, aber es erscheint doch verständlich: Kann sich jemand auf Dauer mit einer Tätigkeit identifizieren, die derart von Funktionen überlagert und verfremdet ist, die mit der pädagogischen Aufgabe von Schule – Bildung und Erziehung – nicht viel zu tun haben? Können PädagogInnen froh darüber werden, dass sie (auch!) dazu da sind, die Jugendlichen zu beaufsichtigen und zu beschäftigen, während die Eltern (beide Elternteile) zur Arbeit gehen? ... dass sie Kindern einen Zwangsaufenthalt 'schmackhaft' machen müssen, ... dass sie einen großen Teil des Tages mit Menschen zusammen sein müssen, die freiwillig nicht kommen oder bleiben würden, ... dass sie jahrein, jahraus immer wieder dieselben längst bekannten Lösungen als Probleme hinstellen müssen, damit sich die Kinder daran abarbeiten? Und dass sie dabei den Heranwachsenden und ihren Eltern das Gefühl (die Illusion?) vermitteln sollen, es habe in der Schule wie draußen im 'richtigen Leben' jeder die gleiche Chance, jeder könne, wenn er sich nur gehörig anstrengt und ein bisschen Glück hat, besser als die anderen abschneiden?

Nun kann eine solche Sichtweise zwar auf einige problematische Aspekte der Schule und des Lehrberufs aufmerksam machen, aber sie macht doch nicht die ganze, in vielen Fällen nicht einmal den überwiegenden Anteil der Wahrheit aus. Bei aller inneren, pädagogisch begründbaren Distanz zur Schule als Institution erleben und bewerten viele Lehrerinnen und Lehrer ihre Tätigkeit durchaus (auch) positiv. Das Schule-halten ist zumindest der Möglichkeit nach immer noch eine faszinierende Tätigkeit: zu erleben, wie Kinder eben nicht nur von allein heranwachsen, sondern dass sie in erstaunlichem (offenbar immer noch zunehmendem) Umfang Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben können, dass sie aufgeschlossen werden für vielfältige Anregungen, dass sie neugierig sind, dass sie sich einbringen wollen – und dass bei alledem die Erwachsenen eine wichtige Funktion haben können.

Zudem ist es m.E. unbestreitbar, dass sich in der Lehrerschaft in den letzten zwanzig Jahren – trotz aller Unkenrufe – viel verändert hat: die Schule der „Feuerzangenbowle“ gibt es nicht mehr. Das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden hat sich verändert: die Beziehungen sind persönlicher geworden, der Unterricht wird flexibler, vielfältiger gestaltet, viele Lehrende gehen mehr als früher auf Fragen der Schülerinnen und Schüler und ihre unterschiedlichen Entwicklungen ein.

2. Ursachen der Unzufriedenheit

Wie kommt es dennoch zu jener Unzufriedenheit, von der gleichwohl bei den Lernenden wie bei den Lehrenden so oft die Rede ist?

Ein wesentlicher Faktor dürfte darin liegen, dass im Zuge der Bildungsreform die Ansprüche gestiegen sind, die von den Kindern und Jugendlichen sowie deren Eltern und nicht zuletzt von der Öffentlichkeit an die Schule gestellt werden. Und die Lehrerinnen und Lehrer selbst sind ja nicht nur Objekt solcher Erwartungen, sondern sie tragen sie selbst mit – aus pädagogischer Verantwortung für die ihnen anvertrauten Heranwachsenden und sicherlich zugleich aus dem Wunsch, das professionelle Selbstbild aus dem Bereich der „Tabus über dem Lehrberuf“ (Adorno) herauszuführen. Wenn nun allerdings die Realität den gestiegenen Ansprüchen nicht voll gerecht

wird (und gerecht werden kann), dann dürfte sich Unzufriedenheit einstellen und das Gefühl wachsen, trotz aller Erfolge „ausgebrannt“ zu sein.

Die wesentlichere bzw. eigentliche Ursache sehe ich allerdings darin, dass ein anderer Faktor ein relativ großes, ein im Nachhinein problematisch großes Gewicht hatte: Mir scheint, dass die Ziele der Bildungsreform durch administrative Veränderungen der Schule verwirklicht werden sollten: Ich meine damit zum einen die große Rolle, welche die Strukturfrage spielte (welches System ist – als System – das bessere?), und zum anderen die 'technologischen' Ansätze zur Verbesserung des Unterrichts (welche Curricula, welche Lehr- und Kontrollverfahren etc. sind optimal, wie lassen sich Lernziele verbindlich herleiten etc?). Zweifellos sind beide Fragenkomplexe wichtig und unverzichtbar, weil pädagogische Handlungsmöglichkeiten erst einmal entwickelt und erprobt werden müssen, bevor sie Wirklichkeit werden können. Gleichwohl ist nicht zu leugnen, dass die Bildungsreform – wie es dem technologischen Verständnis jener Jahre entsprach – 'von oben' angelegt war: So sollten z.B. allgemeine Ziele zentral festgelegt, in Feinziele 'übersetzt' und dann mitsamt den zugehörigen Materialien in die einzelnen Lernorte „disseminiert“ werden.

Sicherlich kann (und muss) Schulreform auch auf diesem Wege vonstatten gehen, aber es scheint mir auch naheliegend, dass die Betroffenen sich mit solchen 'Maßgaben' nicht selbstverständlich identifizieren. Wenn etwas politisch gewollt und/oder wissenschaftlich geprüft ist, ist dies noch keine weitreichende Basis für konkretes Tun im eigenen Handlungsfeld. Selbst der Sache nach sinnvolle Vorschläge müssen unter solchen Bedingungen als administrative Vorgaben empfunden werden, die zunächst einmal Willensäußerung anderer sind. Sie mögen im formal-rechtlichen Sinne sozusagen objektiv 'verbindlich' sein, für die Betroffenen müssen sie deshalb noch lange keine subjektive Verbindlichkeit haben.

Für die Schülerinnen und Schüler stellen sich die Folgen einer solchen administrativen Gestaltung der Schule so dar, dass ihnen die Schule als ein 'fertiges', offenbar (von anderen) wohl durchdachtes und erprobtes Lernangebot gegenübertritt, in das sie sich einzuordnen haben. Es ist alles eingeteilt in Stunden und Fächer, den Ablauf können sie selbst kaum steuern, sie müssen und dürfen sich nicht einmal aussuchen, mit wem sie etwas gemeinsam machen wollen. Auch die „Sachen“ sind ebenfalls schön proportioniert, Schritt für Schritt werden die Lernenden am „Laufenden“ gehalten (durchs Curriculum geführt). Es scheint mir deshalb nicht verwunderlich, wenn die Lernenden sich entsprechend verhalten und sich für das, was sie in der Schule tun, nicht selbst verantwortlich fühlen. So wird verständlich, dass viele Kinder und Jugendliche die Schule zwar äußerlich als notwendige gesellschaftliche Institution akzeptieren, innerlich zu ihr aber auf Distanz bleiben und die Verantwortung für das Lernen den Lehrenden zuschreiben – etwa nach dem Motto: „Wenn ihr meint, dass das gut für mich ist, dann lerne ich mal!“.

Ich möchte die Folgen, die eine in dieser Weise administrativ verstandene Handhabung der Schule für das Lehren und Lernen hat, mit drei Thesen zusammenfassen und zuspitzen:

Erstens: Die Bedingungen, unter denen Lehrende und Lernende üblicherweise miteinander umgehen, sind ihnen nicht wirklich transparent. Bekannt sind allenfalls die wechselseitigen Rollenerwartungen. Die Interaktion in Schule und Unterricht ist institutionell geregelt, man hat gezwungenermaßen miteinander zu tun und sollte folglich nach Art von Institutionen miteinander verkehren: Nicht 'persönlich' werden, sich auf das Geschäftliche beschränken, nicht zu viel verlangen, nicht zu viel geben. Dies ist möglich, ohne über die unterschiedlichen Intentionen, Erwartungen, Erfahrungen der anderen informiert zu sein. Wichtig ist nur, dass die „Rollen“ angemessen, erwartungsgemäß gespielt werden.

Zweitens: Die Beteiligten können über die institutionellen Bedingungen und die persönlichen Beweggründe ihres Handelns nicht hinreichend miteinander kommunizieren, sie kommen – normalerweise – gar nicht ins Gespräch darüber; erst bei Abweichungen von dem, was als „normal“ verstanden wird, wird nachgefragt, dann geht es aber in der Regel nicht um „Gestaltung“, sondern um Schadensbegrenzung.

Drittens: Als Folge dieser Bedingungen bleibt das Lernen – paradoxerweise gerade wegen der vielen 'verbindlich' gemeinten Vorgaben – unverbindlich; viele Schülerinnen und Schüler und auch viele Lehrerinnen und Lehrer können sich subjektiv, emotional nicht oder nur teilweise mit den Bedingungen identifizieren, unter den sie lehren und lernen sollen. Sie bleiben (innerlich) distanziert und fühlen sich für die Rahmenbedingungen nicht verantwortlich.

3. Die Schwierigkeiten pädagogischen Handelns

Aber gleichwohl gibt es neben diesen problematischen Aspekten auch die andere Seite: Schule wird nicht nur als zwanghafte Institution erlebt, sondern die Schule ermöglicht immer wieder auch positive Erfahrungen – und

zwar umso mehr, je häufiger es den Beteiligten gelingt, sich innerhalb der institutionellen Vorgaben einen Handlungsraum zu bewahren und diesen durch eigene Gestaltung lebendig werden zu lassen. – Wie können nun die Bedingungen, unter denen dies möglich ist, verbessert und gesichert werden?

Mit den beiden Skizzen über die Beziehungen, die die Lernenden und die Lehrenden zur Schule haben, wollte ich bereits darauf aufmerksam machen, dass die Situation der Schule nicht mit einfachen, eindimensionalen Formeln zu fassen ist. Man muss genauer hinsehen, detaillierter beschreiben und vorsichtiger verallgemeinern. Offenbar gibt es ganz unterschiedliche Einschätzungen und verschiedene Reaktionen auf dieselbe schulische Situation. Dementsprechend können recht gegensätzliche Aussagen zutrefflich sein, weil es das eine wie das andere gibt: die Identifikation mit der Schule zugleich Ablehnung und Distanz. Es gibt die Bereitschaft, ja das Bedürfnis zu lernen und zugleich die Verweigerung und die emotionale Unfähigkeit zu lernen. Eindeutig können Aussagen über Schule und die Beziehungen zu ihr vielleicht für Extremfälle sein. Diese gibt es zweifellos, aber sie sind nicht typisch für die große Mehrheit der Lernenden wie der Lehrenden.

Man kann m.E. über Schule und das Schule-halten nicht angemessen reden, wenn dieses Spannungsverhältnis zwischen verschiedenen, ja divergierenden Einstellungen, Erwartungen und Erfahrungen etc. nicht gesehen oder gar geleugnet wird, wenn Schule nur unter der einen oder nur unter der anderen Dimension verstanden wird: entweder ausschließlich als repressive Instanz zum Einschleifen in die „Systemfunktionen“ (Schule als „totale Institution“), oder aber idealisierend (und mit einem großen Schuss Ideologie) ausschließlich als Stätte von Muße und freier Persönlichkeitsentfaltung, in der sich nichts als „Bildung“ ereignet. Beides wären falsche Vereinfachungen. Zwar werden in solchen eindimensionalen Bildern zutrefflich bestimmte Aspekte angesprochen, aber erst wenn sie in ihrer wechselseitigen Beziehung deutlich werden, kann sich ein angemessenes Bild von Schule ergeben (vgl. auch Nave-Herz 1973,1978, Schlömerkemper 1978, Reinhardt 1978,1981,1990, Winkel 1986). Es hilft nicht, diese Antinomien zu leugnen, angemessen wäre es vielmehr, sie deutlicher zu verstehen, um konstruktiv mit ihnen umgehen zu können.

In diesem Sinne möchte ich in aller Kürze herzuleiten versuchen, daß und warum es die genannten Gleichzeitigkeiten geben kann (vgl. etwas ausführlicher Schlömerkemper 1987 b): Die Schule muss als gesellschaftliche Institution Funktionen erfüllen, die durch eine eigentümliche Widersprüchlichkeit gekennzeichnet sind. Die Funktionen der Schule sind Ausdruck der antinomischen Grundstruktur unserer Gesellschaft, die ich als Spannungsverhältnis von Egalität und Hierarchie verstehe: Wir leben in einer Gesellschaft, die eine vertikale Sozialstruktur hat und die dadurch bedingte unterschiedliche Teilhabe an gesellschaftlicher Macht, an Einkommen und an Prestige legitimiert, indem sie sich dem Anspruch nach als eine Gesellschaft mit sozialer Gleichberechtigung darstellt. Nach diesem Gleichheitsprinzip hat jeder prinzipiell die gleiche Chance, jede Position in der Hierarchie zu erreichen. Er hat allerdings nur diese *Chance*, nur diese wird versprochen, es wird kein Anspruch auf *faktische Gleichheit* zugestanden. In diesem (prinzipiell) gleichberechtigten Wettbewerb geht es ausdrücklich darum, gegenüber den Mitbewerbern durch individuelle Leistung (und ein Quäntchen „Glück“ – das sagte schon Kant) sich faktische Vorteile zu erkämpfen und sich durchzusetzen.

Das Ergebnis dieses Wettbewerbs – die faktische Ungleichheit – kann sich nun in unserer Gesellschaft, die ja auf einer christlich-abendländischen Tradition und Kultur aufbaut, nur dadurch als legitim erweisen, daß der Anspruch auf Egalität hinreichend glaubhaft erfüllt wird. Allerdings darf dies wiederum nur in dem Maße geschehen, daß die vertikale Struktur als solche und die damit verbundenen Gratifikationen nicht gefährdet werden. Zugleich darf die *Legitimität* dieser Struktur (zumindest der Anschein der Legitimität) nicht dadurch vermindert werden, daß der Anspruch auf Egalität ungläubwürdig und als bloßer Schein entlarvt würde.

Die gesellschaftliche Funktion der Schule muss also *zwischen zwei Polen balanciert werden*: sie soll im Ergebnis zur Reproduktion einer hierarchischen Struktur beitragen, sie soll und muss aber zugleich deren Legitimität sichern helfen. – Welches Gewicht diese beiden Aspekte jeweils in konkreten historischen Situationen haben, hängt von gesellschaftlichen Entwicklungen und politischen Konstellationen ab. Die „Konjunkturen“ der Bildungspolitik spiegeln diese jeweiligen Gewichtsverhältnisse ziemlich deutlich wider.

Im *pädagogischen Alltag* sind diese Funktionen – so wie sie theoretisch als miteinander verknüpft gesehen werden müssen – ebenfalls weitgehend miteinander vermischt: Es gibt kaum einen Aspekt von Schule und Unterricht, der nicht auf beide Funktionen bezogen ist. Dies macht gerade die Schwierigkeit aus: es ist kaum möglich, bestimmte Merkmale der Schule eindeutig der einen oder der anderen Funktion zuzuordnen und sie danach zu beurteilen.

Schwierig ist dabei, eine *Begrifflichkeit* zu verwenden, die nicht zu Missverständnissen führt, denn letztlich lässt sich jeder pädagogische Begriff auf den einen oder den anderen Pol dieser widersprüchlichen Funktionsweise von Schule beziehen. Sie lassen eben nur analytisch trennen. In diesem Sinne könnte zum einen von der „*Systemfunktion*“ der Schule gesprochen werden, womit auf jene Aufgaben verwiesen werden soll, die der Anpassung in die hierarchische Struktur dienen sollen: unter dieser Sichtweise geht es in der Schule um „*Leistung*“,

nach der Unterschiede in Kenntnissen und Fertigkeiten festgestellt und als Kompetenzen in Zertifikaten zugeschrieben werden können (Selektionsfunktion). Und es geht um „Loyalität“ gegenüber der hierarchischen Sozialstruktur, um die Anerkennung unterschiedlicher sozialer Berechtigungen etc. (Integrationsfunktion; auch dieser Begriff ist vieldeutig; ich verwende ihn hier im Sinne von „meritokratischer“, nicht von „egalitärer“ Integration; vgl. Schlömerkemper 1989).

Demgegenüber können die egalitären Ansprüche des Gleichheitspostulats mit dem Begriff der „Bildung“ angesprochen werden (wobei die ambivalente Deutung und Wirkung dieses Konzepts nicht vergessen werden sollte; vgl. Schlömerkemper 1986). Der hierarchisierenden Konkurrenz könnte das Prinzip der „Solidarität“ gegenübergestellt werden (wenn diese nicht als „herablassende“ Großzügigkeit verkürzt verstanden wird). Schulisches, pädagogisches Handeln vollzieht sich – so gesehen – also in einem Spannungsverhältnis von Leistung versus Bildung bzw. Loyalität versus Solidarität, Schule hat „repressive“ und „emanzipatorische“ Funktionen zugleich zu erfüllen (ich setze diese Begriffe in Anführungen, weil die Verkürzungen bzw. Zuspitzungen, unter denen sie benutzt werden, bewusst bleiben sollten!).

Nun ist es keineswegs notwendig, daß die *emanzipatorischen Funktionen der Schule* sich gegenüber den repressiven so bescheiden ausnehmen. Sie haben nämlich im Grunde eine *recht starke Position*. Das gesellschaftliche System, in dem wir leben, steht ja unter dem Anspruch von Gleichheit und Gleichberechtigung, und es bedarf ständig der entsprechenden Zufuhr von Legitimität. Dies wird zum einen durch eine möglichst korrekte Ausübung der Selektionsfunktion zu bewirken versucht, aber wenn nicht gleichzeitig die emanzipatorischen Funktionen erfüllt, also Bildung und Solidarität erfahren werden, bleibt die Legitimität hohl und unglaubwürdig. Letztlich ist also „das System“ darauf angewiesen, daß die Schule jene Versprechen einlöst, die mit dem Gleichheitspostulat verbunden sind.

4. Chancen für pädagogisches Handeln

Das Problem besteht nun darin, dass die Betroffenen ihrerseits gar nicht eindeutig und vielleicht nicht einmal überwiegend auf die emanzipatorischen Funktionen, die die Schule haben könnte, festgelegt sind. Sie sind ja selbst von den Gratifikationen vereinnahmt, die das Gesellschaftssystem zu vergeben hat. Es dürfte also den meisten keineswegs leichtfallen, auf die repressiven Funktionen der Schule (also die Selektions- und die Loyalisierungsfunktion) zu verzichten, weil dadurch das gesellschaftliche Gratifikationssystem in Frage gestellt würde, dessen Nutznießer sie selbst sind bzw. werden wollen. Und solange keine konkrete gesellschaftliche Alternative in Sicht ist, die hierarchische Strukturen aufheben würde, ist wohl davon auszugehen, dass die Systemfunktionen den Betroffenen nicht nur unverzichtbar erscheinen, sondern dass sie sich mit diesen identifizieren.

Gleichwohl macht die Bedeutung der repressiven Funktionen nur die eine Seite aus, denn auch bei den Betroffenen selbst ist davon auszugehen, dass sie darauf hoffen, die Schule werde mit den Systemfunktionen zugleich die emanzipatorischen Möglichkeiten realisieren, also „Bildung“ und „Solidarität“ ermöglichen. In eben diesem Spannungsverhältnis, in den noch nicht oder nur begrenzt eingelösten emanzipatorischen Versprechungen liegt nun der Ansatzpunkt, bei dem pädagogisches Handeln ansetzen und seine Bedeutung vergrößern könnte.

Wie können nun diese Möglichkeiten genutzt werden? – Es ist sicherlich keineswegs einfach, die emanzipatorischen Funktionen gegen die Systemfunktion zu behaupten – nicht zuletzt deshalb, weil die Betroffenen im Zweifelsfall die Systemfunktionen als die wichtigeren ansehen und auf deren Umsetzung nicht verzichten würden. Wenn man dies akzeptiert, wären Konzepte unbrauchbar, die der Schule empfehlen, sie solle sich dieser repressiven Funktionen verweigern. Dies dürfte nicht nur praktisch und politisch undurchführbar sein (jedenfalls im Rahmen der Regelschule!), sondern ich halte es auch pädagogisch letztlich nicht für verantwortbar, weil die Schule die Möglichkeit aus der Hand gäbe, die negativen Auswirkungen dieser Funktionen zu konterkarieren. Und nicht zuletzt muss sich die Schule der Aufgabe stellen, dass sie die ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen auf ein Leben in dieser Gesellschaft vorbereiten und mit den dazu erforderlichen Qualifikationen und Verhaltensweisen ausstatten muss.

Gleichwohl macht es einen Unterschied, in welcher Weise die Schule mit dieser Funktion umgeht, ob sie sich – bewusst oder ungewollt – im Wesentlichen darauf beschränkt, oder ob sie versucht, den emanzipatorischen Funktionen eine größere Bedeutung zukommen zu lassen. Meine These ist nun, dass die Schule den Systemfunktionen eine umso größere Wirkung zukommen lässt, je stärker das Lehren und das Lernen 'administrativ' geregelt werden sollen. Denn regelbar ist nur das, was sich Regeln unterwerfen lässt, nicht aber das, wofür das Engagement und die Initiative der Beteiligten Voraussetzung sind. „Bildung“ und „Solidarität“ – in dem oben eingegrenzten Sinn – lassen sich nicht verordnen, nicht in Schemata pressen und nicht verwalten, sie können sich nur entfalten, wenn den Betroffenen Raum und Zeit gegeben werden, wenn sie sich autonom, intensiv und gemeinsam mit den Sachen auseinandersetzen können. Dies setzt eine 'kommunikative' Gestaltung der Lehr- und Lernsituation voraus.

Meine Vorstellung, wie den Schwierigkeiten des Lernens und Lehrens beizukommen sein könnte, läuft deshalb auf folgendes hinaus: Diejenigen, die innerhalb der Schule miteinander zu tun haben, sollten stärker, als es derzeit üblich ist, miteinander klären können, wie ihre jeweiligen Bedürfnisse, ihre Erfahrungen, ihre Erwartungen und Befürchtungen aussehen, und sie sollten mehr Entscheidungsmöglichkeiten über ihre unmittelbare Lern- und Lebenssituation haben. In einem solchen überschaubaren „kommunikativen“ Kontext kann es – vielleicht – gelingen, die sonst so selbstverständliche Dominanz der Selektionsfunktion mit all den genannten negativen Folgen ein Stück weit aufzuheben und etwas mehr von jenen Möglichkeiten des Lernens und Lehrens zu verwirklichen, die wir in der Pädagogik mit dem Begriff „Bildung“ eigentlich meinen und von denen anzunehmen ist, dass sie auch den Lernenden im Grunde durchaus wichtig sind: sich mit der Wirklichkeit in ihren vielfältigen Facetten intensiv auseinandersetzen zu können, sich als Individuum (also als unverwechselbares Wesen) erleben zu können und sich als Mitglied eines relevanten sozialen Kontextes erleben zu können.

Für eine so verstandene Schule gibt es keine Patentlösung und kein Rezept. Eine entscheidende Voraussetzung dafür, dass so etwas gelingt, besteht darin, dass die Beteiligten selbst sich mit den spezifischen Bedingungen ihres Handelns identifizieren können, dass sie diese als ihre eigenen Bedingungen empfinden und zugleich sich als diejenigen erleben, die in der Gestaltung – wenigstens ein Stück weit – autonom sind.

Die weiteren Folgerungen lassen sich auf jene drei Kritik-Punkte beziehen, mit denen ich oben die derzeitige Situation beschrieben habe: Die Handlungssituation der Schule sei nicht transparent, es gebe zu wenig Chancen für Kommunikation, das Lehren und Lernen habe einen geringen Grad an Verbindlichkeit. – Der Versuch, die pädagogischen Funktionen der Schule zu stärken, müsste folglich darauf zielen, Transparenz, Kommunikation und Verbindlichkeit herzustellen bzw. zu verbessern.

4.1 Leitziel: Verbindlichkeit

Das Leitziel sehe ich darin, das Handeln, das Lehren und Lernen in größerem Maße „verbindlich“ werden zu lassen. Da eine pädagogisch bedeutsame Verbindlichkeit sinnvollerweise nicht von außen verordnet werden kann, muss sie von den Beteiligten selbst geschaffen werden. Ich will versuchen, dies näher zu bestimmen, indem ich mich der „Verbindlichkeit“ von zwei Voraussetzungen oder Zwischenschritten her nähere.

4.1.1 Voraussetzung: Transparenz

Verbindlichkeit kann überhaupt nur dort entstehen, wo den Beteiligten die Bedingungen ihres Handelns so weit als irgend möglich transparent sind: Wer nicht weiß, welche Verhaltensalternativen zur Wahl stehen oder stehen könnten, wer die strukturellen und institutionellen Vorgaben nicht durchschaut, wer seine Handlungspartner in ihren Beweggründen und Intentionen nicht versteht, wer sich in sachlichen Gegebenheiten nicht auskennt, wem also die Handlungssituation mit ihren Bedingungen nicht hinreichend transparent ist, der kann zu ihr keine positive Beziehung finden und wird im Zweifelsfall mit Angst, Abwehr und einseitigen Verarbeitungsformen reagieren.

4.1.2 Kommunikation

Die Transparenz der Lehr- und Lernsituation hat für sich allein noch keine Bedeutung; sie stellt noch keine Verbindlichkeit her. Und sie ist überhaupt nur in dem Maße herzustellen, in dem alle Beteiligten sich untereinander über ihre Intentionen etc. austauschen können und dabei über ihre Handlungsbedingungen effektiv verfügen können. „Kommunikation“ ist deshalb eine weitere Bedingung für das Wachsen von Verbindlichkeit. Kommunikation kann aber nur entstehen, wenn dafür Zeit und Raum zur Verfügung stehen und wenn der Austausch intensiv genug sein kann.

4.1.3 Zu Verbindlichkeit kommen

Gleichwohl soll und darf Kommunikation nicht zu endlosem, unverbindlichem Gerede verkommen, das zum Selbstzweck wird und die Arbeit an der Sache verhindert. Kommunikation soll es möglichst vielen Beteiligten möglich machen, sich in die Gestaltung des „Lebensraums“ Schule einzubringen, es muss aber zu dieser Gestaltung auch tatsächlich kommen. Kommunikation muss zu einem bestimmten Zeitpunkt zu einer Klärung gelangen, und das Ergebnis dieser Klärung muss für alle Beteiligten einen möglichst hohen Grad an Verbindlichkeit haben. Damit ist gemeint, dass ausdrückliche Vereinbarungen Bestand haben und von den Kommunikationspartnern in dem Sinne eingehalten werden, wie sie geschlossen worden sind.

4.1.4 Das Zusammenspiel

Diese drei Leitbegriffe haben jeweils allein keine ausreichende Bedeutung: Transparenz als solche reicht nicht aus, denn eine bloße Ansammlung von Informationen kann eher hinderlich sein und irritieren. Deshalb ist Transparenz im Zusammenhang mit den beiden anderen Leitbegriffen zu sehen: Transparenz wird überhaupt erst zum Bedürfnis und als Bereicherung erfahren, wenn die Chance besteht, miteinander darüber zu kommunizieren und die Fülle möglicher Informationen zu bearbeiten, damit das herausgearbeitet werde, was für alle mehr oder weniger (vielleicht mit Abstufungen) verbindlich werden soll. Auch Kommunikation hat allein noch keinen pädagogischen Sinn, wenn es an relevanten Informationen (also an Transparenz) fehlt und vor allem, wenn das Reden „un-verbindlich“ bleibt. Und dass Verbindlichkeit ohne Transparenz und Kommunikation nur eine aufgesetzte, vorläufige, oder gar erzwungene sein kann, scheint mir selbstverständlich. – Die Leitbegriffe „Transparenz, Kommunikation und Verbindlichkeit“ sind also nicht als eine Rangfolge oder Stufenleiter zu verstehen, sie stehen vielmehr miteinander in enger Verbindung, sie bedingen und folgern sich gegenseitig.

Inwiefern könnte nun ein kommunikative Gestaltung der Schule dazu beitragen, das Gewicht der widersprüchlichen Funktionen zugunsten der emanzipatorischen Wirkungen zu verschieben? – Ich kann das hier nur andeuten:

Transparenz soll den Beteiligten verständlich machen, in welcher Weise ihre Interaktionspartner zu den verschiedenen Funktionen der Schule stehen, in welchem Grad sie diese für sich als verbindlich erachten, welches Gewicht sie ihnen zuschreiben und in welchem Maße sie sich dies auch anders vorstellen könnten. Die Lehrenden könnten z.B. Ä stärker als sie dies bisher in der Regel tun, transparent machen, welche Lernzielentscheidungen von wem getroffen wurden und welche Alternativen es gegeben hätte bzw. noch gibt; die Lernenden könnten transparent(er) machen, welche Beziehung sie zu den Lernaufgaben haben bzw. welche Fragen und Probleme ihnen wichtig(er) erscheinen; Lehrende und Lernende könnten ihre gegenseitige Erwartungen, aber ebenso ihre Zwänge und Besorgnisse benennen.

Kommunikation soll den Beteiligten die Chance geben, ihre vermutlich unterschiedlichen Erwartungen miteinander auszuhandeln, sich abzustimmen, Kompromisse zu suchen und zu klären, ob und wie ihre Bedürfnisse miteinander verbunden und zudem mit den Rahmenbedingungen in Einklang gebracht werden können. Was mit „Bildung“ und „Solidarität“ als emanzipatorische Zielsetzungen bezeichnet wird, kann nur durch Kommunikation entstehen: in der intensiven Auseinandersetzung mit den Sachen bzw. im intensiven Umgang mit anderen Menschen.

Verbindlichkeit soll die Gewissheit vermitteln, dass die angemeldeten Bedürfnisse ernst genommen werden und in dem Maße, wie es im kommunikativen Prozess ausgehandelt worden ist, tatsächlich befriedigt werden. Solche Gewissheit ist notwendig, damit im alltäglichen Handeln nicht immer wieder die Sorge um die elementare Gewährleistung der Systemfunktionen die überhand gewinnt.

4.2 Realisierungen

Zweifellos ist es eine schwierige Aufgabe, in der Schule mehr Transparenz, mehr Kommunikation und mehr Verbindlichkeit zu schaffen. Sie sind nicht per Dekret herstellbar, und auch ein Konferenzbeschluss reichte lange nicht aus. Und überhaupt: Alle, die es gewohnt ist, im Rahmen ihrer Rolle zu handeln, werden zunächst verunsichert sein, wenn sie über diesen „Schatten“ springen und viele Gewohnheiten und Sicherheiten aufgeben soll. Es ist durchaus ein Wagnis für die einzelnen Personen wie für die Institution – die bisher gesetzten und vertrauten Regelmäßigkeiten aufzugeben und nach neuen Verbindlichkeiten zu suchen, die erst in einem mühsamen Prozess entwickelt werden müssen. Dabei muss vieles aufbrechen und sich entladen. Es dürfte aber ebenso anstrengend und psychisch wie physisch belastend sein, die aufgestauten Enttäuschungen unter Kontrolle zu halten. Zweifellos ist es auch nicht in jedem Fall möglich, in einem anspruchsvollen Sinne des Wortes miteinander zu kommunizieren, seine Erwartungen transparent zu machen und zu Vereinbarungen zu kommen. Verhaltensmuster und Erwartungen können zu Stereotypen verhärtet sein, die sich allenfalls sehr mühsam aufbrechen lassen. Das schmälert jedoch nicht die Wünschbarkeit und Notwendigkeit dieser Ziele.

Was konkret bei einer solche „Pädagogisierung“ der Schule herauskommen könnte, lässt sich allenfalls als Anregungen beschreiben. Schon aus prinzipiellen Gründe sollten keine Lösungen 'vorgeschrieben' werden, damit diese nicht in den Geruch administrativer Vorgaben kommen können. Was man tun könnte, ist im Grunde an anderer Stelle längst gedacht und oft gesagt. Der vorliegende Band enthält viele Beispiele, wie die Schule eine Gestalt finden kann, die die Beteiligten als „verbindlich“ empfinden. Gleichwohl meine ich, dass solche Vorschläge in einem anderen Licht stehen, wenn sie auf dem Hintergrund einer bewusst reflektierten Widersprüchlichkeit der schulischen Funktionen in ein Konzept von pädagogischem Handeln eingebunden werden. Dabei geht es nicht darum, eine pädagogisch heile Welt zu errichten, sondern darum, mit den divergenten Erwartungen, die

von außen und innen an die Schule gerichtet werden, konstruktiv umzugehen, ohne sich von ihnen vereinnahmen zu lassen.

Eine 'neue Verbindlichkeit' des Lehrens und Lernens könnte zum Beispiel dadurch entstehen, dass ...

... ... Lehrende und Lernende in verschiedenen Formen über Unterricht reden: über Erwartungen, Erfahrungen, Enttäuschungen, Hoffnungen, Wünsche

... ... die Schülerinnen und Schülern an der Planung von Unterricht beteiligt werden, dass ihnen Freiräume für „Freiarbeit“ gewährt und mit ihnen ein gemeinsamer oder individueller Wochen-arbeits-plan vereinbart wird

... ... innerhalb der (großen) Schule kleine Schulen gebildet werden, dass sich Kolleginnen und Kollegen zusammenschließen, um eine möglichst kleine Zahl von Lernenden möglichst intensiv betreuen zu können (vgl. Schlömerkemper 1987 a)

... die inhaltliche Arbeit konzentriert und dadurch intensiviert wird, z.B. durch Epochenunterricht

... Kenntnisse und Fertigkeiten mehr in einem mit den Lernenden geplanten inhaltlichen Zusammenhang vermitteln bzw. erworben werden, z.B. durch Projekte und Projektunterricht

... die Lehrenden sich über die Fächer hinweg stärker mit der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder beschäftigen, Erfahrungen austauschen, Rückmeldungen geben etc.

... die Schule sich zur „Community“ öffnet, die Alltagserfahrungen und Erlebnisse der Lernenden einbezieht und aus der Schule heraus in das Umfeld wirkt

... in der gymnasialen Oberstufe thematische Schwerpunkte gebildet werden, um die sich Lernende und Lehrende gruppieren können (statt die soziale Zergliederung durch den alten Klassenverband aufheben zu wollen).

Ich denke, die Reihe ließe sich fortsetzen, und sicher wäre jeweils noch genauer zu klären, in welcher Weise unter welchen Bedingungen dies zu Transparenz beitragen, Kommunikation ermöglichen und dadurch zu „Verbindlichkeit“ führen könnte.

Literatur

- Arbeitsgruppe Schulforschung 1980: Leistung und Versagen. Alltagstheorien von Schülern und Lehrern. München: Juventa
- Bauer, Karl-Oswald 1990: Kindern was beibringen müssen, auch wenn sie keine Lust auf Schule haben – Überblick über den Stand der Lehrerforschung. In: H.-G. Rolff u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 6. Weinheim und München: Juventa S. 217-241
- Czerwenka, K.; K. Nöll, G. Pause, W. Schlotthaus und H. J. Schmidt 1988: Was Schüler von der Schule halten. In: Die Deutsche Schule, 80, 1988, 2, S. 132-146
- Czerwenka, Kurt; Karin Nölle, Gerhard Pause, Werner Schlotthaus, Hans Jochim Schmidt, Janina Tessloff 1990: Schülerurteile über die Schule. Bericht über eine internationale Untersuchung. Frankfurt a.M.: Lang.
- Engelhardt, Michael v. 1984: Schule und Arbeitssituation des Lehrers. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 5: Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens. Hg. von Martin Baethge und Knut Nevermann. Stuttgart: Klett-Cotta 1984, S. 255-372
- Fölsch, Gustav 1988: Verblasst die Lehrerpersönlichkeit? In: Die Deutsche Schule, 80, 1988, 3, S. 290-298
- Haecker, Horst und Walter Werres 1983: Schule und Unterricht im Urteil der Schüler. Bericht einer Schülerbefragung in der Sekundarstufe I. Frankfurt: Peter Lang
- Hoffmann, Erich 1987: Zwischen Engagement und Enttäuschung – Das 'Burn-out'-Syndrom. In: Die Deutsche Schule, 79, 1987, 4, S. 430-439
- Kassner, Peter 1978: Schüler beurteilen ihre Schule. Ergebnisse einer Schülerbefragung zu einem Berliner Bildungszentrum. In: Die Deutsche Schule, 70, 1978, 7/8, S. 435-446
- Klockhaus, Ruth und Brigitte Habermann-Morbey 1986: Psychologie des Schulvandalismus. Göttingen: Hogrefe empirische Untersuchung; Bedingungsfaktoren; Kurzfass. in Nürnbg. Lehrerzeitung, Nr. 8 (Sept. 88), S. 11 f.; u.a. Pfadanalyse
- Nave-Herz, Rosemarie 1973: Der Lehrer im Spannungsfeld antagonistischer Funktionen. In: Die Deutsche Schule, 65, 1973, 6, S. 387-393
- Nave-Herz, Rosemarie 1978: Die Konfliktstruktur der Lehrerrolle. In: Zeitschrift für Pädagogik. 24, 1978, 4, S. 515-531
- PÄDAGOGIK 1989: Thema Lehrerbelastung burnout. In: PÄDAGOGIK. 41, 1989, Heft 6
- Reinhardt, Sibylle 1978: Konfliktstruktur der Lehrerrolle. Kritik und Neu-Interpretation empirischer Untersuchungen zu Einstellungen von Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik. 24, 1978, 4, S. 515-531
- Reinhardt, Sibylle 1981: Der Lehrer als „Balanceur“. In: Die Deutsche Schule, 73, 1981, 3, S. 139-152
- Reinhardt, Sibylle 1990: Das Lehren muss konflikthaften Anforderungen gerecht werden. In: Die Deutsche Schule, 82, 1990, 1, S. 4-9

- Rumpf, Horst 1983: Über einige Schwierigkeiten, heute Lehrer zu werden. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 35, 1983, 2, S. 55-60
- Schlömerkemper, Jörg 1978: Komplexität und Widersprüchlichkeit des Lehrerseins – Ansätze zu einer „realistischen“ Theorie des Lehrers. In: Wolfgang Keim (Hg.): Sekundarstufe I. Modelle, Probleme, Perspektiven. Königstein: Scriptor, S. 293-311
- Schlömerkemper, Jörg 1986: Bildung für alle. Über das Verhältnis von Egalität und Bildung. In: Die Deutsche Schule, 78, 1986, 4, S. 405-416
- Schlömerkemper, Jörg (unter Mitarbeit von Klaus Winkel) 1987: Lernen im Team-Kleingruppen-Modell. Biographische und empirische Untersuchungen zum Sozialen Lernen in der Integrierten Gesamtschule Göttingen-Geismar. Studien zur Bildungsreform, Band 14. Frankfurt, Bern: Lang (1987 a)
- Schlömerkemper, Jörg 1987: Die Widersprüche der Schule und die Qualität des Lernens – Erfahrungen im „Team-Kleingruppen-Modell“. In: Untersuchungen zur Unterrichtsqualität. Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“. Hg. von Ulrich Steffens und Tino Bargel, Heft 3. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, S. 55-76 (1987 b)
- Schlömerkemper, Jörg 1989: Pädagogische Integration. Über einen schwierigen Leitbegriff pädagogischen Handelns. In: Die Deutsche Schule, 81, 1989, 3, S. 316-329
- Wagner-Winterhager, Luise 1982: Die Angst des Lehrers vor der Erziehung. In: Die Deutsche Schule, 74, 1982, 4, S. 259-272
- Winkel, Rainer 1986: Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik – Studien zu den Widersprüchen und Spannungen in Erziehung und Schule. Düsseldorf: Schwann

Jörg Schlömerkemper, geb. 1943, Dr. phil.; Akademischer Rat am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen; Schwerpunkte: Theorie der Schule, Bildungsreform, Forschungsmethoden der Pädagogik
Anschrift: Ludwig-Beck-Str, 9, 3400 Göttingen