



Hermann Giesecke:

Funkmanuskripte

Band 7 (1999 – 2000)

Göttingen 2002

Zum [Verzeichnis aller Bände](#)

Zur [Homepage](#)

Inhalt

Zu dieser Edition:	2
F 33. Was heißt: Erziehung in der Familie? (1999)	3
F 34. Vom Sinn der Bildung (1999)	16
F 35. Nützt dem Lehrerberuf ein wissenschaftliches Studium? (1999)	28
F 36.. Was kann man gegen Gewalt in der Schule tun? (2000)	40
F 37. Was nützen Computer in der Schule? (2000)	53
F 38. Wie können wir zu öffentlichem Anstand erziehen? (2000)	65

Zu dieser Edition:

In dieser Edition werden Texte publiziert, die ich für den Hörfunk, also als zu sprechende Texte, geschrieben habe. Dieser besondere Zweck stellt spezifische Ansprüche an Stil und Diktion, die für einen Lesetext nicht zwingend wären. So muss auf Zwischenüberschriften, Fußnoten und komplexe Satzgefüge verzichtet werden, manche Texte wurden von vornherein für verschiedene Stimmen verfasst.

Diese Arbeiten wurden von den jeweiligen Sendern als Manuskripttexte vervielfältigt und nach der Sendung für eine begrenzte Zeit Interessenten auf Anfrage zur Verfügung gestellt. In dieser Form sind sie jedoch im Unterschied zu den auf meiner Homepage wiedergegebenen, vorher bereits gedruckten Texten nicht zitierfähig, weil sie – anders als Bücher und Zeitschriften – nirgends öffentlich zugänglich deponiert werden und zur Verfügung stehen. Deshalb musste für diese Edition eine zitierfähige Fassung erst hergestellt werden – ähnlich wie es etwa durch den Druck eines Essaybandes in Buchform geschehen würde. Statt des aufwendigen und kostspieligen Buchdruckverfahrens habe ich jedoch diese elektronische Form der Publikation im PDF-Format gewählt, das den Standards des gedruckten Buches sehr nahe kommt.

Die Texte sind nach dem Jahr der Erstsendung geordnet und beruhen auf den vom Sender zur Verfügung gestellten Manuskripten, die sich vom Originalmanuskript gelegentlich durch stilistische Korrekturen oder kleinere Auslassungen unterscheiden können. Wiedergegeben werden hier nur solche Texte, die nicht in weitgehend identischer Fassung nach der Sendung gedruckt worden sind und sich deshalb in meinen "[Gesammelten Schriften](#)" finden. (Darauf wird ggfls. auf der folgenden Seite hingewiesen).

Wörtliche Zitate werden im allgemeinen in Funkmanuskripten nicht nachgewiesen; deshalb habe ich die Quellenangaben nachträglich eingefügt – soweit ich sie noch rekonstruieren konnte. Alle anderen erst bei dieser Edition hinzugefügten Hinweise sind mit dem Kürzel "H.G." gekennzeichnet. Die einzelnen Beiträge können mit Hilfe des Inhaltsverzeichnisses oder der Lesezeichen-Funktion des Acrobat-Reader aufgerufen werden.

Die Texte sind von "1" an fortlaufend nummeriert und mit einem vorgestellten "F" versehen, damit sie von den Ziffern der ebenfalls fortlaufend gezählten "Gesammelten Schriften" unterschieden werden können.

Die Arbeiten dürfen wie andere Veröffentlichungen nach den üblichen wissenschaftlichen und journalistischen Regeln (z.B. Quellenangabe) benutzt, aber ohne meine schriftliche Zustimmung nicht darüber hinaus, insbesondere nicht kommerziell verwendet werden.

(Hermann Giesecke 2002)

© Hermann Giesecke

F 33. Was heißt: Erziehung in der Familie? (1999)

Gesendet vom NDR 4 am 10.3.1999, 19.30-20.00

Wann immer die Gesellschaft am Verhalten des Nachwuchses etwas zu bemängeln hat, wird die Erziehungsleistung der Familie kritisiert. Entsprechende Klagen von Nachbarn, Lehrern, Wissenschaftlern und Politikern sind nicht zuletzt in den Medien immer wieder zu vernehmen. Neuerdings wird aber auch das Gegenteil behauptet: Amerikanische Untersuchungen hätten angeblich bewiesen, daß der erzieherische Einfluß der Eltern auf ihre Kinder notwendigerweise verhältnismäßig gering sei, weil deren Einstellungen und Verhalten von anderen Instanzen wesentlich stärker geprägt würden, etwa von den Gruppen der Gleichaltrigen oder durch die Medien. Was hier jedoch als sensationelle Entdeckung verkündet wird, ist lediglich die andere Seite derselben Medaille: In der Tat wird in modernen Gesellschaften der Erziehungseinfluß der Eltern durch andere Einflüsse ergänzt oder auch beschnitten, aber das macht die Aufgabe nicht weniger reizvoll zu prüfen, worin die besonderen pädagogischen Chancen der Familie nun eigentlich liegen. Meist erfolgt die Antwort so, daß alle möglichen gut gemeinten und an sich auch wünschenswerten Erziehungsziele aufgestellt werden in der Erwartung, daß die Eltern diese dann bei gutem Willen auch verwirklichen könnten. Das ist aber eine Illusion, weil Erziehungsziele und die Strategien ihrer Realisierung nur aus dem sozialen Zusammenhang selbst entstehen können, in den sie gehören und dem sie dienen sollen. Jede Erziehung, gleich wo sie stattfindet, vollzieht sich in ihren eigentümlichen sozialen Kontexten und muß auch von daher begründet werden. Erziehung dient - anders gesagt - dem Erhalt sozialer Gemeinschaften. Gerät dieser soziale Bezug aus dem Blick, wird die Beziehung zwischen Eltern und Kindern von endlosen Erwartungen und Absichten überschwemmt und führt so gleichermaßen zur Verunsicherung wie zur Willkür. Die Familie kann also nur solche Erziehungsziele anstreben, die in ihrer Sozialform selbst angelegt

sind. Die aber sind, wenn sie tatsächlich auch angestrebt werden, allen Unkenrufen zum Trotz nach wie vor von fundamentaler Bedeutung.

Wer also nach den besonderen Erziehungschancen der Familie im Unterschied zu anderen Erziehungsträgern - etwa der Schule - fragt, muß zunächst einmal die besondere Sozialform der Familie selbst in den Blick nehmen. Was ist dafür charakteristisch, unabhängig davon, ob es sich um eine Normalfamilie, Alleinerzieherfamilie, Stieffamilie oder Pflegefamilie handelt?

Die Familie ist bekanntlich eine eigentümliche *Lebensgemeinschaft*, in der Kinder mit Erwachsenen rund um die Uhr und auf Dauer zusammenleben. Als Sozialform kann sie mit keiner anderen gleichgesetzt werden, die wir sonst im gesellschaftlichen Leben finden. Ihr Sinn liegt darin, die Folge der Generationen nicht abreißen zu lassen. Ihr primärer Zweck ist, ein befriedigendes Leben ihrer Mitglieder zu organisieren, nicht, die einen durch die anderen zu erziehen. Charakteristisch für die Familie als Lebensform ist vielmehr, daß ihre Mitglieder ganzheitlich so akzeptiert werden, wie sie sind - was allerdings keine Rechtfertigung für schlechtes Benehmen ist. Im üblichen Begriff der Erziehung schwingt aber mit, daß man die Kinder grundsätzlich anders haben will, als sie sind. Erziehung in der Lebensform Familie ist jedoch eher eine notwendige Begleiterscheinung, eine Implikation, weil sonst die Gestaltung eines befriedigenden Zusammenlebens nicht gelingen könnte. Es geht also nicht darum, abstrakte Erziehungsziele aufzustellen und die Kinder damit täglich zu traktieren - das würde im Extremfall ihre soziale Zugehörigkeit sogar gefährden. Erziehung muß vielmehr im Rahmen der Gestaltung des gemeinsamen Lebens gleichsam selbstverständlich erfolgen, wo und wie die Situation es jeweils gebietet.

Diese grundsätzliche Einsicht läßt sich nun an vier Aspekten genauer beschreiben, die der Sozialform Familie eigentümlich sind: Sie ist nämlich, wenn man genauer hinsieht, eine Haushaltsgemeinschaft, eine Generationengemeinschaft, eine Interpretationsgemeinschaft und eine alternde,

auf ihre Auflösung hin angelegte Gemeinschaft. Aus diesen vier Merkmalen ergeben sich nun folgerichtig auch grundlegende Erziehungsziele.

Die Familie als Lebensgemeinschaft muß die Aufgaben und Arbeiten, die für ihren Erhalt notwendig sind, einigermaßen gerecht irgendwie unter ihre Mitglieder aufteilen. Daraus ergibt sich eine erste pädagogische Konsequenz: Niemand darf einfach zum Nulltarif in einer Familie leben, auch die Kinder nicht. Ökonomisch gesehen ist die Familie ein Haushalt. Die finanziellen Mittel kommen in der Regel durch die Erwerbstätigkeit der Eltern ins Haus, als Ertrag ihrer Arbeit, und nur im Rahmen dieser Einkünfte können auch die Ausgaben getätigt werden; verwaltet wird dabei ein Mangel, kein Überfluß. Darüber hinaus müssen die Tätigkeiten des Einkaufens und Kochens, der Kleider- und Wohnungspflege erledigt werden. In der Öffentlichkeit wird die notwendige innerfamiliäre Arbeitsteilung meist so diskutiert, als ginge es dabei lediglich um die Teilung der Hausarbeit zwischen Mann und Frau; von den Kindern ist ganz selten in diesem Zusammenhang die Rede. Eine Familie aber, die ihre Kinder von diesen Aufgaben ausschließt, grenzt sie damit auch sozial aus. Was Kinder schon selbst können, müssen sie auch selbst tun oder mittun. Zu begrenzen ist dieser Anspruch nur durch die andere Aufgabe der Kinder, daß sie nämlich in der Schule wie in ihrer Freizeit ihre Fähigkeiten entfalten, sich also bilden sollen. Je älter die Kinder werden, um so mehr müssen die Eltern die Erfahrung machen können, daß ihre Familienarbeit geringer wird. Die Kinder andererseits müssen die Einsicht gewinnen, daß ihre Eltern außerhalb wie innerhalb der Familie nicht nur für sich selbst, sondern auch für ihre Kinder arbeiten und daß dies durch zumutbare Eigenleistungen der Kinder zu honorieren und wenigstens teilweise auszugleichen ist. Wenn das grundsätzlich klargestellt ist, mag es immer wieder neue Vereinbarungen darüber geben, wozu auch gehören kann, daß pünktliche und zuverlässige Erledigung von schulischen Hausaufgaben als ein Äquivalent betrachtet wird.

Spricht man Eltern auf dieses Thema an, wird nicht selten der Einwand laut, angesichts der modernen Haushaltstechnologie sei die Hausarbeit gar nicht mehr so umfangreich und von den Kindern auch gar nicht effizient zu erledigen. Dieses Argument steht nun im krassen Widerspruch zu der ständigen Forderung, die *Männer* sollten sich mehr im Haushalt betätigen. Zudem ist es gerade die moderne Technologie, die eine Mitarbeit der Kinder zuläßt; früher dagegen waren etwa Kochen und Wäschewaschen wegen der beschränkten technischen Voraussetzungen langwierige, nicht zuletzt auch körperlich sehr belastende Tätigkeiten, für die zudem eine erhebliche Erfahrung und Vorsicht benötigt wurden.

Wenn Kinder nicht dazu veranlaßt werden, sich auf die eine oder andere Weise an der Familienarbeit zu beteiligen, wachsen sie als bloße Nutznießer der Arbeit der anderen auf und werden dadurch faktisch aus der Familiengemeinschaft ausgeschlossen. Für jede menschliche Gemeinschaft gilt nämlich, daß ihre Mitglieder nur insofern in ihr geachtet und anerkannt sind, als sie für das Ganze, für das gemeinsame Wohl, einen eigenen Beitrag leisten. Geschieht dies nicht, erwerben Kinder falsche Vorstellungen über die materiellen und sozialen Grundlagen ihrer Existenz, indem sie etwa lernen, Verwöhnung als ihr selbstverständliches Recht anzusehen. Es gibt bekanntlich nicht nur materielle Verwöhnung, indem man den Kindern "alles vorne und hinten reinstopft", wie der Volksmund sagt, sondern auch eine soziale, indem man ihnen nichts abverlangt. Wer so handelt und sagt, er wolle damit den Kindern etwas Gutes tun, sollte sich nach seinen Motiven fragen. Wer andere verwöhnt, tut das letzten Endes immer auch für sich selbst. Übertriebene Verwöhnung ist eine subtile Form von Verachtung der Möglichkeiten, die der andere von sich aus in die Gemeinschaft einbringen könnte.

Ferner ist die Familie eine Generationengemeinschaft. In ihr leben mindestens zwei Generationen zusammen, dadurch unterscheidet sie sich von anderen Lebensgemeinschaften - auch von der kinderlosen Ehe -, die nur aus

Erwachsenen bestehen. Die Beziehung von Eltern und Kindern erfährt unter diesem Gesichtspunkt eine über ihre Unmittelbarkeit hinausgehende, nämlich in einen gesellschaftlichen Zusammenhang weisende Bedeutung; auf der Grundlage des Generationenvertrages beruhen nämlich auch unsere sozialen Sicherungssysteme. Familie ist nicht nur Privatsache, als die sie den Beteiligten leicht erscheint. Indem sie vielmehr Kinder aufzieht, sorgt sie für die Reproduktion des gesellschaftlichen Lebens, also dafür, daß eine neue Generation die gesellschaftlichen Aufgaben übernehmen und fortsetzen kann. Das spektakuläre Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom Januar dieses Jahres über die steuerliche Entlastung von Familien hat darauf unmißverständlich hingewiesen.

Aus dem Generationenverhältnis in der Familie ergeben sich zwei wichtige pädagogische Konsequenzen. Zum einen haben Kinder zwar Anspruch darauf, daß Erwachsene - in der Regel die Eltern - sich um sie kümmern, sie versorgen, ihnen Ausbildungsmöglichkeiten verschaffen, so daß sie als Herangewachsene eine ihren Fähigkeiten entsprechende und subjektiv befriedigende Position in der Gesellschaft einnehmen können. Aber dieses moralische Recht hat die Form eines Kredits. Indem die zuständigen Erwachsenen eine immense Arbeit sowie die damit verbundenen Verzicht in das Aufwachsen ihrer Kinder investieren, zahlen sie gleichsam einen Kredit zurück, der ihnen in ihrer Kindheit durch diejenigen Erwachsenen gewährt wurde, die damals für sie gesorgt haben. Der jeweils heranwachsenden Generation steht dieser Kredit jedoch nur so lange und nur insoweit zu, wie dies für den Abschluß einer Berufsausbildung und überhaupt für die Führung eines selbständigen Lebens erforderlich ist. Die Eltern haben einen Anspruch darauf, daß ihre Kinder zu einem angemessenen Zeitpunkt aus ihrer finanziellen Bilanz wieder verschwinden. Aus dem Generationenvertrag erwachsen also für die Kinder auch Pflichten. Dazu gehört zum Beispiel, daß sie ihre eigenen Fähigkeiten so gut wie möglich entwickeln, um einerseits die Fürsorge durch ihre Eltern überflüssig zu machen und

andererseits den als Kind erhaltenen Kredit wiederum an die nächste Generation weitergeben zu können - und sei es nur in Form von Steuerzahlungen. Wer also in der Schule wie in der Berufsausbildung seine Fähigkeiten nicht optimal zu entwickeln versucht, handelt gegen die Regeln des Generationenvertrags, dem er andererseits sein meist recht gutes Leben verdankt. Ob also Kinder in der Schule lernwillig sind oder nicht, steht ihnen nicht frei, wenn man ihnen nicht gestatten will, auf anderer Leute Kosten auf Dauer dahinzuleben.

Zum anderen besteht der pädagogische Sinn des Generationenverhältnisses in der Familie darin, daß die Kinder von den Erwachsenen grundlegende soziale Regeln und Einstellungen lernen, die sie für die spätere Führung eines selbständigen Lebens brauchen. Weil die Kinder von sich aus davon nichts wissen können, müssen die Eltern ihnen gute Manieren sowohl für den Umgang innerhalb der Familie wie mit Außenstehenden ebenso geduldig wie unmißverständlich beibringen. Die dafür erforderlichen Strategien lassen sich als Wechselspiel von Autonomiegewährung und Grenzsetzung bestimmen.

Wenn wir unsere Kinder von Anfang an zur größtmöglichen Selbständigkeit anleiten wollen, dann brauchen sie einen autonomen Handlungsraum, der zunächst sehr begrenzt ist und sich immer mehr erweitert: Die Spielecke in Mutters Nähe, das Kinderzimmer, die ganze Wohnung, ein Stück Straße draußen, das Lebensfeld der Gleichaltrigen, bis dem Heranwachsenden schließlich seine Freizeitautonomie zugestanden wird. In diesem Spielraum darf das Kind selbständige Entscheidungen treffen, wird es nicht bevormundet und nur dann belehrt, wenn es fragt oder wenn Gefahren drohen. Das hört sich leicht an, ist aber im Alltag gar nicht so leicht durchzuhalten. So gibt es etwa über das Thema "Ordnung im Kinderzimmer" immer wieder Streit. Kinder haben je nach Alter eine eigene Auffassung von der Ordnung der Dinge, mit denen sie umgehen, und diese stimmt meistens nicht mit der Vorstellung überein, die uns die Waschmittelwerbung im Typus der sauberen Hausfrau vermittelt. Ordnung ist aber kein Selbstzweck und keine Tugend an sich. Sie drückt eine

sozialkulturelle Maxime für das Zusammenleben aus. Zu den ästhetischen Aspekten einer schönen Wohnung haben Kinder lange keinen Zugang, sie haben ihre eigene Ästhetik. Nimmt man nun die relative Autonomie des kindlichen Handlungsraumes ernst, dann gibt es für Interventionen gegen die Unordnung im wesentlichen zwei plausible Begründungen: Hygienische Einwände und Protest gegen die Zerstörung von Sachen. Wenn der Dreck ein solches Ausmaß angenommen hat, daß das Kind sich und die anderen Familienmitglieder gesundheitlich gefährdet, muß interveniert werden. Wenn das Kind andererseits Sachen beschädigt oder zerstört, muß es lernen, daß für alles, was es besitzt, irgend jemand einmal gearbeitet hat. Schlampiger Umgang mit Sachen, wie sie unsere Wegwerfgesellschaft so nahelegt, ist also ein soziales Delikt innerhalb der Familie und darf deshalb nicht geduldet werden, weil man dem Kind sonst eine wichtige Wirklichkeitserfahrung über den Zusammenhang von Besitz und Arbeit unterschlägt. Wieso sollen die Eltern, die ohnehin für das Aufwachsen der Kinder arbeiten und Verzicht leisten, noch zusätzlich für deren Schlamperei aufkommen? Die Ordnungsfrage stellt sich jedoch anders, wenn es sich um gemeinsame Räume der Familie, etwa das Wohnzimmer, handelt; hier muß das Kind sich mit den Vorstellungen der Eltern arrangieren, wobei es zugleich mit einer anderen Auffassung von Alltagsästhetik konfrontiert wird, mit der es sich auseinandersetzen muß.

Zum autonomen Handlungsspielraum gehören aber auch seine Grenzen. Jeder Mensch ist auf Grenzsetzungen durch andere angewiesen. Nur indem wir gezwungen werden, uns mit Grenzen auseinanderzusetzen, können wir unsere eigenen Bestrebungen abarbeiten und zugleich einen eigenen Standpunkt gewinnen. Diese Einsicht erwächst aber nicht aus dem Inneren der kindlichen Seele, sondern vor allem aus sozialer Tätigkeit mit anderen und gegen sie. Vom Umgang mit seinen Freunden her ist dem Kind diese Tatsache nicht unbekannt. Da muß es sich behaupten, indem es ständig Grenzerfahrungen macht. Der autonome Handlungsraum muß sich erweitern, je älter das Kind wird. Aber

diese Erweiterung darf nicht kampflos zugestanden, sondern muß verdient werden, vor allem durch Zug um Zug erhöhte Verantwortungsfähigkeit: mehr Freiheit nur gegen mehr Verantwortung. Die Verantwortung der Erwachsenen nimmt in dem Maße ab, wie die des Kindes zunehmen kann; denn der Sinn des Aufwachsens besteht darin, daß das Kind lernt, Stück für Stück sein Leben selbst in die Hand zu nehmen. Deshalb muß es die Fähigkeit dazu in solchen Grenzkämpfen nachweisen. Wenn Eltern nur autonome Handlungsspielräume zulassen, ohne auch die Grenzen zum Thema zu machen, dann fördern sie nicht Initiative und Selbstverantwortung des Kindes, sondern lassen es fortgesetzt ins Leere laufen. Durch Auseinandersetzungen erfährt das Kind dagegen immer wieder, daß die Eltern Anteil nehmen an seinem Leben und ihm nicht gleichgültig gegenüberstehen.

Wichtige Grenzerfahrungen erwachsen aus dem Familienleben selbst. Das Kind trifft mit seinen Absichten, Wünschen und Bedürfnissen auf die der anderen Familienmitglieder. Die dadurch bedingte Interessenskollision muß ausbalanciert werden. Das Kind lernt, daß seine Bestrebungen dort an ihre Grenze stoßen, wo sie solche der anderen tangieren. Dabei müssen auch die Eltern deutlich machen, daß sie persönliche Interessen haben, die vielleicht auch Geld kosten und auf die sie der Kinder wegen verzichten. Sonst können diese das moralische Prinzip des Generationenvertrages nicht begreifen. In vielen Familien schämen sich die Eltern - vor allem wohl Mütter - , von ihren Bedürfnissen zu sprechen, weil sie meinen, es sei ihre Pflicht, für die Kinder Verzicht zu leisten. So generell stimmt das aber nicht, und den Kindern entgeht dadurch eine wichtige Erfahrung.

Nimmt man das Innenleben der Familie in den Blick, läßt sie sich als eine *Interpretationsgemeinschaft* verstehen. Die Familienmitglieder sprechen miteinander, reden über das, was sie erlebt und erfahren haben. Indem sie dies tun, interpretieren sie diese Erlebnisse und Erfahrungen und versuchen, sie zu verstehen und ihnen Sinn zu verleihen. Dabei geht es jedoch nicht nur um den

Austausch individueller Meinungen, vielmehr entstehen daraus typische Deutungsmuster, die der Familie als Kollektiv Stabilität verleihen. Diese unvermeidlichen Muster können offen für neue Erfahrungen sein, aber auch verhängnisvolle Vorurteile verfestigen. Deshalb gehört die kritische Überprüfung dieser Muster zu den wichtigsten Aufgaben einer pädagogischen Selbstkritik der Eltern. Wenn die Familienmitglieder nicht mehr miteinander sprechen - oder nur noch "das Nötigste" miteinander bereden -, ist die Familie als Sozialform zerstört oder zumindest schwer angeschlagen. Sie kann dann zwar immer noch eine Weile als bloßer Haushalt funktionieren, aber als Gemeinschaft ist sie zerbrochen. Die Funktion der Familie als "Interpretationsgemeinschaft" ist für den Umgang mit den Kindern von herausragender Bedeutung. Indem die Eltern mit ihren Kindern über deren Erlebnisse und Erfahrungen, die diese in der Schule oder in der Freizeit gemacht haben, sprechen und sie gemeinsam mit ihnen zu deuten versuchen, können sie in einem ganz erheblichen Maße auf die Kinder pädagogisch einwirken - wirkungsvoller jedenfalls, als wenn sie unentwegt an ihnen herumerziehen. Dabei muß es nicht immer harmonisch zugehen, auch Meinungsverschiedenheiten und Auseinandersetzungen können geboten sein - solange das, was die Kinder einbringen, ernst genommen wird.

Interpretieren heißt nicht, die Berichte und Meinungen der Kinder möglichst schnell zu pädagogisieren. Vielmehr kommt es auf die Bereitschaft zum Zuhören an, so daß die Kinder ausführlich zu Wort kommen können, wenn sie etwa aus der Schule kommen und ihrem Ärger Luft machen oder über Erfolge und Mißerfolge berichten wollen. Die Ansichten ihrer Eltern dazu wollen sie durchaus hören, solange sie davon nicht überwältigt werden.

Solche Gespräche bestehen in einem *Austausch* von Erfahrungen, so daß beide Seiten - Eltern wie Kinder - einen Gewinn davon haben. Die Erwachsenen haben zwar im allgemeinen größere Erfahrungen als die Kinder, aber daraus ergibt sich keineswegs eine Art Einbahnstraße von den Eltern zu den Kindern

hin, als komme es für die Eltern nur aufs richtige Stichwort an, um ihre Sicht der Dinge zur Geltung zu bringen. Auch die Erwachsenen können vielmehr von den Sichtweisen ihrer Kinder lernen, weil es für sie durchaus interessant ist zu erfahren, warum Kinder dieselben Dinge oft anders erleben als Erwachsene. Wenn die Erwachsenen den eigentümlichen Zugang der Kinder zur Welt nicht ernst nehmen, können sie mit ihnen auch keine ernsthaften Gespräche führen; dann laufen sie vielmehr Gefahr, die Äußerungen der Kinder nur zum Anlaß zu nehmen, um das, was sie ohnehin meinen, gleichsam mit erhobenem Zeigefinger zur Sprache zu bringen. Den Kindern genau und geduldig zuzuhören - wie dem erwachsenen Partner auch - beruht also nicht auf einem pädagogischen Trick, sondern erwächst aus dem dialogischen Charakter eines jeden ernsthaften Gesprächs. Die Erfahrungen der Kinder sind nicht wertloser, bloß weil sie begrenzt sind. Kinder ernst nehmen heißt aber auch, ihnen zu widersprechen, wenn sie - aus Mangel an Erfahrung, aus Zorn oder Enttäuschung - wichtige Dinge des Lebens nicht richtig deuten. Aber der Widerspruch verliert seine Kraft, wenn er sich kleinlich auch auf alle möglichen Nebensächlichkeiten erstreckt und sich nicht auf wirklich Wichtiges konzentriert. Nur dann vermag er dem Kind zu helfen, die eigenen Erfahrungen mit der Welt entsprechend zu sortieren. Dagegen hat das Kind nichts davon, wenn sich die Eltern mit ihm kumpelhaft auf eine Stufe stellen.

Die Ratgeberliteratur empfiehlt uns nicht selten, bestimmte Gesprächsstrategien mit Kindern anzuwenden. Sofern sie dem besseren Verständnis kindlicher Äußerungen dienen, können sie eine nützliche Hilfe sein. Werden sie jedoch zur "Masche", die immer wieder nach demselben Muster gestrickt wird, fördern sie nicht die spontane Gesprächsbereitschaft der Kinder und verleihen der Beziehung zwischen den Generationen leicht eine unnatürliche, aufgesetzte Note.

Die bisher genannten sozialen Dimensionen der Familie sind eingebettet in den Ablauf der Zeit. Die Familie ist eine dynamische, sich ständig verändernde

Gemeinschaft, weil ihre Mitglieder älter werden und sich damit auch ihre Interessen und Bedürfnisse verändern. Das Kind muß sein Größer- und Anderswerden erfahren können als ein Leben in der Zeit, dessen Fortsetzung sich planen oder auch nur erträumen läßt. Die Eltern nehmen aber das Älterwerden der Kinder oft mit gemischten Gefühlen wahr, zumal wir in einer auf Jungsein und Jungbleiben fixierten Gesellschaft leben. Deshalb ist die Versuchung nicht gering, diesen Prozeß künstlich zu verlangsamen; dann werden die Kinder weit über ihr Alter und ihre Reife hinaus "klein" gehalten, gleichsam "fürsorglich belagert", so daß ihre Initiative und Verantwortungsfähigkeit unnötig begrenzt werden. Dann wird der Sinn des Aufwachsens der Kinder in der Familie in Frage gestellt, der ja gerade darin besteht, selbständig und erwachsen zu werden, damit sie ohne die Fürsorge ihrer Eltern leben und irgendwann vielleicht eine eigene Familie gründen können. Von seiner Geburt an emanzipiert sich das Kind mit jedem Tag ein Stück von seiner Familie, wird sein autonomer Handlungsraum größer, werden die gesetzten Grenzen weiter. Um es paradox auszudrücken: Die Familie muß, pädagogisch gesehen, ihre eigene Auflösung betreiben; am Schluß bleibt nur noch die Partnerschaft der Eltern übrig. Der Auszug des Kindes aus der Familie beginnt nicht erst, wenn es volljährig ist, sondern schon mit dem Schuleintritt, der zugleich Eintritt ins öffentliche Leben ist. Danach werden die Freunde, die Gleichaltrigen immer wichtiger; das Kind zieht immer größere Teile seiner Emotionalität von den Eltern ab und wendet sie den Gleichaltrigen zu, die in mancher Hinsicht dann auch zu Vertrauten werden, mit denen es seine Probleme bespricht. Je größer der autonome Handlungsraum wird, um so mehr entfernt sich das Kind von seiner Familie. Dieser notwendige Prozeß der Emanzipation der Kinder von ihrer Familie wird jedoch gefährdet, wenn die Eltern insgeheim die Ablösung gar nicht wollen, wenn sie ihre Kinder im Grunde als ihr emotionales Eigentum betrachten, das sie nun nicht mehr hergeben wollen. Diese Konstellation ist wiederum ein Nährboden für emotionale Erpressung der

Eltern durch ihre herangewachsenen Kinder, weil für künstliches Kleinhalten nun ein Preis zu zahlen ist, der in der Regel in Verwöhnung besteht.

Nicht selten wird der Auszug der Kinder auch dadurch erschwert, daß ihre Existenz das einzige Bindeglied in der sonst leer gewordenen Beziehung der Eltern geblieben ist. Dann haben sie versäumt, das Recht auf ein eigenes Leben wahrzunehmen und durchzuhalten. Solange die Kinder klein sind, bedürfen sie relativ großer Aufmerksamkeit, die Eltern müssen ihre eigenen Interessen entsprechend zurückstellen. Aber das bedeutet nicht, daß sie ihr gemeinsames Leben voll und ganz um die Kinder und deren Bedürfnisse herum zu organisieren hätten. Familie ist nicht nur eine Lebensgemeinschaft für Kinder, sondern auch eine für das erwachsene Paar. Mit dem Blick auf das Ende der Familie, auf den Auszug der Kinder, wird deutlich, wie wichtig es ist, daß die Eltern ihre gemeinsamen Interessen, auch die, an denen die Kinder keinen Anteil haben, ernst nehmen und nie aus den Augen verlieren. Gelingt ihnen das nicht, stehen sie mit leeren Händen da, wenn die Kinder das Nest verlassen.

Kinder brauchen also ihre familiäre Lebensgemeinschaft als unentbehrliche Etappe auf dem Weg ins Leben. Wenn der Umgang zwischen Eltern und Kindern sich auf die wesentlichen sozialen Fundamente der Lebensgemeinschaft Familie gründet, ist es entgegen der in der Öffentlichkeit anzutreffenden Resignation offensichtlich gar nicht so schwer, Erziehungsgrundsätze zu entwickeln, die auch den Kindern unmittelbar einleuchten können; sie müssen aber auch erkannt und durchgesetzt werden. Sie reichen zwar für das künftige Leben nicht aus, weil der familiäre Erfahrungsraum begrenzt ist, und müssen deshalb unter anderem durch die ganz anders zu begründenden Erziehungsziele der Schule ergänzt werden; aber sie ermöglichen immer noch den Erwerb grundlegender sozialer Einstellungen und Verhaltensweisen, die im Ernst nicht strittig sein können und als Marschgepäck für den weiteren Lebensweg unentbehrlich sind.

F 34. Vom Sinn der Bildung (1999)

Gesendet vom NDR 4 am 6.7.99, 19,30-20,00 Uhr

In einer Gesellschaft, in der sich auf absehbare Zeit wenig ändert, ist die Erziehung und Bildung der nachwachsenden Generation weitgehend Routine. Es genügt, daß die Kinder von den Erwachsenen lernen, was diese schon wissen; denn das Leben und seine Anforderungen werden in Zukunft im wesentlichen genau so sein, wie sie heute sind und gestern waren.

Davon kann gegenwärtig keine Rede mehr sein. Politische, kulturelle, wirtschaftliche und technische Verhältnisse ändern sich vielmehr in teilweise atemberaubendem Tempo, die Verwertbarkeit von erlerntem Wissen sinkt. In dieser Situation stellt sich die Frage: Was muß man lernen, wenn man nicht wissen kann, was man in Zukunft wissen muß? Nun gerät das übliche Schulwissen in den Verdacht, überflüssig und weltfremd zu sein. Darauf komme es gar nicht mehr an, so ist oft zu hören, vielmehr müßten die Schüler das Lernen lernen, um sich an neue Situationen anpassen zu können, und dafür geistige, soziale und emotionale "Schlüsselqualifikationen" erwerben. In der gegenwärtigen Diskussion über die Verbesserung der Schule werden viele hochtrabende Begriffe dieser Art ins Feld geführt. Was aber steckt wirklich dahinter? Im Grunde handelt es sich dabei um längst bekannte "altmodische" Maximen: In sozialer Hinsicht geht es etwa um Höflichkeit, Toleranz und Kooperation, emotional um die Fähigkeit, seine Gefühle am richtigen sozialen Ort und zur richtigen Zeit zu plazieren - nicht überall sofort alles zu erwarten - , intellektuell um Grundlagen des Weltverständnisses, mit denen man weiterlernen kann - nichts davon ist neu.

Was man lernen muß, wenn die künftigen Verwendungssituationen unbekannt sind - darüber hat man schon im frühen 19. Jahrhundert nachgedacht, als die moderne Industriegesellschaft sich gegen die alte Ordnung durchzusetzen begann und deshalb die Zukunft ungewiß wurde. Die Antwort - vorgetragen vor allem von Wilhelm von Humboldt - lautete "Bildung" bzw. "Allgemeinbildung".

Sieht man von zeitbedingten Einseitigkeiten wie der Fixierung auf die alten Sprachen - Latein und Griechisch - ab, handelt es sich hier im Kern immer noch um eine moderne Leitidee für die Gestaltung des Schulwesens, die für die Zukunft lediglich präzisiert werden muß. Sie beruht auf einer simplen Einsicht: Wenn man, wie bis dahin üblich, den Menschen lediglich für seine künftig erwarteten spezifischen Funktionen - etwa als Bauer, Handwerker, Geschäftsmann - ausbildet, dann läuft er Gefahr, Veränderungen in seinem Beruf nicht mehr gewachsen zu sein. Erteilt man ihm jedoch eine grundlegende Bildung im Sinne einer "Allgemeinbildung", wird er in den Stand gesetzt, auf solche Veränderungen, die vorher niemand voraussehen kann, durch Weiterlernen flexibel zu reagieren. Er verfügt dann nämlich über das dafür erforderliche geistige Potential. Dieses Potential muß demnach größer sein, als jeweils in seinem Alltag von ihm verlangt und erwartet wird. Deshalb kann er es in seinem Alltag allein auch nicht erwerben. Allgemeinbildung ergibt sich nicht aus der Summe dessen, was jemand für seine alltäglichen Funktionen lernt - nicht aus den Erfahrungen der "Lebenswelt", wie man heute sagen würde. Im Gegenteil: Je allgemeiner jemand gebildet ist, um so mehr kommt dies auch seinen speziellen Tagesaufgaben, etwa im Beruf, zugute. Wie modern dieser Gedanke ist, zeigt sich in der gegenwärtigen Berufsausbildung. Gescheitert ist der jahrzehntelange Versuch, die Arbeitswelt in Hunderte von Einzelberufen aufzuteilen und für diese eine jeweils besondere Berufsausbildung anzubieten. Weil die beruflichen Anforderungen ständig im Fluß sind, sind manche Berufe schon wieder verschwunden, wenn die Ausbildung dafür beendet ist. Berufsausbildung besteht heute immer mehr aus einer möglichst hohen Allgemeinbildung und einer daran anschließenden beruflichen Spezialisierung. Ein Abiturient erfüllt wegen seiner formalen geistigen Fähigkeiten im allgemeinen eher die Voraussetzungen für eine kaufmännische oder gewerbliche Berufsausbildung als ein Hauptschulabgänger. Umgekehrt: Wenn alle Jugendlichen in der Lage wären, das Abitur zu erwerben, würde auf diesem

Hintergrund die Berufsausbildung nur noch aus einer Fülle jeweils spezieller Anlernangebote bestehen. Das sogenannte "Duale System" der Berufsausbildung - mehrere Jahre praktische Lehre in Verbindung mit Berufsschulunterricht - würde dann weitgehend überflüssig sein.

Nicht also vom täglichen Leben aus, sondern in Distanz dazu sollen demnach die *allgemeinen* Fähigkeiten des Menschen, die die Grundlage für die Erfüllung aller einzelnen Lebensanforderungen bilden, entwickelt werden, und das kann nur durch einen Unterricht geschehen, der dazu anleitet, angemessene *Vorstellungen* über die Welt zu entwickeln. Das ist die grundlegende *didaktische* Idee: Der Schüler soll sich durch einen "allgemeinbildenden" Unterricht einerseits die Grundlagen der natürlichen und kulturellen Welt zu eigen machen und andererseits dabei seine wesentlichen Fähigkeiten zur Entfaltung kommen lassen. Das ist nur möglich, wenn der Schüler in *Distanz* tritt zu seinen lebensaktuellen Rollen und Erwartungen, also nicht darauf fixiert bleibt. Nicht das Leben bildet, sondern nur die Bildung bildet, nämlich als Versuch, sich die objektive Welt - erforscht durch die Wissenschaften - in ihrem Zusammenhang *in direktem Zugang*, durch eine bestimmte Tätigkeit des Verstandes, vorzustellen und anzueignen. "Lebensnah" ist dieser bildende Unterricht nur insofern, als er an die lebensweltlichen Erfahrungen der Schüler anknüpft und diese weiter zu entwickeln versucht, indem er auf sie zurückwirkt. Ohne Bezug zur bisherigen Erfahrung ist auch das bildende Lernen nicht möglich. Das ist der Grund dafür, daß die Lernreichweite von Kindern mit noch geringer Lebenserfahrung - z.B. Grundschulkinder - geringer ist als etwa die von Studenten. Modern ist diese Bildungsidee aber noch aus anderen Gründen.

Insofern sie prinzipiell für *alle* Menschen, nicht nur für eine bestimmte Gruppe, gelten soll, ist sie eine demokratische. Das war über lange Zeit nicht erkennbar, weil sie zunächst nur die Gymnasien prägte, zu denen Arbeiter und Landbevölkerung faktisch keinen Zugang hatten. Aber die Vorstellung einer Allgemeinbildung für alle Menschen setzte pädagogische Maßstäbe für die

großen politischen Emanzipationsbewegungen der Moderne - der Arbeiter, der Frauen und der Landbevölkerung. Was zunächst elitär und beschränkt auf bestimmte soziale Klassen begann, entwickelte sich zum Allgemeingut. Die modernen Gesellschaften haben fast 200 Jahre gebraucht, bis sie allein schon in ökonomischer Hinsicht in der Lage waren, diese Utopie für prinzipiell alle Kinder einzulösen. Heute müssen wir aufpassen, daß wir diese Entwicklung nicht wieder rückgängig machen. Demokratisierte Bildung erreicht man nämlich nicht dadurch, daß wir die Kinder an ihre Lebenswelten fixieren. Dadurch würden wir sie wieder festnageln auf Verhältnisse, die von der familiären Herkunft her wirtschaftlich und sozial ungleich sind - abgesehen davon, daß die sogenannten "Erfahrungen" der Kinder im wesentlichen Konsumerfahrungen sind. Der Ausgangsbedingung der sozialen und ökonomischen Ungleichheit kann die Pädagogik nur dadurch begegnen, daß jedes Kind in die Lage versetzt wird, sich in höchstmöglichem Maße über sich und die Welt aufzuklären, und das nicht in weltfremder Absicht, sondern zu einem bestimmten Zweck.

Das demokratische Element der Bildungsidee konkretisiert sich nämlich in der Forderung, daß alle Bürger die prinzipiell gleiche Chance der *Partizipation* an den gesellschaftlichen Möglichkeiten erhalten sollen, die man als *politische*, *kulturelle* und *berufliche* Teilhabe zusammenfassen kann. Dazu soll Bildung möglichst jedes Kind optimal befähigen. Es geht um grundsätzlich gleichberechtigte Teilnahme an allem, was die Gesellschaft zu bieten hat - keineswegs nur um berufliche Qualifizierung. Dem wird heute kaum jemand mehr widersprechen, aber es fordert einen Preis: Früher war der Schulunterricht auf die jeweils zu erwartende Lebensperspektive begrenzt - im Hinblick etwa auf das Arbeiter-, Bauern- oder Bildungsbürgermilieu. Solange zu erwarten war, daß das Kind eines Arbeiters auch wieder Arbeiter wurde, ließ sich das Bildungsangebot didaktisch entsprechend beschränken, das war sogar sinnvoll, weil sonst die Schulbildung lebensfremd geworden wäre. Wenn sich aber erst in der Zukunft entscheidet, in welchem beruflichen und kulturellen Rahmen das

Kind sich als Jugendlicher oder Erwachsener bewegen wird, entsteht eine eigentümliche Unschärfe. Das Bildungsangebot für alle Kinder muß dann nämlich relativ abstrakt entworfen werden, zumindest am Anfang gleich für den künftigen Philosophieprofessor wie für den ungelernten Arbeiter, für den künftigen Berufspolitiker wie für den politisch Uninteressierten, für den Techno-Fan wie für den Mozartliebhaber, weil ja niemand im voraus wissen kann, ob er später zu der einen oder anderen Gruppe zählen wird. Schon aus zeitlichen Gründen kann kein Mensch an *allen* gesellschaftlichen Angeboten teilnehmen - mag er noch so gebildet sein. Diese Tatsache führt wiederum zu der ständigen und auch immer wieder zu hörenden Sorge, man müsse vielleicht in der Schule etwas lernen, was man künftig nicht unmittelbar gebrauchen könne; das ist im Prinzip unvermeidlich. Diese Unsicherheit ist der Preis, der für eine demokratisierte Bildung zu zahlen ist.

Eng verbunden mit der Demokratisierung der Gesellschaft ist ihre *Pluralisierung*. Das eine ist nicht ohne das andere zu haben. Parteien, Religionen, Weltanschauungen, Lebenskonzepte, Normen diesseits des Strafrechts treten in Wettbewerb miteinander und werden deshalb wählbar. Andererseits kann der *einzelne* Mensch *nicht* pluralistisch leben, er kann nicht zugleich Christ *und* Muslim, politisch rechts *und* links sein; dann könnte er keine Identität finden. Er muß sich zwar nicht ein für allemal, aber doch immer wieder entscheiden. Die Pädagogik hat bis in die Gegenwart hinein versucht, dieses Problem zu ignorieren. Sie setzte etwa darauf, daß die Erziehung auf allgemein Menschliches zielen solle, das dem Pluralismus vorgegeben sei. Oder sie ging von einer weltanschaulichen Geschlossenheit aus, wie sie sich etwa in den früheren Konfessionsschulen präsentierte; erst wenn das Kind auf diese Weise innerlich genügend gefestigt sei, sollte es sich auf die Wertwidersprüche der Erwachsenengesellschaft einlassen. Aber der Pluralismus erfaßt über die Werbung längst bereits die frühe Kindheit. Wie also kann ein Schulunterricht aussehen, der solche Wahlmöglichkeiten nicht der Willkür oder dem Zufall

überläßt, sondern sie einerseits nicht stellvertretend für den Schüler vorwegnimmt, andererseits aber fundierte sachliche Einsichten dafür bereitstellt? Dafür ist offensichtlich gerade die *Distanz* des Bildungskonzeptes zum aktuellen Leben von großer Bedeutung, weil sie gleichsam eine Vogelperspektive schafft, von der aus diese Optionen überprüft und erörtert werden können. Schulbildung ist eine Möglichkeit der Klärung, die von sich aus keine *bestimmte* weltanschauliche Bindung propagiert. Wird der Unterricht in der Schule hingegen zu "lebensnah", geht diese produktive Distanz verloren und der Schüler wird gefangen von dem, was gerade in Mode ist, aber wie diese auch wieder vergeht. Auch in dieser Hinsicht gibt es keine plausible Alternative zum Bildungskonzept, alles andere, was versucht wurde, hat sich immer bemüht, mit erzieherischen Begründungen die Optionen wieder auszuschalten oder zumindest zu verringern. Aber der Lehrer hat keine Legitimation mehr, diese Wahlmöglichkeiten für seine Schüler einzuschränken oder gar zu entscheiden.

Eine Konsequenz von Demokratisierung und Pluralisierung ist die Notwendigkeit der frühen *Individualisierung*. Sie ist nicht das Resultat einer politischen oder pädagogischen Wohltat, sondern eine für den Einzelnen wie für die Gesellschaft notwendige Schlußfolgerung. Die immer größer gewordenen Optionsspielräume müssen nämlich ausgefüllt werden, und sie können nur gestaltet werden durch Entscheidungsleistungen der einzelnen Personen, auch schon der Schüler.

Der Beitrag des Bildungskonzeptes zur Individualisierung besteht in seiner eigentümlichen Beziehung von Sache und Person. Es geht bei der Bildung nicht um Stoffhuberei, nicht um die bloße Einverleibung einer bestimmten Wissensmenge. Wissen ist kein Selbstzweck, sondern ein notwendiges *Mittel*, um sich zutreffende *Vorstellungen* über die Welt aufzubauen, damit man die gesellschaftlichen Partizipationschancen optimal nutzen kann. Auf die ständige *Auseinandersetzung* mit der Welt kommt es an, auf das immer wiederholte Abarbeiten der Differenz zwischen der bisherigen Erfahrung einerseits und den

ihr widersprechenden, sich im biographischen Verlauf steigernden Ansprüchen der Bildungstoffe andererseits. In diesem Spannungsverhältnis spielt sich der Bildungsprozeß ab. Individualisierung meint hier nicht bloße Subjektivität im Sinne des "ich meine, daß..." oder "ich hab' keinen Bock" oder "es muß Spaß machen". Sie gilt auch nicht als genetische Vorgabe, als sei sie eine herauszulockende innerpsychische Tatsache. Sie wird vielmehr als *Aufgabe* verstanden, das Nichtsubjektive, nämlich die außersubjektive Welt, in ihrem Sosein ernst zu nehmen. Individualisierung erwächst als Resultat aus einem spezifischen geistigen Prozeß, nicht aus bloßer Wahrnehmung von Wahlfreiheit, von Optionen. Diese Maßgabe ist deshalb so bedeutsam für das Verständnis von Individualisierung, weil es diesem je individuellen Prozeß die Willkür nimmt, ihn statt dessen bindet an objektive Anforderungen und ihn so auch etwa mit sozialen und gesellschaftlichen Pflichten verschränken kann.

Bildend ist ein Unterricht also nur dann, wenn er sich nicht auf abfragbares Wissen beschränkt. Es geht darum, den Schülern eine Aneignung zu ermöglichen, die ihrer inneren Vorstellungswelt zugute kommt. Das Verbindungsglied zwischen der subjektiven Innenwelt und der objektiven Außenwelt ist die *Fragehaltung*. Indem der Schüler *Fragen* stellt, stellt er eine Verbindung zwischen seiner bisherigen Erfahrung und dem neuen Stoff her. Die persönliche *Bedeutung* dessen, was der Schüler im Unterricht lernt, kann er nur selbst herausfinden, deshalb wirkt ein und derselbe Unterricht unterschiedlich auf die einzelnen Schüler. Der Lehrer kann nur dazu *anregen*, den Schulstoff entsprechend aufzuarbeiten, indem er etwa zu Fragen und Diskussionen ermutigt. Bildungslernen ist also bereits von sich aus *selbsttätiges* Lernen, nur wo man sich von der Bildung als Leitmotiv des Schulunterrichts verabschiedet hat, kann man auf den Gedanken kommen, die Selbsttätigkeit des Schülers als eine besonders fortschrittliche Methode eigens zu inszenieren. Der bildende Unterricht muß also Zeit, Nachdenklichkeit und Gelassenheit zulassen. Daran mangelt es durchweg, weil die Lehrpläne von der Stofffülle her entworfen

werden, als komme es nur darauf an, sich eine bestimmte Menge davon in einer bestimmten Stundenzahl einzuverleiben. Bildender Unterricht wird andererseits aber auch verfehlt, wenn die Orientierung am Schüler übertrieben wird, als könne nur er selbst herausfinden, was für ihn zu lernen wichtig sei. Vielfach gelten heute solche Unterrichtsmethoden als besonders modern, die dies begünstigen. Wenn man nicht mehr weiß, welche Inhalte der Unterricht vermitteln soll, werden Unterrichtsmethoden überbewertet; diese hängen aber in der Luft, wenn sie nicht im Dienst einer sachlichen Aufklärung stehen. Unterrichtsmethoden sind nicht an und für sich eine Tugend, sondern auch eine Not, insofern sie über weite Strecken gerade deshalb nötig sind, weil den Schülern der direkte Zugang zu den Sachen etwa wegen ihres Alters noch nicht möglich ist. Für Grundschüler muß man sich viele abwechslungsreiche Methoden ausdenken, für Primaner schon erheblich weniger, erwachsene Fachleute kommen in der Regel mit Vortrag, Diskussion und Gespräch aus.

Diese subjektive Seite des Bildungsprozesses ist in der Vergangenheit sträflich vernachlässigt worden. Wenn es aber darum geht zu lernen, wie man sich - auf dem Hintergrund einer soliden Grundbildung - immer wieder das Wissen verschafft, das jeweils für die Bewältigung der Lebensaufgaben benötigt wird, dann muß man auch die dafür nötigen Techniken kennen und einüben. Wie verschafft man sich wo Informationen? Wie bereitet man eine solche Suche durch entsprechende Vorüberlegungen und Fragestellungen vor? Unter welchen Voraussetzungen ist *gemeinsames* Arbeiten erfolgreicher als Einzelarbeit? Das im Bildungskonzept ohnehin angelegte Prinzip der Selbsttätigkeit muß offenbar auch dazu führen, daß Teile des Unterrichts in problemorientierten Arbeitsgruppen stattfinden.

Schon von seinen Erfindern war der Bildungsprozeß als ein lebenslanger gedacht. Die Schulzeit legt dafür nur die Grundlagen. Das gilt nach wie vor, wie die moderne Berufsausbildung zeigt. Aber "lebenslanges Lernen" ist vielfach auch zu einem Schlagwort geworden, das für sich genommen keinen Sinn

ergibt. Meist ist damit lediglich Anpassung an wechselnde berufliche Erfordernisse gemeint. Aber durch ständiges Lernen gesellschaftliche Veränderungsprozesse immer wieder ins Bewußtsein zu nehmen und ihre Folgen für die eigene Person zu bedenken, ist eine viel komplexere Aufgabe; denn diese Veränderungen sind eben nicht nur beruflicher Natur, sondern betreffen alle Seiten des menschlichen Lebens, also *alle* gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten ebenso wie das Selbstverständnis des einzelnen. Dieser Tatsache vermag die Bildungsidee, die nicht nur auf die Schulzeit beschränkt ist, eher als andere pädagogische Konzepte Rechnung zu tragen, weil sie einen Standpunkt oberhalb der notwendigen Anpassungsprozesse beziehen kann.

Worin besteht aber nun das Grundlegende, das die Allgemeinbildung vermitteln soll, damit das, was die einzelnen Lebenstätigkeiten benötigen, daran anknüpfen kann? Das ist die schwierigste Frage in diesem Zusammenhang, weil es dafür keine allgemein anerkannten Maßstäbe mehr gibt.

Um durch Bildung erschlossen zu werden, muß die Welt - auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse über sie - in bearbeitbare Bereiche, nämlich in *Schulfächer*, aufgeteilt werden. Die Schulfächer sind eine künstliche Konstruktion, kommen im Leben selbst nicht vor, was vielfach als Beweis für die Lebensfremdheit der Schule gilt. Aber sie sind die einzige Möglichkeit, die komplexe Wirklichkeit des Lebens denkend zu ordnen. Das schließt fachübergreifende Projekte nicht aus, aber auch sie bedürfen einer soliden fachlichen Fundierung, sonst können die Ergebnisse nicht systematisch geordnet werden. Die gegenwärtig oft zu vernehmende Polemik gegen die Schulfächer ist deshalb im Kern bildungsfeindlich. Die Schulfächer müssen insgesamt die wichtigsten Aspekte der Realität abdecken - die Natur, die Kultur, die Politik. Sie unterscheiden sich nicht nur durch ein bestimmtes Wissen, sondern auch durch spezifische Methoden, mit denen es gewonnen wird. Das Lebendige verhält sich anders als die tote Materie, Biologie ist etwas anderes als Physik.

Der bildende Unterricht bedarf also eines *Kanons* von Fächern, Stoffen und Methoden - was zusätzliche Wahlgebiete nicht ausschließt.

Ein solcher Kanon muß offenbar die gesellschaftliche Beteiligung *im ganzen* zum Ziel haben, darf also nicht allein unter dem Gesichtspunkt der beruflichen Qualifizierung gesehen werden; denn eine solche Einseitigkeit kommt - wie schon Humboldt wußte - der beruflichen Flexibilität gerade nicht zugute. Was weiß jemand schon über seinen Beruf, wenn er *nur* davon etwas weiß? Zur Bildung gehören demnach auch solche Fächer und Stoffe, die man *nicht* besonders mag; sonst werden die Teilhabemöglichkeiten beschränkt - abgesehen davon, daß kein Schüler wissen kann, was ihn in einigen Jahren interessieren wird.

Die Fächer und Stoffe müssen ferner auf *Grundlagen* beschränkt werden, von denen aus *Weiterbildung* möglich ist. Welche Grundlagen müssen bekannt sein, um je nach Interesse oder gesellschaftlicher Notwendigkeit erfolgreich an Weiterbildungsmaßnahmen in den Massenmedien oder auf dem Bildungsmarkt teilnehmen zu können? Unter diesem Gesichtspunkt könnte der Schulstoff vermutlich erheblich zusammengestrichen werden. Das Prinzip der Weiterbildung gilt aber auch für die Schule selbst: Was man in der Grundschule lernt, muß in den folgenden Schulstufen sinnvoll weitergeführt werden können. Der Schüler muß im Unterricht seiner Fächer das Gefühl haben können, daß das, was er heute lernt, auf dem beruht, was er gestern gelernt hat. Ohne einen Kanon von Fächern und Stoffen wäre eine solche Erfahrung nicht möglich, würde alles Gelernte zusammenhanglos bleiben.

Zu berücksichtigen ist zudem die moderne Informationstechnologie. Computer im Klassenzimmer und zu Hause erleichtern zwar einerseits das Lernen, insofern etwa Informationen, die jederzeit leicht abgerufen werden können, nicht mehr auswendig gelernt werden müssen. Andererseits wird - was leicht übersehen wird - das Lernen aber auch schwieriger, nämlich abstrakter, wie jeder weiß, der mit den modernen Medien arbeitet. Prinzipien, Regeln, Begriffe,

Methoden, Strukturen usw. müssen in den Vordergrund des Schulunterrichts treten, sonst bleiben die Schüler der Informationsfülle hilflos ausgeliefert.

Bei der Festlegung eines Kanons muß schließlich auch bedacht werden, daß jedes Schulfach sich hinsichtlich seiner Themen und Methoden deutlich von den anderen unterscheiden muß, damit es sich den Schülern als ein in sich vernünftig bearbeitbarer Aspekt der Wirklichkeit darstellen kann: Was muß man zunächst verstanden haben, um dann folgerichtig weiter fortschreiten zu können? Wenn mehrere Fächer zu einem neuen zusammengelegt werden, muß auch das neue eine innere logische Struktur aufweisen und von fachlich kompetenten Lehrern unterrichtet werden.

Der demokratischen Forderung nach einer möglichst hohen Allgemeinbildung für möglichst alle Kinder widerspricht nicht die Tatsache, daß die Begabungen der Kinder unterschiedlich sind. Vielmehr ergeben sich daraus lediglich Abstufungen, wobei der Zugang zur Bildung - im Unterschied zu früheren Zeiten der Standes- bzw. Klassenschule - jedem Kind möglichst chancengleich angeboten werden muß und in ökonomischer Hinsicht auch angeboten werden kann. Aber daraus folgt andererseits auch, daß der einzelne Schüler sich mit einer bestimmten Stufe, die seinen Fähigkeiten oder auch nur seinem (Lern-) Willen entspricht, auf die Dauer auch begnügen muß. Allerdings begrenzt dies dann auch seine Partizipationschancen, sofern deren Nutzung auf Bildung beruht. Deshalb sollten alle Schüler die Chancen des Bildungssystems optimal nutzen. Wie unsicher ihre Zukunftschancen heute auch erscheinen mögen, sie werden durch fehlende Bildung nicht besser.

Bis heute muß sich die Idee der Bildung dadurch rechtfertigen, daß sie auf ihre *erzieherischen* Vorteile verweist. Im Kaiserreich sollte sie staatsreu sein, im Nationalsozialismus völkisch, in der Gegenwart wird von ihr etwa solidarische, sozialintegrative und multikulturelle Gesinnung erwartet. Bildung wird dabei gleichgesetzt mit einer bestimmten moralischen Qualität der Person. Aber sie ist keine Garantie für Gutmenschen. Auch viele SS-Männer waren gebildet,

und nicht wenige der RAF-Terroristen gehörten zu den Gebildetsten ihrer Generation. Bildung ist nicht mehr als eine *Hoffnung* auf Humanität, ob diese zum Zuge kommt, hängt nicht vom pädagogischen Konzept selbst ab, sondern weitgehend von den gesellschaftlichen Bedingungen, auf die der Erwachsene dann trifft.

Wer sich bildend mit der Welt beschäftigen will, muß sich gewiß bestimmten erzieherisch zu verstehenden Konsequenzen fügen: Er muß eine gewisse Disziplin aufbringen, kooperativ mit anderen umgehen, sich tolerant und gewaltfrei gegenüber anderen Meinungen verhalten, sonst wird daraus nichts. Aber darüber hinausgehende erzieherische Ansprüche müssen anders begründet werden, nämlich mit der Notwendigkeit sozialer und gesellschaftlicher Normen und Regeln. Deren Begründungen haben ihren eigenen Sinn und ihre eigene Dignität, aber sie gelten auch ohne die Ansprüche der Bildung. Erziehung ist immer nötig, Bildung dagegen, insbesondere Bildung für alle, ist eine Zutat, die sich eine Gesellschaft erst einmal leisten können muß und will. Die demokratischen Tendenzen des Bildungsbegriffs werden sich erst dann durchgesetzt haben, wenn die aufklärende Bildung sich von ihr fremden erzieherischen Attitüden emanzipiert hat, Bildung also als ein pädagogischer Selbstzweck verstanden wird, der keiner anderen Rechtfertigung mehr bedarf. Dafür ist die Zeit gekommen.

F 35. Nützt dem Lehrerberuf ein wissenschaftliches Studium? (1999)

Gesendet vom NDR4 am 30.11.1999, 19,30 - 20,00 Uhr

Als ich in den 50er Jahren in Münster studierte, gab es einen einzigen Professor für neuere Geschichte, Werner Conze, bei dessen Vorlesungen nicht nur das Audimax, sondern auch noch zwei benachbarte Hörsäle überfüllt waren, in die die Vorlesung per Lautsprecher übertragen wurde. Seine Seminare, die in der alten und baulich heruntergekommenen Reiterkaserne stattfanden, waren so überfüllt, daß wir Studenten dichtgedrängt auch auf dem Fußboden und den breiten Fensterbänken hockten. Das galt damals als normal, und niemand von uns wäre auf den Gedanken gekommen, darin eine Ausrede dafür zu suchen, sein Studium nicht in einem angemessenen Zeitraum erfolgreich abzuschließen. Was uns die Professoren beim besten Willen nicht geben konnten, nämlich individuelle Beratung und Förderung, suchten wir notgedrungen bei den Kommilitonen, die uns einige Semester voraus waren. Deshalb hatten die studentischen Peer-groups im Studienbetrieb eine enorme Bedeutung. Selbst beim abendlichen Skatspiel wurden die am Vormittag gehörten Vorlesungen noch diskutiert - nicht, weil wir besonders fleißig waren, sondern weil wir solche Rückmeldungen brauchten, um die Sachverhalte zu verstehen. Andererseits gab es keine Studienordnungen, schon gar keine berufsorientierten; hätte es sie gegeben, wäre dieser Massenbetrieb augenblicklich zusammengebrochen. Aber es gab die Studenten wie Professoren verbindende Überzeugung davon, was Studieren - zumindest in den Geisteswissenschaften - eigentlich heißt, nämlich Lesen, Lesen und nochmals Lesen. Die Lehrveranstaltungen konnten dem nur eine Ordnung und eine Fülle von Anregungen geben, die Mühe des je persönlichen Studierens jedoch nicht ersetzen. Berufsorientiert im Hinblick auf den Beruf des Gymnasiallehrers war lediglich ein Schulpraktikum; die Schule konnten wir uns aussuchen, es durfte

nur nicht die sein, an der wir das Abitur erworben hatten - eine für die Hochschule wie für die Studenten sehr preiswerte Lösung.

Heute würde dies als ein Horrorszenario gelten, aber es war erstaunlich effektiv - wenn auch für die Professoren ungemein belastend. Die akademische Ausbildung war - wie mein Beispiel zeigt - lange Zeit keine berufsspezifische - außer vielleicht für den Forschernachwuchs - , sondern eine allgemeine; man studierte wissenschaftliche Fächer in deren eigener Logik - wie sie von den Professoren verstanden wurde - , und die Absolventen mußten anschließend zusehen, welche Berufstätigkeit sich ihnen damit eröffnete. Geisteswissenschaftliche Berufsausbildung war im Grunde vertiefende Fortsetzung gymnasialer Allgemeinbildung mit reduzierter Fächerzahl.

Seit Ende der 60er Jahre wurde nun bildungspolitisch durchgesetzt, daß nicht nur - wie früher - die Gymnasiallehrer, sondern *alle* Lehrer eine wissenschaftliche Ausbildung erhielten, was äußerlich daran erkennbar wurde, daß in den meisten Bundesländern die Pädagogischen Hochschulen in die Universität integriert wurden. Allerdings geschah dies mit einer weitreichenden Forderung: die Ausbildung der Lehrer sollte praxisnäher, stärker am künftigen Beruf orientiert erfolgen. Die 70er Jahre waren geradezu besessen von der Erwartung, mit durchdachten berufsspezifischen Studiengängen und Studienordnungen der Misere überfüllter Lehrveranstaltungen, langer Studienzeiten und eines ungeordneten Lehrbetriebs effektiv abhelfen zu können. Die damit verbundenen Erwartungen haben sich jedoch nicht erfüllt. Im Gegenteil: Je praxisnäher man das Lehrerstudium zu organisieren versuchte, um so heftiger wurden die Klagen der Berufsanfänger, sie hätten in der Hochschule nicht gelernt, was sie nun benötigten. Woran liegt das?

Die organisatorischen Voraussetzungen für die Berufsbezogenheit sollten durch möglichst detaillierte *Studienordnungen* bereitgestellt werden. Diese sollten das Studium übersichtlich machen, in eine vernünftige Reihenfolge bringen und Leerlauf vermeiden. Von Anfang an waren sie aber in erster Linie das Produkt

von Marktabsprachen unter den beteiligten Fächern. Diese setzten ihre Ansprüche - in Stundenzahlen ausgedrückt - so hoch wie irgend möglich an, um ihr Prestige und damit auch ihre Stellenvermehrung zu sichern. Außerdem hatte die Administration ein Interesse daran, auf diese Weise eine rechnerisch plausible Grundlage für Stellenentscheidungen zu erhalten: Wie viel Lehrende braucht man, um wie viel Studierende mit einer bestimmten Menge von Lehrveranstaltungen zu "versorgen"?

Wegen dieser studienfremden Interessen haben die Studienordnungen nicht zur Verbesserung des Studiums beigetragen, sondern es im Gegenteil nur bürokratisiert mit dem Ergebnis, daß die studentische Eigenleistung, nämlich das Studieren außerhalb der Lehrveranstaltungen, darin gar nicht mehr vorkommt. Die Studierenden sitzen seitdem unvorbereitet in überfüllten Lehrveranstaltungen; einige von ihnen übernehmen Referate, um einen der geforderten "Scheine" dafür zu erlangen, um sich dann in anderen, ebenfalls überfüllten Veranstaltungen niederzulassen, wo andere ihre Scheine erwerben. Die Studienordnungen haben das Studieren und somit eine entscheidende ökonomische Ressource der Hochschule weitgehend vernichtet und bei den Studierenden den Eindruck erweckt, alles Wichtige finde in den Lehrveranstaltungen statt. Diese können aber nur Dienstleistungen sein, deren sinnvolle Nutzung Eigenarbeit voraussetzt.

Als das eigentliche Problem erwies sich jedoch schnell ein inhaltliches, das aus den immanenten Schwierigkeiten der Berufsorientierung selbst erwächst. Das Alltagsverständnis geht davon aus, daß man im Rahmen einer Berufsausbildung das lernt, was man für einen bestimmten Beruf braucht. Dies erscheint so selbstverständlich, daß die nichtfachliche Öffentlichkeit sich immer wieder wundert, warum das nicht auch an den Hochschulen längst überall geschieht. Dabei wird jedoch übersehen, daß es gar nicht so einfach ist, die Inhalte einer solchen Ausbildung genauer zu bestimmen. Das zeigt die Geschichte der Berufsausbildung und die gegenwärtige Diskussion darüber auf allen

Berufsebenen - von der handwerklichen bis zur akademischen. Wer entsprechende Überlegungen einmal anstellen mußte, machte schnell die Erfahrung, daß man dabei leicht zu endlosen Listen von für notwendig gehaltenen oder zumindest erwünschten Kenntnissen und Fähigkeiten gelangt, deren Umfang schnell unrealistisch wird und die von sich aus keine didaktische Struktur aufweisen. Wenn dann noch jemand die Gegenfrage stellt, was man für den Lehrerberuf eigentlich *nicht* wissen müsse, ob es denn für einen Hauptschullehrer schädlich sei, auch ein subtiler Kenner des Aristoteles oder des Minnesangs zu sein, breitet sich schnell Irritation aus. So wenig wie man sagen kann, was unbedingt dazugehört, so wenig kann man sagen, was auf jeden Fall entbehrlich ist. Ähnliche Erfahrungen mußte man auch im klassischen Bereich der Berufsausbildung - im dualen System - machen, wo es sich seit langem als unzweckmäßig herausgestellt hat, das Arbeitsleben in Hunderte von Ausbildungsberufen zu zergliedern, die teilweise schon wieder verschwunden sind, wenn die Ausbildung beendet ist. Eine Lösung sollte in den sogenannten "Schlüsselqualifikationen" gefunden werden, also in solchen persönlichen und fachlichen Fähigkeiten, die als Grundlage für möglichst viele Berufe dienen könnten. Was jedoch dabei herauskam, erwies sich als so abstrakt und formal, daß es im Grunde für den Universitätsprofessor ebenso gelten kann wie für den Facharbeiter.

Eine brauchbare berufsorientierte Ausbildung zu entwickeln, ist also keineswegs nur im Hochschulbereich ein nicht leicht zu lösendes Problem. Als Faustregel kann gelten, daß die Schwierigkeiten um so geringer werden, je *allgemeiner* der Auszubildende sich vorher hat bilden können. Nur dann nämlich verfügt er über ein geistiges Potential, mit dessen Hilfe er sich auf notwendige Veränderungen produktiv einlassen kann. Die Leitfrage der Allgemeinbildung ist nämlich: Was muß man lernen, wenn man nicht wissen kann, was man in Zukunft wissen muß?

Daraus folgt, daß man eine optimale Berufsorientierung verfehlt, wenn man sie zu schmalspurig anstrebt. Eine Lösung ist vielmehr nur dann in Sicht, wenn man wieder auf die Substanz des Allgemeinbildungskonzeptes zurückgeht.

Im Grundsatz besteht der Sinn einer beruflichen Qualifizierung darin, die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen *Handelns* im künftigen Berufsfeld zu optimieren und die eines Scheiterns zu minimieren. Wenn man von Berufsorientierung spricht, kann man sinnvollerweise nur das berufliche *Handeln* meinen. Eine berufliche Qualifizierung müßte sich demnach an den typischen Handlungsformen orientieren, die in dem fraglichen Beruf von Belang sind. Pädagogisches Handeln - in welchem Berufsfeld auch immer - ist nun eine Form des *sozialen* Handelns, d.h. es ist auf das Handeln anderer - etwa Kinder und Jugendlicher - bezogen, die ihrerseits auf das Handeln des Pädagogen mit eigenem Handeln reagieren können und dies in der Regel auch tun - sonst müßten sie sich tot stellen wie ein Stück Materie: Die Schüler mischen sich z.B. durch Fragen, oft auch durch Unruhe und Unaufmerksamkeit in den Unterricht ein, den der Lehrer für sie geplant hat.

Sehen wir also als Zentrum des Lehrerberufes ein dafür typisches professionelles *Handeln* an - z.B. Unterrichten - , dann scheint auf den ersten Blick der wissenschaftliche Charakter der Ausbildung aus mindestens vier Gründen dafür wenig herzugeben.

Einmal ist pädagogisches Handeln zwar ein *soziales*, gleichwohl aber jedesmal ein *individuelles*, *einmaliges*, *unwiederholbares*. In dieser Form kann es aber wissenschaftlich gar nicht zum Thema werden, sondern nur insofern, als es verallgemeinerungsfähige Aspekte enthält - etwa als "Fall von" oder "Beispiel für". Das jedoch interessiert die Schüler nicht, für die ist der *einmalige* Akt wichtig, wie *ihr* Lehrer mit *ihnen* in einer bestimmten Situation Unterricht veranstaltet. Jede Verallgemeinerung, so läßt sich folgern, wie sie dem wissenschaftlichen Denken notwendigerweise anhaftet, nimmt dem Handeln

seinen ursprünglichen Sinn, vernachlässigt jedenfalls seine subjektive Substanz - man kann auch sagen: seine schöpferischen Momente.

Ferner kann aus diesem Grunde Wissenschaft auch keine konkreten Handlungsanweisungen erteilen, denn soziales Handeln ist niemals nur die Anwendung von irgend etwas - einer Theorie oder einer Vorschrift - , sondern stets ein Schritt ins Ungewisse mit ungewissem Ausgang, weil man ja nicht weiß, wie die anderen - die Schüler - handeln werden. Keine erziehungswissenschaftliche, didaktische, soziologische oder psychologische Theorie, mag sie wissenschaftlich noch so fundiert sein, kann diese Unbestimmbarkeit außer Kraft setzen. Mit einem Wort: Man kann im Studium nicht lernen, wie man sich in einer bestimmten Situation beruflich erfolgreich verhält.

Und außerdem kommt das berufliche Handeln, um das es in der Hochschulausbildung gehen soll, dort gar nicht vor, sondern erst in einer späteren beruflichen Lebenssituation. Man kann an der Hochschule nicht lernen, wie man mit Kindern umgeht, weil es dort aus gutem Grund keine Kinder gibt. Diejenige Handlungsqualifikation, welche die Studierenden an der Hochschule selbst benötigen, ist von ganz anderer Art. So soll also die Hochschule auf etwas vorbereiten, was sie selbst gar nicht kennt.

Hinzu kommt ein grundsätzlicher Gesichtspunkt: Charakteristisch für eine wissenschaftliche Ausbildung ist, daß sie auf Forschung *beruht*, Forschung *verwendet* und die Studierenden zum Umgang mit Forschung *erzieht*. Das heißt: die Sachverhalte werden methodisch nachprüfbar *recherchiert*, sie werden methodisch nachprüfbar *dargestellt*, und aus beidem ergibt sich eine charakteristische *Argumentation*, die sich von anderen Darstellungsformen etwa des Stammtisches oder der Propagandarede deutlich unterscheidet. Auf dieser - wenn man so will: handwerklichen - Ebene muß jede Ausbildung berufsunspezifisch sein - wenn sie denn eine wissenschaftliche sein soll.

Wer der Ansicht ist, eine wissenschaftliche Ausbildung sei nutzlos für den Lehrerberuf, kann also durchaus Argumente finden. Aber er muß sich fragen lassen, aus welchem geistigen Potential dann der Lehrer seine stets sich verändernden Handlungssituationen bewältigen soll, wenn er nicht ständig gleichsam von der Hand in den Mund leben will. Eine Antwort darauf läßt sich nur finden, wenn man zwischen dem künftigen beruflichen Handeln als *Gegenstand* einerseits und als *Standpunkt* andererseits unterscheidet. Die wissenschaftliche Ausbildung kann das pädagogische Handeln nur als Gegenstand in Betracht ziehen. Das ist ein gewichtiger Unterschied, denn der Standpunkt des Handelns - wie ihn etwa der Lehrer vor seiner Klasse einnehmen muß - ist kein systematischer, resultiert nicht aus der ungebrochenen Anwendung von irgend etwas, sondern sortiert das, was jemand weiß und kann, auf ein bestimmtes Ziel hin. Es ist der Unterschied zwischen Bildungswissen und Handlungswissen. Dabei geht es nicht um Unterschiede des Wissens selbst, sondern um verschiedene Aggregatzustände: Bildungswissen ist gleichsam Handlungswissen im Ruhezustand - ein kritisches Repertoire, aus dem sich das Handeln immer wieder bedienen kann. Wer sozial handelt, reduziert und vereinfacht das, was er woher auch immer weiß, auf einen bestimmten Punkt hin, läßt notwendigerweise außer acht, was er dafür nicht brauchen kann, weil es ihm sonst wie dem sprichwörtlichen Tausendfüßler ginge, der, weil er anfängt, seine Beine zu zählen, nicht mehr laufen kann. Handeln bedeutet nicht nur *Mobilisierung* von Wissen und Fähigkeiten auf den angestrebten Zweck hin, sondern immer auch *Zurückweisen* dessen, was nicht gebraucht wird; sonst wäre vor lauter Reflexion Handeln nicht möglich. Wer sozial handelt, denkt nicht systematisch, sondern aporetisch, also problembezogen.

Handeln als künftigen beruflichen *Standpunkt* kann man an einer Hochschule also nicht lernen, wohl aber kann man es dort zum *Gegenstand* machen - eben zum Teil des Bildungswissens. Das aber kann nur systematisch geschehen, also nur so, daß es in dieser Form eben nicht unmittelbar zum Handeln taugt. Unter

dieser Voraussetzung läßt sich das künftige Berufsfeld in Themen aufteilen, die Gegenstand des Studiums sogar mehrerer Fächer werden können und die etwa durch die Stichworte Sozialisation, Erziehung, Bildung, Lehren, Lernen, Kindheit, Jugendalter sowie durch die jeweiligen Unterrichtsfächer charakterisiert werden können. Konzentrieren läßt sich das alles auf drei Kernthemen: Die Ziele und Methoden des beruflichen Handelns; die Bedürfnisse und Interessen der Partner - Kinder bzw. Jugendliche - und die Bedingungen und Möglichkeiten des Handlungsfeldes Schule.

Nun muß jedes wissenschaftliche Studium auf bestimmte Gegenstände konzentriert und beschränkt werden, nicht einmal ein Professor kann sein Fach umfassend kennen. Nichts spricht also dagegen, dies auch im Hinblick auf solche Themen zu tun, die für den künftigen Lehrerberuf naheliegend sind. Der Soziologe Helmut Schelsky hat das einmal auf die Formel gebracht: Es gibt keine pädagogische Soziologie, aber es gibt soziologische Themen, die für angehende Pädagogen von besonderem Interesse sind. Jedenfalls behalten die zu studierenden Themen eine von der künftigen Berufspraxis unabhängige innere Systematik, weil sie sonst aus dem Zusammenhang der Forschung entfernt würden, aus dem sie stammen. Ich kann beispielsweise eine Jugendkunde für pädagogische Berufe lehren, indem ich mir aus der Jugendsoziologie die mir für diesen Zweck geeignet erscheinenden *Ergebnisse* aussuche; dann würde ich lediglich wissenschaftsorientiert lehren und den Studierenden die methodischen Zusammenhänge ersparen. Wenn ich aber jugendsoziologische Forschungen selbst behandle, muß ich mich einlassen auf den systematischen Zusammenhang, in dem diese im Rahmen des Faches stehen - etwa im Hinblick auf das, was ihnen an Forschung vorausgegangen ist, oder was sie von anderen Forschungen und ihren Ergebnissen warum unterscheidet. Jede neue Forschung bezieht sich auf bereits Vorhandenes und setzt sich damit auseinander; sie wiederholt nicht einfach, was man schon weiß. Die wissenschaftliche Systematik ist deshalb nicht beliebig, und sie ist auch nicht von meinem

pragmatischen, berufsorientierten Zweck her entstanden. Wird das übersehen, befinden wir uns schnell auf jener Ebene der öffentlichen Diskussion, die methodisch unkundig mit aus dem Zusammenhang gerissenen sogenannten "Forschungsergebnissen" Beweismaterial für irgendwelche politischen Ziele suggeriert. In der Wissenschaft jedoch sind Forschungsergebnisse nur insofern von Belang, als sie in ihrem systematischen Kontext wahrgenommen werden.

Wer also für ein wissenschaftliches Studium votiert, muß in Kauf nehmen, daß dabei seine künftige Berufspraxis nur sehr mittelbar zum Thema werden kann. Pointiert formuliert: Ein wissenschaftliches Studium, selbst wenn es sich auf berufsrelevante Gegenstände beschränkt, kann zunächst einmal nur als *Selbstzweck* verstanden werden - nämlich als Teil des Bildungswissens. Insofern ist die Erfahrung von Berufsanfängern, sie hätten an der Hochschule nicht gelernt, was sie für ihren Beruf brauchen, ebenso zutreffend wie unvermeidlich.

Das künftige pädagogische Handeln kann also an der Hochschule nur als *Gegenstand* in den Blick treten. Gleichwohl gibt es schon während des Studiums die Möglichkeit, auch das Handeln als *Standpunkt* kennenzulernen. Dazu dienen etwa die *Praktika*, deren guten Sinn heute niemand mehr bezweifelt. Hier findet ein bedeutsamer Perspektivenwechsel statt. Nun muß der Student entweder selbst handeln unter den Bedingungen des jeweiligen Lernfeldes, oder er kann zumindest das Handeln anderer dort beobachten und bewerten sowie es mit dem in Zusammenhang bringen, was er an der Hochschule systematisch gelernt hat. Das Praktikum als Standpunkt ist kein Alsob mehr, sondern Ernstfall, Fehler haben Folgen. Im Idealfall wirken die Erfahrungen des Praktikums auf das Studium zurück - als neue Fragestellungen oder als Interesse für bestimmte Themen und Fragen. Wiederum im Idealfall lernt der Student dabei, daß es Sinn macht, sein Handeln abwechselnd als Gegenstand und als Standpunkt zu verstehen, das eine vom anderen zu unterscheiden, aber auch jedes als Fundus für das andere zu begreifen und zu benutzen. Die Praktika sind das eigentlich Berufsspezifische an der wissenschaftlichen Ausbildung, aber sie sind nur

fruchtbar, wenn sie *nicht* nach den Maßstäben und Regeln der Hochschule erfolgen, sondern nach denen, die in dem jeweiligen pädagogischen Feld - z.B. in der Schule - gelten. Der Student hat es also während seines Studiums mit zwei verschiedenen Lernorten zu tun: mit der Universität und mit dem angestrebten Berufsfeld. Versucht man dagegen eine "Integration" beider Orte, gehen ihre eigentümlichen Lernchancen wieder verloren, weil sie durch die Ansprüche des jeweils anderen Feldes überlagert werden. Die Schulerfahrung der Studenten wird dann etwa aus dem Horizont der Hochschule erklärt, obwohl deren Praxis doch nicht die der Schule sein kann; oder die Hochschule versucht sich umgekehrt an die schulische Erfahrung anzupassen. Schlimmer noch ist, wenn beide Lernorte einem übergeordneten Aspekt unterworfen werden, weil das nur auf weltanschauliche Spekulation hinauslaufen kann. Das Integrieren unterschiedlicher Erfahrungen, die an verschiedenen Lernorten erworben wurden, zu einem einheitlichen Sinn kann nur in den einzelnen Köpfen geschehen, es läßt sich nicht kollektiv veranstalten. Was sich aus diesen einzelnen Erfahrungen an Berufsvorstellungen herausbildet, ist eine je individuelle Leistung, in die neben wissenschaftlichen Kenntnissen auch viele Aspekte der normalen Lebenserfahrung eingehen.

Wer also ein berufsbezogenes wissenschaftliches Studium an einer Hochschule will, kann zwar die *Gegenstände* des Studiums pragmatisch begrenzen, nicht jedoch die *Regeln*, nach denen deren Studium zu erfolgen hat. Die pragmatische Begrenzung der Gegenstände, ist die einzige Konzession, die eine wissenschaftliche Hochschule an die Berufsorientierung ihrer Studenten machen kann.

Es gibt Bestrebungen der Administration, die Lehrerausbildung - abgesehen von den Gymnasiallehrern - wieder in Form einer Fachhochschule wie den früheren Pädagogischen Hochschulen zu organisieren, sie also aus dem Universitätskomplex wieder herauszunehmen. Davon verspricht man sich eine mehr praxisorientierte Ausbildung, aber nach dem bisher Gesagten ist das eine

Illusion. Dann nämlich wäre die Ausbildung lediglich *wissenschaftsorientiert*, und nach allen Erfahrungen mit solchen Ausbildungsformen, wie sie etwa die früheren Pädagogischen Hochschulen vertreten haben, ist Skepsis angebracht. Zum wissenschaftlichen Studium gibt es keine Alternative - es sei denn eine allen wechselnden Zeitgeistmoden wehrlos ausgelieferte Weltanschauungslehre. Wollen wir so etwas unseren Schülern wieder zumuten?

Die Verwissenschaftlichung der pädagogischen Berufe ist jahrzehntelang nicht zuletzt zum Zwecke ihrer Emanzipation gefordert worden. In der Tat vermag nur eine *wissenschaftliche* Qualifizierung eine gewisse berufliche Autonomie zu gewähren und den Anstellungsträger - also z.B. die staatliche Schulaufsicht - auf Distanz zu halten. Die in der wissenschaftlichen Ausbildung erlernten Methoden des Ermitteln und Argumentierens versetzen einen Lehrer in die Lage, unzulässige und sachfremde Eingriffe in das berufliche Handeln wenn nicht zu verhindern - was ja auch eine Machtfrage ist - , so doch immerhin ihnen die Legitimation zu entziehen. Dabei ist nicht nur an die Schulaufsicht zu denken, sondern ebenso an schulpädagogische Doktrinen, wie sie etwa in der Referendarausbildung ungeniert und wissenschaftlich unaufgeklärt propagiert werden. Dagegen läßt sich Widerstand leisten und praktisch auf den Weg bringen. Die bloß *wissenschaftsorientierte* Ausbildung dagegen provoziert fachlich nicht begründete Interventionen in die berufliche Autonomie.

Außerdem versetzt nur eine wissenschaftliche Ausbildung den Absolventen später, in seinem Beruf, in die Lage, sich angemessen weiterzubilden im doppelten Sinne: einmal im Sinne einer flexiblen Anpassung an neue berufliche Anforderungen, zum anderen aber auch in dem Sinne, daß er sich an diesen Veränderungen kritisch, selbstkritisch und sachkundig beteiligen kann. Das ist nur möglich, wenn er dabei die erwähnte Spannung von systematischem Bildungswissen einerseits und problemorientiertem Handlungswissen andererseits aufrecht erhalten und gestalten kann.

Die unüberlegte Forderung nach "Praxisorientierung" des Studiums kommt jedoch nicht nur von Politikern, die sich so mit der Aura des Modernen umgeben wollen. Sie kommt auch von Studenten, die sich einem ernsthaften wissenschaftlichen Studium nicht aussetzen wollen oder können. Das ist weniger eine Frage der Intelligenz als der psychischen Disposition. Zum wissenschaftlichen Studium gehört die Fähigkeit, Einsamkeit bei Lektüre und in Bibliotheken, Unsicherheit im Hinblick auf die Studienfortschritte, Optionen bei der Wahl von Lehrveranstaltungen und Themen aushalten zu können. Zudem erfüllt ein wissenschaftliches Studium nicht das Bedürfnis nach Weltanschauung, im Gegenteil zwingt es die Studierenden immer wieder, ihre vorgefaßten Meinungen und Ansichten einer Überprüfung zu unterziehen. Das alles ist nicht jedermanns Sache. Aber braucht man solche persönlichen Fähigkeiten nicht unbedingt für den Lehrerberuf - nämlich für einen sachkundigen, undogmatischen Unterricht und für einen verständnisvollen Umgang mit jungen Menschen?

F 36. Was kann man gegen Gewalt in der Schule tun? (2000)

Gesendet vom NDR 4 am 26.3.2000, 7,30 Uhr–8,00 Uhr

Mitten im Unterricht gehen plötzlich zwei 14-Jährige aufeinander los und prügeln sich, als ginge es um Leben oder Tod. Der Lehrer geht dazwischen, um die Kampfahne zu trennen. Dabei erhält er einen Tritt ans Bein, der ihn für sechs Wochen dienstunfähig macht. Eine Entschuldigung seitens der streitenden Schüler bleibt aus, auch der Schulleiter läßt die Sache auf sich beruhen, sie hatte für die beiden Schüler keinerlei Konsequenzen. Dieser Vorfall stand nicht in der Zeitung, er erregte kein öffentliches Aufsehen - anders als jener Mord an einer Lehrerin in Meißen oder der geplante Anschlag gegen Lehrerinnen in Bayern. Gleichwohl ist dieser Vorfall typischer für die Verhältnisse in unseren Schulen, als die spektakulären, von der Presse ausgiebig berichteten Beispiele. Typisch ist nicht, daß Lehrer körperlich bedroht werden - das ist die Ausnahme - wohl aber, daß Schüler während des Unterrichts aufeinander losgehen - verbal oder durch körperliche Attacken. Immer mehr Lehrer berichten, daß sie kaum noch einen geordneten Unterricht abhalten können, daß sie unentwegt dabei gestört werden, daß die Schüler aggressiv miteinander umgehen und daß beleidigende Äußerungen auch gegenüber Lehrern nicht selten sind. Die Angst unter Lehrern wächst, sie könnten Opfer einer Gewalttat werden. Drohungen, zerkratzte Autos, zerstörte Reifen und anonyme obszöne Briefe könnten dafür Vorwarnungen sein.

Daß einzelne Gewalthandlungen gegen Lehrer, die es früher auch gegeben hat, nun in dieser Berufsgruppe eine derartige Resonanz finden und eine breite Verunsicherung auslösen, ist das eigentliche Problem. Darin kommt nämlich zum Ausdruck, daß in den Gewaltexzessen lediglich die Spitze eines Eisberges vermutet wird, daß das in vielen Schulen herrschende Sozialklima eine Art von Sympathisanten-Milieu darstellt. Das eingangs erwähnte Beispiel gibt dafür Hinweise: Wenn Lehrer sich in einen eskalierenden Streit zwischen Schülern körperlich einmischen, können sie in der Hitze des Gefechtes natürlich auch

verletzt werden; das ist eine Art von Berufsrisiko. Nachdenklich muß jedoch stimmen, daß der Konflikt nicht auf dem Schulhof während der Pause, sondern selbstverständlich während des Unterrichts ausgetragen wurde, daß weder die Täter noch ihre Eltern sich wenigstens bei dem verletzten Lehrer entschuldigten, daß auch die Schulleitung keinen Grund für Konsequenzen sah, daß derartige Vorfälle also als normal betrachtet werden. *Darüber* lohnt das Nachdenken.

Daß die Gewalt an Schulen generell zunehme, wird von wissenschaftlichen Untersuchungen nicht bestätigt. Eine Vergleichsuntersuchung in Bayern von 1994 und 1999, bei der 4000 Schüler und 940 Lehrer befragt wurden, kam zu dem Ergebnis, daß physische Gewalt und Vandalismus an Schulen nach wie vor sehr gering ausgeprägt sind. Zwischen 1994 und 1999 sei die Gewalt - abgesehen von verbaler Aggressivität - gleich geblieben. Nur etwa zwei Prozent fast ausschließlich männlicher Schüler gehörten zu denen, die schwere physische Gewalt ausüben. Über 90 Prozent der Schüler seien dagegen unbescholten. Eine Untersuchung in Sachsen kam zu einem ähnlichen Ergebnis: hier wird der harte Kern der Gewalttäter auf etwa vier Prozent geschätzt. Dagegen stehen allerdings die Zahlen des Bundeskriminalamtes. Demnach hat sich die Zahl der Tatverdächtigen unter den 10- bis 17-Jährigen seit 1984 fast verdoppelt, bei den schweren Gewaltverbrechen sogar mehr als verdreifacht. Die Forscher sehen da jedoch keinen Widerspruch. Die Polizei arbeite eben immer besser, die Kriminalstatistik sei nichts anderes als ein Tätigkeitsnachweis der Polizei; Straftaten würden häufiger angezeigt als früher, und die Bevölkerung sei für das Thema Jugendgewalt inzwischen sensibilisiert. Diese Sensibilisierung erstreckt sich bisher jedoch nicht auch auf den oft rüden Umgangston in den Schulen, der nicht bereits als Gewalt offenkundig wird und der auch von den einschlägigen Untersuchungen kaum erfaßt wird. Zudem sagen Statistiken nichts über einzelne Schulen aus. Viele Schulen kennen das Gewaltproblem kaum, andere sind in einem hohen Maße damit belastet - wobei die Zusammensetzung der Schüler und der Einzugsbereich eine Rolle spielen.

An Erklärungen für die Gewalttätigkeit von Jugendlichen im allgemeinen und von Schülern im besonderen ist kein Mangel. Die Jugend spiegele nur in besonderem Maße die gesellschaftlichen Verhältnisse wider, sie sei orientierungslos, im Elternhaus nicht zu sozial verträglichem Verhalten erzogen worden, von Arbeitslosigkeit bedroht, wachse ohne verbindliche Werte auf, werde von niemandem sozial kontrolliert und müsse in einem zu offenen freiheitlichen Horizont leben. Dies alles ist kaum zu bestreiten, aber es taugt nicht zur Entschuldigung; denn niemand kann sich die gesellschaftlichen Verhältnisse aussuchen, in denen er aufwächst, jeder muß vielmehr lernen, damit umzugehen. Man hilft keinem Jugendlichen, wenn man ihm Ausreden für sein abweichendes Verhalten anbietet oder gar einredet. Gerade *weil* das öffentliche Leben in einem solchen Maße liberalisiert ist, kommt es entscheidend darauf an zu lernen, die dennoch gesetzten Grenzen zu erkennen und zu respektieren. Dazu gehört die Einsicht, daß kein sozialer Ort, keine Institution existieren kann, wenn nicht alle Beteiligten sich nach gemeinsamen Regeln verhalten. Das gilt auch für die Schule.

An Vorschlägen zur Besserung fehlt es ebenfalls nicht. Es gibt Fortbildungstagungen für Lehrer, in denen sie lernen sollen, mit der Gewalt an ihren Schulen umzugehen. Sicherheitspartnerschaften zwischen Schule, Polizei und Jugendhilfe wurden gegründet. Solche Projekte können jedoch nur dann nützlich sein, wenn sie das Thema der Schülergewalt nicht isoliert sehen, sondern auch sein Umfeld in den Blick nehmen. Gewalttätige Explosionen können sich immer wieder einmal ereignen, die Frage ist nur, wie und mit welchen Resultaten darauf reagiert wird. Wenn - wie in unserem Eingangsbeispiel - körperliche oder auch nur verbale Gewalt als "normal" hingenommen werden wie ein Naturereignis, wenn daraus nichts weiter folgt, dann haben wir es mit offener Verwahrlosung zu tun - nicht nur der Schüler, sondern auch der Institution. Es wäre falsch, lediglich die relativ seltenen Fälle körperlicher Aggressivität im Blick zu haben und die zunehmende verbale

Feindseligkeit zu vernachlässigen, die den Umgangston in vielen Schulen auch den Lehrern gegenüber bestimmt.

Geht man diesen Trends auf den Grund und verfolgt die öffentliche Diskussion darüber, zeigt sich schnell, daß dabei mindestens drei Gesichtspunkte leicht übersehen werden, die dabei eine Rolle spielen: das falsche Selbstverständnis der Lehrer, der mangelhafte Schutz durch die Institution Schule und schließlich das Fehlen einer wirksamen "öffentlichen Meinung" innerhalb der Schulen.

Lehrer neigen dazu, Übergriffe in ihrer Klasse zu vertuschen, weil sie nicht vor ihren Kollegen und den Eltern als Schwächling dastehen wollen. Das hängt damit zusammen, daß Lehrer sich in erster Linie als Erzieher verstehen, denen es gelingen müsse, ihre Schüler im Griff zu haben. Gelingt dies nicht, zweifeln sie an ihrer pädagogischen Qualifikation. Auch die Öffentlichkeit erwartet einen entsprechenden Erfolg, schließlich seien Lehrer dafür ausgebildet, ihren Schülern neben Mathematik auch Manieren beizubringen. Dieser Vorstellung entspricht die Tendenz, in der schulpädagogischen Ausbildung und Fortbildung die *Persönlichkeit* des Lehrers, nämlich seine Handlungskompetenz und seine soziale Kompetenz in den Mittelpunkt zu stellen und seine fachlichen und didaktischen Fähigkeiten eher als weniger notwendig einzuschätzen - etwa nach dem Motto: erst muß ich erziehen, und dann kann ich - vielleicht! - auch unterrichten. Je chaotischer die Verhältnisse an vielen Schulen werden, um so notwendiger erscheint eine Form von Persönlichkeitstraining, die dagegen immun macht. Nun ist gewiß gegen ein Verhaltenstraining wenig zu sagen, das etwa dazu führt, selbstbewußt und zielsicher mit den Schülern umzugehen. Aber das kann kein Ersatz für mangelnde Fähigkeit sein, den Schülern erfolgreich und verständnisvoll beizubringen, was die Schule verlangt. Im Gegenteil haben junge Menschen am ehesten Respekt vor jemandem, dessen fachliches Können nicht zu bestreiten ist. Sie wünschen sich als Lehrer am wenigsten einen smarten Sozialtechniker. Vor allem aber: Je mehr von der Persönlichkeit des Lehrers die Rede ist, und daß es vor allem auf sie ankomme, um so mehr erscheinen

Verhaltensauffälligkeiten der Schüler als ein Problem ihrer Lehrer, nämlich als deren mangelhafte personale Qualifikation. Da zudem niemand weiß, was unter "Persönlichkeit" in diesem Sinne eigentlich zu verstehen und nach welchem Maßstab diese zu messen sei, entsteht eine merkwürdige Logik: Je mehr die Schüler randalieren, um so schlechter ist ihr Lehrer - wie immer er sich auch verhalten mag; die Schüler dagegen trifft keinerlei Schuld, sie haben eben untaugliche Lehrer. Das Gerede von der zu verbessernden Persönlichkeit der Lehrer entbindet letzten Endes auch die Eltern von ihrer Verantwortung. Zudem hindert es die Lehrer daran, sich gegen unzumutbare Bedingungen an ihrem Arbeitsplatz entschieden zur Wehr zu setzen. Niemand sonst im Öffentlichen Dienst würde sich gefallen lassen, was vielen Lehrern an vielen Schulen heute zugemutet wird. Was würde eigentlich geschehen, wenn Lehrer solange ihre Arbeit niederlegen, bis ihr Dienstherr für zumutbare Bedingungen gesorgt hat - was ja eigentlich von seiner Fürsorgepflicht her erwartet werden könnte?

Daß dies kaum geschieht, hängt auch mit dem unterentwickelten Korpsgeist von Lehrern zusammen. Trotz allen Geredes über die Notwendigkeit der Teamarbeit bleiben die Tätigkeiten des Lehrens und Unterrichtens von ihrer Substanz her *individuelle*. Das liegt daran, daß der Lehrer ja nicht wie eine Art Software einfach weitergibt, was im Lehrplan steht; vielmehr muß er den Stoff jedesmal mit und in seiner Klasse schöpferisch gestalten, etwa einem Sachbuchautor vergleichbar. Aus einer solchen Aufgabenstellung erwächst nicht unbedingt und selbstverständlich Solidarität mit seinen Kolleginnen und Kollegen - anders als etwa bei Polizisten, deren Beruf schon wegen möglicher Gefahren eine ganz andere Kollegialität erfordert. Wenn ein Lehrer sich im Kollegium über gewalttätige Schüler beschwert, finden sich fast immer andere, die kundtun, daß sie selbst mit diesen Schülern keine Probleme hätten - was zugleich unterstellt, daß der Beschwerdeführer etwas falsch mache oder gar persönlich ungeeignet für diesen Beruf sei. Dabei wird leicht übersehen, daß aggressive Schüler taktisch durchaus geschickt vorgehen können, indem sie einige Lehrer oder

Lehrerinnen gezielt attackieren, andere dagegen weitgehend in Ruhe lassen. Oder Lehrer paktieren mit solchen Schülern, indem sie deren Verhalten übersehen und dafür in Kauf nehmen, daß alle eben wenig dabei lernen. Oder diejenigen, die ihre Arbeitsbedingungen als unerträglich erleben, werden krank, weil sie nur so dem täglichen Horror entrinnen können. Die Reduktion der Probleme auf die Lehrerpersönlichkeit einerseits und auf die inneren Gründe und Motive der gewalttätigen Schüler andererseits verbinden sich also leicht zu einer fatalen Allianz des Wegguckens.

Schon seit den 80er Jahren gibt es einen mehr oder weniger kuriosen Fortbildungsmarkt für Lehrer, gepöppelt von der Kultusbürokratie, der unter der Fahne konkurrierender psychologischer Lehrmeinungen Heilung gegen Depression, Resignation oder Burn-Out verspricht, aber wirklich geholfen hat bisher kaum etwas. Je mehr der Lehrer dazu aufgefordert wird, in den Tiefen seiner Persönlichkeit die Ursachen für das Fehlverhalten seiner Schüler zu suchen, um so mehr verstrickt er sich in innerpsychische Spekulationen, die zwar seine Schuldgefühle vermehren, ihm tatsächlich jedoch nicht weiterhelfen können. Lediglich das Training von *Verhaltensstrategien* kann von Nutzen sein: Wie kann er sich durchsetzen, ohne die Schüler unnötig zu kränken, ohne sie fertigzumachen oder ihnen das Gefühl zu geben, von ihm "besiegt" worden zu sein? Wie kann er einen Streit schlichten, ohne von vornherein Partei zu ergreifen? Auf dieser Ebene lassen sich gewiß Techniken des Verhaltens und Umgangs lernen, die im Alltag nützlich sein können, sich andererseits aber auch nicht zu einem Tribunal über die Substanz der eigenen Persönlichkeit auswachsen. Klar muß aber bleiben, daß notorische Gewalttäter weder dadurch noch durch eine Art von Kuschelpädagogik zu bremsen sind. Selbst eine gute professionelle Einstellung des Lehrers setzt - wie in allen menschlichen Beziehungen - Gegenseitigkeit voraus, also auch einen entsprechenden guten Willen der Schüler und nicht zuletzt auch ihrer Eltern. Viele Eltern erwarten zwar, daß die Schule ihre Kinder erzieht, sobald dies jedoch mit Entschiedenheit

geschieht und die Kinder sich deswegen zu Hause beschweren, machen diese Eltern gegen die Lehrer mobil. Im Unterschied zu früher gibt es heute ein selbstverständliches Bündnis der Eltern mit ihren Kindern gegen die Lehrer.

Aber selbst wenn es die erwähnten Schwierigkeiten, gegen Gewalt in der Schule vorzugehen, nicht gäbe, müßte selbst der beste Lehrer letztlich kapitulieren, wenn er keine entsprechende Rückendeckung durch die Institution erhält, also die Machtfrage ausgeblendet bleibt. Damit sind wir bei einem zweiten, meist unterschätzten Aspekt: Wenn Schüler in der Schule ein Klima der Gewalt verbreiten, stellen sie die Machtfrage, und wenn diese Frage nicht auf derselben Ebene beantwortet werden kann, kann sich auch nichts bessern.

Diese Überlegung lenkt den Blick auf die Schule als Institution. Gewalttätigkeiten sind für die Institution unproblematisch, solange sie sich auf die immer schon bekannten alterstypischen Raufereien beschränken. Nehmen sie jedoch Formen an, die üblicherweise als gesetzwidrig angesehen werden - Nötigung, Erpressung, schwere Körperverletzung - dann stellen sie einen Anschlag auf die institutionelle Integrität der Schule dar. Deswegen darf die Schule weder die Androhung noch die Ausübung von Gewalt akzeptieren. Für die Schüler wäre es eine verheerende politische Erfahrung, wenn sie eine für sie so wichtige Institution in einer derart desolaten Verfassung erleben würden, daß sie die Schüler nicht zu schützen in der Lage ist - von den Lehrern ganz zu schweigen. Wenn solche Zustände nicht zügig mit *pädagogischen* Mitteln korrigiert werden können, muß die Schule die allgemein für die Verfolgung von Straftaten zuständigen Organe - Polizei und Staatsanwaltschaft - zur Hilfe rufen. Als der Leiter einer Berliner Schule die Polizei ins Haus rief, weil die Gewalt überhand nahm, fand diese bei ihrer Razzia Gaspistolen, Messer und Drogen. Wenn die angegriffenen Schüler sich *selbst* schützen müssen, greifen sie folgerichtig ebenfalls zu Waffen und bringen etwa Baseball-Schläger und Schlagringe mit in den Unterricht, eine Eskalation ist dann unvermeidlich. Wer Gewalt anwendet, verläßt den Diskurs und stellt die Machtfrage, und diese muß

als solche von der Institution beantwortet werden. Erst danach ist der *pädagogische* Diskurs wieder möglich. Die Bedeutung und Funktion der Schule als Institution darf also mit pädagogischen Argumenten nicht vernebelt werden. Unzweifelhaft gesetzwidriges Verhalten - im Unterschied zu den üblichen Schülerstreichen und Raufereien - kann es eben auch in der Schule geben, und dann brechen sich Lehrer keinen Zacken aus ihrer pädagogischen Krone, wenn sie das Einschalten der Staatsanwaltschaft und Polizei zunächst androhen, dann aber auch veranlassen, wenn keine Besserung in Sicht ist. In diesem Punkte gibt es gerade bei Lehrern der 68er-Generation eine eigentümliche Hemmung: Polizei und Staatsanwaltschaft gelten vielfach immer noch als Repräsentanten des früher bekämpften "politischen Systems", mit denen zu kooperieren unanständig wäre. Dabei zeigt die Erfahrung, daß nicht diejenigen Schulen öffentliches Ansehen erwerben, die Gewaltprobleme in ihren Mauern zu vertuschen trachten oder herunterspielen, sondern diejenigen, die sich offensiv damit auseinandersetzen. Und schon mancher Rabauke hat sein Verhalten geändert, nachdem er *allein* - ohne sein Publikum in der Schule - vor einem Polizeibeamten eine Aussage machen mußte. Das Jugendstrafrecht kennt viele Reaktionsmöglichkeiten. Zu Beginn dieses Jahres wurde ein 16-jähriger Gymnasiast aus Neuruppin, der in einem Gedicht zur Gewalt gegen Lehrer aufgerufen hatte, von einer Jugendrichterin dazu verurteilt, dem Gericht innerhalb von drei Wochen ein in ähnlicher Form verfaßtes Gedicht zu präsentieren, in dem von Freundschaft, Liebe und Solidarität die Rede ist.

Aber die Einschaltung außerschulischer staatlicher Organe ist natürlich nicht der Normalfall. Vielmehr geht es darum, den Schülern klarzumachen, daß die Schule als öffentliche Institution Anspruch hat auf ein bestimmtes *Verhalten*, nicht unbedingt auch auf individuelle Motive und Beweggründe. Gesellschaftliche Institutionen, die etwas von uns fordern, stellen dem einzelnen frei, aus welchen Gründen er das erforderliche Verhalten an den Tag legt. Daß eine solche Unterscheidung möglich ist, lehren uns die Verhaltensforschung und

die Verhaltenstherapie. Nur auf angemessenes *Verhalten* gibt es einen Anspruch öffentlicher Institutionen, nicht auf Gesinnungen und Motive - vom Strafgericht einmal abgesehen. Als Institution muß die Schule Maßstäbe für Verhaltensstandards setzen, die sie für ihren Zweck, erfolgreich zu unterrichten, benötigt - nicht anders geht es an jedem Arbeitsplatz und in jedem Sportverein zu. Disziplinloses Verhalten im Unterricht setzt zunächst einmal immer voraus, daß es zugelassen wird. Wird es dann auch noch mit pädagogisch-therapeutischem Blick in die Innerlichkeit des Täters problematisiert, dann wird dieses Verhalten erst einmal bestätigt und verstärkt. Die Erlaubnis, jede Frustration oder jede Mißgelauntheit den anderen um die Ohren schlagen zu dürfen, ist oft selbst das Problem, dessen Lösung zu sein sie vorgibt. Sie fördert nämlich nur Weltfremdheit, weil ein Verhalten, das derart die Regeln der Institution mißachtet, den Täter außerhalb der Schule, also "im richtigen Leben", sofort isolieren würde. Auch viele Schüler, die sich an die Regeln halten, hätten innere Gründe genug, dies nicht zu tun.

Wenn die Schule derartige Verhaltensforderungen an die Schüler stellt, ist das nur unter zwei Voraussetzungen überzeugend. Zum einen muß die Schule auch etwas für den Schüler wichtiges anbieten, zum anderen dieses Angebot auch wieder entziehen, also Sanktionen ergreifen können. Inzwischen hat sich - nach der bildungspolitischen Euphorie der 70er Jahre - wieder herausgestellt, daß Bildung ein teures und deshalb knappes Gut bleibt. Volkswirtschaftlich gesehen gibt es in einer Zeit hoher struktureller Arbeitslosigkeit und einer Zweidrittelgesellschaft kein ökonomisches Interesse mehr daran, möglichst alle möglichst hoch zu qualifizieren, sondern nur noch daran, die wirklich Begabten optimal zu fördern. Wer an Chancengerechtigkeit im Bildungswesen festhalten will, braucht dafür andere Begründungen als ökonomische. Wenn die Gesellschaft also trotzdem am politisch und pädagogisch motivierten Programm einer höchstmöglichen Bildung für alle Kinder und Jugendlichen festhält, dann eröffnet sie ihnen Chancen, für die sie als Gegenleistung zumindest guten

Willen auf Seiten der Schüler erwarten darf. Wenn diese teuren Ressourcen statt dessen vergeudet werden, weil kein geordneter Unterricht mehr möglich ist oder sogar durch Gewalttäter verhindert wird, müßte dies die Steuerzahler auf den Plan rufen.

Die tonangebende schulpädagogische Meinung jedoch, die immer noch Schule als eine Zumutung des Staates an das Kind denunziert, verkennt diesen Zusammenhang gründlich. Wenn nämlich das Kind die knappen Ressourcen der Bildung für sich nicht nutzt, schadet es nur sich selbst, nicht dem Staat und der Gesellschaft. Das gilt insbesondere für diejenigen Kinder, die sich nur mit Hilfe der Schule von ihren tristen sozialen Herkunftsbedingungen emanzipieren können, weil sie über andere Möglichkeiten nicht verfügen. Insofern ist ein großer Teil der öffentlichen Debatte über die möglichen Ursachen und Gründe für Gewalt an Schulen, die die Täter als Opfer gesellschaftlicher Bedingungen entschuldigt, von einer geradezu gespenstischen Irrealität: für die sogenannten "gesellschaftlichen Bedingungen" wird ihnen später niemand eine Absolution erteilen; vielmehr machen die Täter sich selbst zum Opfer, indem sie die Kuh schlachten, deren Milch sie für ihr gegenwärtiges und künftiges Leben dringend brauchen!

Wenn es andererseits - wie erwähnt - keinen volkswirtschaftlichen Grund mehr gibt, soviel wie bisher in die höchstmögliche Bildung möglichst aller Kinder zu investieren, dann erscheinen auch die von Schülern meist als unangenehm empfundenen selektiven Maßnahmen wie Zensuren erteilen, Versetzungen, Aufnahme in eine höhere Bildungsstufe - etwa in ein Gymnasium - in einem neuen Licht: Die Steuerzahler haben ein Recht darauf, von den Schülern angemessene Leistungen zu erwarten und daß diese nur aufgrund solcher Leistungen Kosten für eine weiterführende Bildung verursachen. Die Zeiten sind lange vorbei, als der obrigkeitliche Staat die Schule in erster Linie als Disziplinierungsanstalt zur Unterwerfung des Nachwuchses betrachtete und entsprechend mit den Schülern umging. Heute ist die Schule eher eine

Dienstleistung, mit deren Hilfe Schüler lernen können, ihre gesellschaftlichen Partizipationschancen zu optimieren. Der *Schüler* braucht die Schule, aber sie steht ihm nicht zum geistigen und sozialen Nulltarif zur Verfügung. Es ist verständlich, wenn nicht alle Schüler dies auf Anhieb begreifen, aber die Erwachsenen - Eltern wie Lehrer - müßten wenigstens versuchen, es ihnen unmißverständlich klar zu machen. Erst dann nämlich wird man auch Wege finden, das Problem der Gewalt und ihres Nährbodens, der allgemeinen Disziplinlosigkeit, in der Schule zu lösen.

Was vielen Schulen dafür fehlt, ist eine machtvolle und verlässliche Öffentliche Meinung in ihren Mauern. Schulen, an denen übermäßige Disziplinlosigkeit oder Gewalt keine besondere Rolle spielen, zeichnen sich dadurch aus, daß es in ihnen eine dem entgegenstehende Öffentliche Meinung gibt, die gleichermaßen von Lehrern, Schülern und Eltern verkörpert wird. Sie definiert, was "man" tun darf und was nicht, und wer davon abweicht, verfällt der gemeinsamen Mißbilligung, grenzt sich also selbst sozial aus und hat in der Regel ein Interesse daran, diese Selbstaussgrenzung so schnell wie möglich wieder zu korrigieren. Die Schüler in einer solchen Schule sind also in einem charakterlichen Sinne nicht "besser" als in anderen Schulen, sie unterliegen nur einer gegenseitigen sozialen Kontrolle und werden zugleich durch diese geschützt. Diese machtvolle öffentliche Meinung zu pflegen und immer wieder zur Geltung zu bringen, ist eine der wichtigsten Aufgaben einer klugen Schulleitung.

An vielen Schulen wird die öffentliche Meinung jedoch bestimmt durch diejenigen Schüler, die mit dem Ausagieren ihrer Aggressionen gleichsam die Macht ergriffen haben. Oft gibt es hier gar keine allgemein verbindlichen Regeln, die zu befolgen wären, das Lehrerverhalten stolpert vor sich hin von Tag zu Tag und von Situation zu Situation. Dabei gäbe es fast überall eine Mehrheit, die zu mobilisieren wäre, zumal der harte Kern gewaltbereiter Schüler, wie Untersuchungen belegen, im Durchschnitt etwa 2 bis 4 Prozent der Schüler ausmacht, sich also in der Minderheit befindet. Es kommt nun darauf

an, gemeinsam mit den Schülern und möglichst auch mit deren Eltern im Rahmen einer Schulordnung einen Verhaltenskodex festzulegen, an den sich alle zu halten haben - auch die Lehrer etwa hinsichtlich ihres Umgangstons mit den Schülern. Auch die Schüler müssen in einem solchen Verständigungsprozeß klarstellen, welche Verhaltensweisen der Lehrer sie als ungerecht oder kränkend empfinden. Wenn die Institution Schule selbst verwahrlost ist, prägt das nämlich notwendigerweise auch das Verhalten der Lehrer. Die konsensfähige Aufstellung einer entsprechenden Liste ist jedoch meist nicht das Problem. Vielmehr kommt es darauf an, daß sie im Schulalltag auch beachtet und befolgt wird, und dabei kommt wieder die Machtfrage ins Spiel: Wer setzt diese Regeln mit welcher Erfolgsaussicht durch? Die Chancen stehen sehr gering, wenn auf der einen Seite der Lehrer steht, auf der anderen Seite die sozial nicht strukturierte Klasse; dann bleibt die Klasse ein formbarer Teig in den Händen der disziplinenlosen Schüler. Dieser Zustand ist nur zu überwinden, wenn die Lehrer ein Bündnis mit denjenigen Schülern eingehen, denen an einem gewaltfreien und halbwegs arbeitsfähigen Klima gelegen ist, und dafür auch die Mehrheit der Eltern gewinnen. *Gemeinsam* müssen sie versuchen, denjenigen Ton und Stil durchzusetzen, den sie sich wünschen, indem etwa auch diese Schülermehrheit sich unzweideutig Abweichungen davon verbittet. Dieses Vorgehen hat natürlich zunächst einmal zur Folge, daß die notorischen Abweichler ausgegrenzt werden, in die Isolierung geraten. Diese Konsequenz scheuen viele Lehrerinnen und Lehrer, weil sie damit eine Diskriminierung dieser Schüler verbinden. Diese Einschätzung ist deshalb falsch, weil diesen Schülern, gerade wenn sie aus benachteiligten sozialen Verhältnissen stammen - was keineswegs immer und vielleicht sogar nicht einmal mehrheitlich der Fall ist - nicht damit geholfen ist, wenn sie ihr gewalttätiges oder destruktives Verhalten nicht ändern. Andererseits ist Ausgrenzung in der Tat nicht unproblematisch, wenn es dabei bleibt, was deshalb nicht der pädagogische Sinn dieses Verfahrens sein kann. Vielmehr müssen sie möglichst wieder sozial

integriert werden. Das wiederum ist leichter möglich, wenn die öffentliche Meinung in der Klasse und Schule relativ stabil ist, weil der Lehrer nun diese Abweichler mit besonderer Aufmerksamkeit fördern kann, ohne Gefahr zu laufen, daß sie das Klima vergiften. Gelingt es auf diese Weise, ein entsprechendes Sozialklima nicht nur in einer Klasse, sondern in der ganzen Schule durchzusetzen, kann es immer noch gewalttätige Explosionen geben, aber sie werden nun auch unter der Mehrheit der Schüler geächtet sein. Eine wichtige Voraussetzung dafür ist jedoch, daß das Kollegium sich in diesen Fragen einig ist und sich nicht auseinander dividieren läßt.

Gewalt in der Schule ist primär kein psychisches, sondern ein soziales Phänomen. Es gibt sie nur, weil sie zugelassen wird. Deshalb ist sie nur dadurch zu bekämpfen, daß die bisher schweigende Mehrheit sich - im wörtlichen Sinne - als tonangebende artikuliert und ihre Normen zumindest als Maßstab zur Geltung bringt.

F 37. Was nützen Computer in der Schule? (2000)

Gesendet vom NDR 4 am 2.7.2000, 7,30 - 8,00 Uhr

"Schulen ans Netz" lautet eine Forderung, die mit fast religiöser Inbrunst die Sanierung des für altmodisch gehaltenen Unterrichts und die nötige Modernisierung unseres Bildungswesens verspricht. Sie ist weniger von Pädagogen oder Bildungspolitikern erfunden, als vielmehr von den Mediengiganten an die Schule herangetragen worden. Die 12 Millionen deutschen Schüler sollen für das Informationszeitalter fit gemacht werden. In Deutschland haben nämlich erst 20 Prozent der Schulen Anschluss an das Internet, in Finnland sollen es bereits 100 und in Kanada immerhin schon 80 Prozent sein. Inzwischen gibt es eine ganze Reihe von Initiativen aus der Medienwirtschaft, um den Schulen die nötige Ausstattung zu beschaffen, die Lehrerfortbildung zu organisieren und Sondertarife für den Netzzugang einzurichten. Für die Vermittlung zwischen technischen und pädagogischen Anforderungen hat sich insbesondere die Bertelsmann-Stiftung engagiert. Bis Ende 2001 will die Telekom 125 Millionen Mark pro Jahr investieren, um alle 44.000 Schulen in Deutschland kostenlos mit Internet-Zugängen auszustatten. Dass dabei auch Werbung im Spiel ist - wie immer wieder kritisch betont wird - liegt auf der Hand, schmälert aber das Verdienst solcher Initiativen nicht. Deutschland liegt mit diesem Kraftakt im europäischen Trend, denn der EU-Rat hat beschlossen, bis Ende 2001 alle Schulen ans Netz zu bringen. Wer allerdings die Folgekosten tragen soll und wie hoch die sein werden, weiß niemand im voraus.

Die rasante Entwicklung, die sich in den letzten Jahren im Internet vollzogen hat und die sogar der Marktführer Microsoft eingestandenermaßen zunächst verschlafen hat, trifft die Schule, ihre Administration und vor allem die Lehrer ziemlich unvorbereitet. Nur jeder fünfte Lehrer war selbst schon einmal im Netz, die dafür nötige apparative Ausstattung ist ja auch nicht gerade billig; wer

sich nämlich auf dem laufenden halten will, muss sich schon zu Hause an seinen eigenen PC setzen können.

Die vom neuen Trend ausgehende Verunsicherung spaltet die Lehrerkollegien. Diejenigen, die schon seit langem nichts mehr vom angeblich "altmodischen Unterricht" halten, geraten ins Schwärmen für die neuen Möglichkeiten der so genannten "Digitalkompetenz" oder "Medienkompetenz", und sie erhoffen sich einen Motivationsschub bei den Schülern durch kommunikative Lernprozesse etwa im Kontakt mit ausländischen Schulen. Die Sprache der Werbung, die möglichst positiv besetzte Worte mit möglichst unbestimmten Inhalt verwendet, hat nun endgültig auch die Bildungsdebatte erreicht. Endlich werde der Lehrer als Wissensvermittler abgelöst durch denjenigen, der von den Schülern selbst organisierte Lernprozesse nur noch moderiere; die Bedienung der neuen Gerätschaften müssten die meisten Lehrer ohnehin von ihren Schülern lernen. Endlich könnten die Lernenden ihr Lernen selbst in die Hand nehmen - als habe bisher jemand für einen anderen lernen können. Andere, nicht zuletzt auch manche, die mit den neuen Medien bereits in der Schule gearbeitet haben, fragen sich nüchtern und gelegentlich auch ernüchtert, welcher Fortschritt für einen soliden Unterricht vom viel gepriesenen Internet eigentlich zu erwarten sei. Die Beantwortung dieser Frage setzt natürlich voraus, dass man weiß, was in der Schule überhaupt geschehen, für welche Ziele der Computer also verwendet werden soll.

Oft wird mit seinem Einsatz die Hoffnung verbunden, der Unterricht könne damit interessanter gestaltet werden und die Schüler würden durch seine Nutzung stärker als sonst üblich motiviert. Das mag anfangs durchaus so sein. Wenn jedoch seine Benutzung - vor allem außerhalb der Schule - selbstverständlich geworden ist, wird es dem PC ergehen wie allen bisherigen Massenmedien: er wird für die Motivation uninteressant. Dieses pädagogische Schicksal haben Tonband, Film, Fernsehen und Video längst erleiden müssen. Auch diese Medien sind nicht durch die Schule verbreitet, sondern von den

Kindern und Jugendlichen selbst erobert worden; die Schulen haben sich nur sehr zögernd darauf eingelassen und sie dann auch nur als Unterrichtsmittel verwendet - was heute kaum noch erfolgreich ist, weil ihre Attraktivität praktisch verschwunden ist. Ihre massenhafte Verbreitung führte nämlich zur Banalisierung - das ursprünglich Außergewöhnliche und deshalb Interessante wird in der allgemeinen Nutzung auf Unterhaltung reduziert; die Möglichkeiten der *informativen* Verwendung und damit auch der Teilnahme am Spektrum des gesamten öffentlichen Lebens werden nur von wenigen in Anspruch genommen. Man kann das daran erkennen, dass die moderne Audio- und Videotechnik jedermann eine Fülle kreativer Ausdrucksmöglichkeiten zur Verfügung stellt, die praktisch jedoch kaum genutzt werden. Es gibt keinen Grund zu der Annahme, dass der PC anders verwendet werden wird; schon heute ist "fun" die umfangreichste Rubrik einschlägiger Zeitschriften, und diejenigen Schüler, die zuhause den PC benutzen, versuchen in erster Linie, ihre Meisterschaft im Umgang mit Computerspielen zu steigern.

Zweifellos wird der Computer insbesondere im Hinblick auf die Möglichkeiten der Internetnutzung unser Leben nachhaltig verändern. Schon heute ist mit ein paar Mausklicks eine Fülle von Informationen zu erhalten, für die man früher mühsame Recherchen in Bibliotheken anstellen musste. Dieser Trend wird voraussichtlich anhalten. Man wird in absehbarer Zeit sowohl für den Wissenschaftsbetrieb wie auch zur normalen Alltagsbewältigung die dafür nötigen Informationen auf diese Weise beschaffen können. Hinzu kommt der kommerzielle Aspekt. Einen großen Teil der für den Alltag benötigten oder erwünschten Dinge werden wir über den Computer bestellen. Wir werden alle eine E-Mail-Adresse haben und in Sekundenschnelle mit jedermann in der weiten Welt Informationen austauschen und umgekehrt von ihnen Nachrichten erhalten können - Briefe schreiben wird weitgehend entbehrlich. Alle diese Möglichkeiten werden billiger und technisch einfacher zu handhaben sein als heute noch. Der Computer wird, wenn seine Bedienung entsprechend

vereinfacht worden ist, zu unserem Alltag gehören wie Telefon und Radio. Um den Umgang mit dieser neuen Technik zu lernen braucht man keine Schule, man muss auch nicht wissen, warum es wie funktioniert, sondern dieses Gerät wie jedes andere Haushaltsgerät einfach nur bedienen können, was man früher schon nicht in Schulen gelernt hat. Abgesehen von speziellem Informatikwissen, wie es etwa in der Wissenschaft oder im Ingenieurwesen gebraucht wird, lassen sich im Alltag brauchbare Computerkenntnisse schon heute in einer Woche erwerben, in naher Zukunft wird dazu nicht mehr Sachverstand erforderlich sein als zur Installation eines Anrufbeantworters.

Über die geradezu kulturrevolutionäre Bedeutung der modernen Informationstechnologie kann es keinen Zweifel geben. Aber was folgt daraus für die Schule?

Die Mühen des Lernens wird der Computer kaum mildern, und er wird auch denjenigen Schülern wenig helfen können, die heute schon ihre Schwierigkeiten damit haben. Vielleicht wird es intelligente Programme geben, mit deren Hilfe Lernschwächen durch ein individuell angepasstes Lerntempo ausgeglichen werden können. Nach aller Erfahrung jedoch brauchen gerade Schüler mit Lernschwierigkeiten eine besonders intensive *persönliche* Zuwendung durch den Lehrer; einsames Lernen ist etwas für Begabte. Zudem sind solche Programme kostenaufwendig, und es ist die Frage, ob sie sich für die Hersteller rechnen werden bzw. preisgünstig genug angeboten werden können. Aber der schulpädagogische Traum, dem Lerntempo eines jeden Schülers gerecht zu werden, wird auch mit Hilfe der neuen Technik allenfalls begrenzt zu realisieren sein. Darauf setzte schon vor Jahrzehnten das so genannten "Programmierte Lernen", das nicht zuletzt daran scheiterte, dass niemand dafür überzeugende Programme schreiben konnte. Für die grundlegende Bildung, nämlich das Erlernen der Kulturtechniken, und für erste Einblicke in die Zusammenhänge der Natur, Kultur und Gesellschaft ist der Computer offensichtlich nicht von großem Nutzen. Gelernt werden muss zwar immer weniger die Fähigkeit,

Informationswissen zu *speichern*, also auswendig zu lernen, aber immer mehr, es gezielt recherchieren, verarbeiten und im Rahmen gesetzter Ziele *ordnen* zu können. Demgemäss kommt es zunehmend auf *kategoriale* Bildung an, also auf den Erwerb grundlegender Verständnismodelle der Welt, mit deren Hilfe dann die Wirklichkeit präziser erschlossen werden kann. Deshalb ist die informative *Entlastung* mit einer zusätzlichen *Belastung* verbunden, weil diese grundlegenden Verständnismodelle, sollen sie für einen produktiven und operativen Umgang mit der Welt brauchbar sein, einen relativ hohen Abstraktionsgrad erreichen müssen. Das zu lernende Wissen wird also noch abstraktere Formen annehmen müssen als heute schon. Dadurch wiederum werden die vorhandenen Ungleichheiten eher verstärkt, weil lernschwache Schüler gerade mit Abstraktionen und logischen Über- und Unterordnungen ihre besonderen Schwierigkeiten haben. Gewiss können diese abstrakten Verständnismodelle unterrichtsmethodisch auch an lebensnahem Material gelernt werden, aber die heute so beliebten Methoden der "Erfahrungsorientierung" und "Handlungsorientierung" nützen nichts, wenn sie nicht auf die Höhe der notwendigen Abstraktion geführt werden können. Aus diesem Grunde steigen durch das neue Informationssystem auch die entsprechenden Ansprüche im Berufsleben. Derartige Fähigkeiten lernt man nicht dadurch, dass man im Internet von einem Link zum anderen springt in der Hoffnung, dadurch mehr Informationen zu gewinnen. Das "Linken" als Technik des PC-Gebrauchs ermöglicht zwar eine Fülle assoziativer Informationen, die aber wertlos bleiben, wenn sie nicht in eine geistige Ordnung gebracht werden können; diese liefert das "Linken" nämlich nicht mit. Das pädagogische Zauberwort "Vernetzung" kommt aus diesem Hintergrund. Wie das "Linken" hat es aber von sich aus keinerlei Substanz, es sagt nur aus, dass alles "irgendwie" mit allem zusammenhängt. Das Internet enthält ein unübersehbares Chaos von Informationen, die miteinander verknüpft werden können, aber das ist nicht neu, das galt immer schon für die Fülle des in Bibliotheken deponierten

menschlichen Wissens. Neu ist nur die technische Verbreitungsmöglichkeit und der blitzschnelle Zugriff darauf. Was die Historiker "Quellen" nennen, auf die sie ihre Aussagen stützen, waren auch bisher zum Beispiel nichts anderes als sinnlose Polizeiberichte, die erst durch die geistige Durchdringung und Ordnung und durch eine entsprechende Darstellung zu Erkenntnissen führen konnten. Die Quellen selbst verraten das nicht von sich aus. Wer sich selbstständig mit der Interpretation solcher Quellen und ihrer Zusammenhänge beschäftigen will, braucht also ein geordnetes geistiges Vorverständnis, sonst kann daraus nichts werden. Das aber muss nach wie vor durch einen guten Unterricht erst einmal vermittelt werden, bevor die Informationsfülle des Internet nützlich sein kann. Dann allerdings können dem menschlichen Denken aus dem assoziativen Linken Anregungen über Zusammenhänge erwachsen, die es so bisher noch nicht gesehen hat. Nach wie vor braucht man also Lehrer im ganz altmodischen Sinne, die etwas von den Sachverhalten und ihrer geistigen Ordnung verstehen und ihr Wissen den Schülern möglichst effektiv beibringen können. Eine solche geistige Ordnung herzustellen ist Aufgabe der Didaktik, und nur in dieser Form kann der Schüler Zug um Zug die Welt begreifen lernen. Eine solche Grundlage kann weder das Fernsehen noch das Internet anbieten.

Was dieser Mangel bedeutet, erweist sich angesichts solcher Internet-Seiten, die bei den Schülern deshalb besonders beliebt sind, weil sie dort Tausende von Hausaufgaben und Referaten finden, die andere Schüler für sie ins Netz gestellt haben. Aus diesen vorgefertigten Angeboten können die Nutzer nämlich die Lösung eigener Schulaufgaben zusammenbasteln. Einer der bekanntesten Anbieter wird Monat für Monat von 200.000 Besuchern angeklickt, die 1,3 Millionen Hausaufgabenseiten abrufen. Da nun aber jeder ins Netz stellen kann, was er will, ohne sich dabei einer Qualitätsprüfung unterziehen zu müssen, sind solche Vorleistungen in der Regel von zweifelhaftem Wert. Außerdem verstärkt dieses Verfahren ein Manko, das man bei vielen Studenten beobachten kann, dass sie nämlich ihre Texte auf einer logisch eindimensionalen Ebene wie einen

Flickenteppich zusammenschustern, ohne Anfang und Ende, ohne gedankliche Gliederung, ohne argumentative Bearbeitung.

Soll das Internet für den Schulunterricht brauchbar werden, dann werden offensichtlich Anbieter nötig, die das chaotische Material vorsortieren, was einige Bildungs-Server heute schon tun. Man könnte etwa die Kernstoffe des jeweiligen Fachunterrichts entsprechend zusammenstellen, wie es im Prinzip auch ein gutes Schulbuch tun würde, und diese Themen dann durch Links gewissermaßen in die freie Wildbahn des Internet öffnen. Lehrer können Unterrichtsentwürfe, die sie für besonders gelungen halten, für ihre Fachkollegen ins Netz stellen, was aber auch nur Sinn macht, wenn sie dort unter einer allgemein bekannten Anschrift erfasst werden, so dass man nicht umständlich danach suchen muss. Jeder Fachlehrer muss eine bestimmte Adresse anwählen können, die ihm dann weiterhilft. Geeignete Links können dann auf fachübergreifende Aspekte hinweisen, also Unterlagen bereitstellen für einen fachübergreifenden Unterricht, ohne dass mehrere Lehrer gleichzeitig eine Unterrichtsstunde gestalten müssten. Solche Angebote könnten anders als ein Schulbuch mit den Techniken der Vernetzung arbeiten. Wir brauchten demgemäß wissenschaftlich und fachdidaktisch qualifizierte Dienstleister, die das sich ständig verändernde Internet für die Zwecke der schulischen Verwendung regelmäßig absuchen. Wer aber soll dafür von wem bezahlt werden? Jedenfalls ist es nicht damit getan, Computer in die Schulen zu stellen. Lehrer und Schüler könnten gemeinsam Lehrmittel produzieren und auf einer CD-ROM festhalten für nachfolgende Klassen. Diese Hinweise zeigen schon, dass die Möglichkeiten des Computers und des Internet in erster Linie den Lehrer betreffen, damit er diese Medien für einen interessanteren Unterricht zu nutzen lernt und die Schüler entsprechend anleiten kann.

Die Schulbuchverlage haben in der Vergangenheit versucht, für den Unterricht geeignete CD-ROM herzustellen. Deren Vorteil gegenüber dem Schulbuch besteht darin, dass sie eine erhebliche Materialfülle speichern können, die den

Schülern einen großen Spielraum für eigene Recherchen eröffnet. Aber solche Projekte verlangen, wenn sie gut sein sollen, einen erheblichen Aufwand und somit auch einen entsprechenden Preis. Kommerziell dürfte das nicht besonders interessant sein. Die bisher vorliegenden Produkte überzeugen zudem selten, weil sie zu wenig systematisch vorgehen, sondern - weil es ja Spaß machen soll - zu multimedialem Hokusfokus neigen. In der Wissenschaft werden große Projekte dieser Art von den Universitäten gemacht, also von Menschen, die sowieso bezahlt werden. Vielleicht produzieren künftig Fachdidaktiker an den Hochschulen derartige Dienste, wenn erst einmal ein entsprechender Bedarf besteht.

Eine der interessantesten Möglichkeiten der Verwendung des Computers in der Schule ist die Herstellung und Pflege einer eigenen Homepage. Auf ihr kann sich die Schule der Öffentlichkeit präsentieren, die Ergebnisse von Projekten veröffentlichen und Werbung für sich selbst betreiben. Die Homepage kann ohne große Mühe ständig aktualisiert werden, neben Texten auch Bilder, Grafiken, Tondokumente und Videos enthalten. Schulen können untereinander und im Prinzip weltweit miteinander kommunizieren und gemeinsame Projekte in Angriff nehmen.

Das alles und noch vieles mehr ist möglich. Aber man sollte von vornherein auch die Grenzen sehen. Sie liegen einmal in der technischen Kompliziertheit und Schadensanfälligkeit. Technische Geräte haben die Unart, gelegentlich einfach nicht zu funktionieren, das war früher schon so beim Tonbandgerät und Filmgerät. Die Computersysteme sind noch weitaus anfälliger, zumal wenn sie von wechselnden Personen benutzt werden - vom Schutz gegen Viren ganz zu schweigen. Irgendjemand muss in einer Schule also für die technische Wartung zuständig sein, so dass ein Defekt möglichst nicht erst während des Unterrichts entdeckt wird. Trotzdem kann jederzeit eine falsch abgespeicherte Datei verschwinden oder das Programm abstürzen. Wenn die Klasse dann in freudiges Geschrei ausbricht, anstatt sozial und emotional diszipliniert weiter zu arbeiten,

ist die ganze teure Computerausrüstung für die Katz. Zum anderen sind nach bisheriger Erfahrung das technische Konzept und die Software des Computers schnell veraltet. Wer wird die möglicherweise mehrmals notwendige Nachrüstung bezahlen, oder was wird geschehen, wenn die Schüler zu Hause technisch auf dem laufenden sind, in der Schule aber mit technisch überholten Geräten und Programmen arbeiten sollen?

Zum anderen benötigen gerade die interessanten Projekte einen erheblichen Zeitaufwand. Da guter Unterricht aber nicht zuletzt auch durch eine optimale Zeitökonomie definiert ist, wird man immer wieder abwägen müssen, wie viel Zeit die Nutzung des Computers im Einzelfalle beanspruchen soll und ob man ein bestimmtes Unterrichtsergebnis nicht auch auf einfachere Weise erreichen kann.

Entgegen einer oft geäußerten Vermutung wird der Computer das Schulbuch nicht überflüssig machen, sondern ihm eine neue Bedeutung verleihen. Es muss enthalten, was der PC nicht bieten kann, vor allem systematische, lehrgangsgemäß entwickelte grundlegende Verständnismodelle. In den letzten Jahrzehnten haben die Schulbücher sich im Hinblick auf "Spaß" und Motivationskunststückchen zu überbieten versucht; das alles kann schon der Fernseher und erst recht der PC besser. Schulbücher müssen wieder zu Lehrbüchern werden, in denen der Kern des jeweiligen Fachunterrichts, systematisch gegliedert und folgerichtig aufeinander bezogen, zu finden ist. Sonst droht von den Exkursen ins Internet nur Orientierungslosigkeit.

Schulbücher müssen immer noch von den Kultusministerien genehmigt werden. Die Kriterien, die sie dabei zur Geltung bringen, sind oft willkürlich und teilweise sogar absurd, weil sie dabei in der Regel den didaktisch-methodischen Vorlieben des pädagogischen Zeitgeistes folgen. Eine der bedeutsamsten Folgen der PC-Vernetzung für den Schulunterricht dürfte die Überwindung dieses ministeriellen Provinzialismus sein; denn was das Internet anbietet, entzieht sich einer entsprechenden Kontrolle, auch eine für den Unterricht produzierte CD-

ROM kann kaum mehr dem traditionellen Genehmigungsverfahren für Schulbücher unterworfen werden. Gleichwohl gibt es Bemühungen gerade derjenigen, die dem Computer in der Schule eine zentrale Bedeutung zuweisen, die Schüler durch technische Sperren vor so genannten "jugendgefährdenden Seiten" zu schützen. Das aber wird hier ebenso wenig gelingen wie es im Hinblick auf die anderen Massenmedien erfolgreich war. Die Zeiten, als man für die Schule Klassikerausgaben bereitstellte, in denen für anstößig gehaltene Stellen getilgt waren, sind endgültig vorbei. Wer sich des Internet bedient, stößt möglicherweise auch auf pornographische und rechtsradikale Seiten - mit Absicht oder aus Zufall. Was die anderen Massenmedien, vor allem das Fernsehen, längst begonnen haben, wird das Internet vollenden: die Aufhebung des Informationsmonopol und des Interpretationsmonopols der Pädagogen gegenüber den Kindern und Jugendlichen; die pädagogische Provinz, nämlich die Schule als zubereiteter Erfahrungsraum, werden endgültig der Geschichte angehören.

Man darf also die Einführung des Computers in der Schule und die Nutzung des Internet nicht mit falschen Hoffnungen verbinden. Dadurch wird keines der Probleme gelöst, die die Schule heute hat. Der Computer verrät uns nicht, was in der Schule geschehen soll, er ist außer Stande, einen geordneten Unterricht zu erteilen, er hat von sich aus auch keine erzieherische Bedeutung, weil man mit ihm machen kann, was man will. Erst wenn man ihm ein Ziel vorgibt, verlangt er eine dementsprechende Disziplin. Aber er selbst kann keine Ziele bestimmen. Er mag keine langen Texte, weil sein Bildschirm so klein ist, aber längere, geistig durchgearbeitete Texte sind die Voraussetzung für geordnetes Lernen. Computer und Internet sind großartige Möglichkeiten für die geistige Erschließung der Welt, aber sie können, wenn sie nicht richtig genutzt werden, auch schlichte Borniertheit hervorrufen. Das Internet kennt nur Gleichzeitigkeit und Gegenwärtigkeit, es verführt zum Speichern und zugleich zum Vergessen; Bildung dagegen hat etwas mit kontinuierlicher Erinnerung zu tun, nicht mit

dem beliebigen Zusammenbasteln von Informationen. Sie hat zu tun mit der Fähigkeit, Abstand zu gewinnen von augenblicklichen Impulsen und Einfällen. Für einen bildenden Unterricht ist der PC nicht mehr als eine neue Kulturtechnik, die man zwar wie Lesen und Schreiben lernen muss, die aber noch nichts über die Inhalte aussagt. Er eröffnet einen Zugang zu einer nahezu unendlichen Komplexität, aber er kann nicht unterscheiden zwischen Wichtigem und Unwichtigem, Gutem und Bösen, Nützlichem und Bedeutungslosem, zwischen Früher und Später, Wirklichkeit und Fiktion. Deshalb kann er einen guten Unterricht nicht ersetzen, der gerade diese Komplexität reduziert, um die Realität geistig und normativ strukturieren und im Bewusstsein gestalten zu können.

So gesehen kann die Arbeit mit dem Computer und dem Internet nicht mehr sein als eine willkommene Abwechslung im Rahmen des normalen Unterrichts - produktiv vermutlich erst für höhere Schulstufen und vor allem natürlich für solche Schüler, die sich auf Informatik spezialisieren wollen und dabei etwa lernen, selbst Programme zu entwickeln. Für den normalen Unterricht wird vor allem seine Rechnerqualität, seine Speicherfähigkeit und nicht zuletzt seine Anschaulichkeit von Nutzen sein, wenn man etwa an dreidimensionale bewegliche Grafiken im Rahmen des naturwissenschaftlichen Unterrichts denkt. Dafür muss aber nicht jeder Schüler vor einem Bildschirm sitzen, vielmehr reicht es aus, wenn der Lehrer solche Präsentationen auf eine hinreichend große Leinwand projizieren kann. Gewiss sollte jede Schule einen Internetanschluss und einen Computerraum haben und möglichst jeder Lehrer sollte lernen, diese Geräte zu bedienen, um sie für seinen Unterricht nutzbar machen zu können. Aber nicht jeder Schüler muss jeden Tag in der Schule einen Bildschirm vor sich haben. Zudem muss man zwischen den Aufgaben der Allgemeinbildung und der Berufsbildung unterscheiden. So ist es die Frage, ob die Nutzung hochwertiger Software zu lernen - etwa Grafikprogramme,

Tabellenkalkulationen, Präsentationsprogramme - eine Aufgabe der Allgemeinbildung oder erst der Berufsbildung ist.

Clifford Stoll, Verfasser des Buches "Die Wüste Internet ", Astronom und Spezialist für Datenschutz und Computersicherheit, hat schon vor drei Jahren vor einer allzu großen pädagogischen Euphorie im Umgang mit dem Computer gewarnt, indem er sagte:

"Kinder lieben den High-Tech-Unterricht. Sie spielen stundenlang glücklich damit. Aber die Tatsache, dass ein Kind etwas gern tut, bedeutet nicht, dass es seinen Verstand aktiviert. ... Computer versprechen raschen Fortschritt und schmerzfreies Lernen. Bildungssoftware von heute kommt unter dem Motto daher: Lernen wird zum Spaß. Das bedeutet: Wenn du keine Freude hast, lernst du nicht. Da stimme ich nicht zu. Lernen ist meistens kein Spaß. Lernen bedeutet Arbeit, Disziplin. Und die Belohnung ist nicht ein Adrenalinstoß, sondern eine tiefe Zufriedenheit - Monate oder Jahre später. ... Immer wieder haben wir jede neue Technik - Videos, Filme, Sprachlabore - als eine neue Chance begrüßt, um den Unterricht zu verbessern. Jede hat bessere Studenten und einfacheres Lernen versprochen. Keine Methode war erfolgreich. Außer, dass es erheblich teurer wird, glaube ich nicht, dass es mit Computerräumen anders wird".

Solch skeptische Distanz könnte uns vielleicht helfen, die Chancen der neuen Kommunikationstechnik ohne falsche Hoffnungen und Versprechungen optimal zu nutzen.

F 38. Wie können wir zu öffentlichem Anstand erziehen? (2000)

Gesendet vom NDR 4 am 22.11.2000, 19,30-20,00 Uhr

Da wird in einem Park in Dessau nachts ein Schwarzafrikaner von drei deutschen betrunkenen jungen Männern zu Tode geprügelt und getreten. Die Täter kannten ihr Opfer vorher nicht, hatten einen Zug verpasst und streunten grölend durch die Stadt. In Neubrandenburg ereilte ein ähnliches Schicksal einen 15-jährigen deutschen Jungen, in einem anderen Ort traf es einen Obdachlosen, in wieder einer anderen Stadt wird ein Mann ermordet, der an einer auch als Freizeittreffpunkt bekannten Tankstelle eine Gruppe Glatzköpfiger freundlich grüßte, was diese als Beleidigung empfanden. In einer S-Bahn wird eine Frau vergewaltigt, die Mitreisenden schauen angestrengt weg. Das sind nur einige Beispiele von brutaler Gewalt in der Öffentlichkeit, über die die Medien in letzter Zeit berichtet haben. Sie sind Anlass und Auslöser für eine breite öffentliche Diskussion und für die Forderung nach politischen Gegenmaßnahmen. So soll vom Bundesverfassungsgericht geprüft werden, ob die rechtsextreme NPD verboten werden kann. Zahlreiche bürgerliche Initiativen sind entstanden, die sich unter dem Leitmotiv "Bündnis gegen Rechts" zusammenfassen lassen. Ein Zusammenhang zwischen den Taten dieser Schlägertrupps und rechtsextremen politischen Gesinnungen wird deshalb vermutet, weil die Täter im Zustand der Trunkenheit ausländerfeindliche und neonazistische Parolen brüllen oder entsprechenden Organisationen angehören. Das Verbot einer politischen Partei hängt von den rechtlichen Gegebenheiten, aber auch von politischer Opportunität ab. Man muss die Folgen bedenken, wenn die hinter einer solchen Organisation stehende politische Gesinnung und die daraus resultierende Aktivität in den Untergrund gedrängt werden und dann der öffentlichen Kontrolle weitgehend entzogen sind. Nicht weniger problematisch wäre, wenn ein Verbotsantrag scheitern würde, dann könnte sich nämlich die betreffende Partei erst recht demokratisch legitimiert fühlen. Selbst wenn es jedoch zu einem Verbot käme, würde der Kern des Problems kaum

davon berührt. Möglicherweise sind diese Totschläger bis zu einem gewissen Grad für eine rechtsextreme Partei politisch mobilisierbar, die sich selbst, beraten von Juristen, in der Frage der Gewalt legal zu verhalten bemüht ist. Andererseits fällt es schwer zu glauben, dass diese Täter zu so etwas wie einer politischen Gesinnung überhaupt fähig sind. Wenn man nun ihre Taten mit einer bestimmten parteipolitischen Richtung verknüpft, gibt man ihnen eine zusätzliche Weihe, die Rechtfertigung, einem größeren Ziel zu dienen. Nicht zu übersehen ist ferner, dass die Formel vom "Bündnis gegen Rechts" die demokratischen Parteien in die Versuchung führt, einander zu attackieren, weil etwa bestimmte Äußerungen von Politikern entsprechend instrumentalisiert und manipuliert werden. Das kann dazu führen, dass ein Teil der Bevölkerung mit ausländerfeindlichen Aggressionen weiterhin innerlich sympathisiert, zumal wenn die öffentliche Diskussion über die zweifellos vorhandenen Probleme der Integration von insbesondere jungen Ausländern tabuisiert oder gar als geistige Brandstiftung stigmatisiert wird. Ein größtmöglicher Konsens innerhalb der Bevölkerung wäre jedoch nötig zur Eindämmung der Gewalt, aber er kann nicht mit einem "Bündnis gegen Rechts", sondern nur mit einem "Bündnis gegen Gewalt" oder positiv formuliert: mit einem "Bündnis für öffentlichen Anstand" erreicht werden.

Dabei ginge es nämlich nicht nur um rechtsextreme Ausschreitungen. Ins Visier geraten würden auch sogenannte "autonome Gruppen", die sich Straßenschlachten mit der Polizei liefern und Aufmärsche rechter politischer Organisationen als moralischen Vorwand für gewalttätige Gegendemonstrationen benutzen. Zu nennen sind ferner Treffen sogenannter Punks, die einmal im Jahr eine ganze Stadt in Atem halten können - von randalierenden Fußballfans ganz zu schweigen. Aber das sind nur die sichtbaren und in der Presse aufmerksam verfolgten Fälle. Vor allem in Großstädten finden sich ganze Viertel, in denen auch am hellichten Tag Jugendliche von

Altersgenossen bedroht oder gar ausgeraubt werden, was die Opfer aus Angst meist verschweigen.

Allen erwähnten Beispielen ist gemeinsam, dass sie Ausdruck einer Verrohung des öffentlichen Verhaltens sind. Dem gilt es Einhalt zu gebieten, und zwar nach allen Richtungen hin. Wir brauchen eine breite öffentliche Kampagne dafür, dass die Bürger sich derartige Auftritte nicht länger gefallen lassen - also eine öffentliche Meinung, die die Polizei bewusst unterstützt, damit sie entsprechend handeln kann. Das kann nicht funktionieren, wenn von Teilen der Bevölkerung bestimmte Begründungen für Gewaltanwendungen als in einem höheren Sinne gerechtfertigt verstanden werden, was andere dann ebenfalls für sich in Anspruch nehmen. Die Gewaltbereitschaft, die wir gegenwärtig erleben, ist nämlich keineswegs auf bestimmte Opfergruppen von vorneherein festgelegt. Wo es wie in den ostdeutschen Bundesländern zu wenig Ausländer gibt, richten sich die Attacken auch schnell gegen andere Mitbürger, die gerade zur Hand sind. Im Prinzip kann jeder zum Opfer werden, der zur falschen Zeit am falschen Ort vielleicht einen falschen Blick oder eine falsche Bewegung riskiert. In einer renommierten Zeitung riet neulich ein Kriminalexperte dazu, einem Trupp betrunkenen Glatzköpfe möglichst aus dem Weg zu gehen und die andere Straßenseite zu wählen. Dieser Rat dient gewiss der persönlichen Sicherheit des einzelnen Bürgers, aber er zeigt auch, wie dringend der Handlungsbedarf geworden ist.

Es erscheint an der Zeit und auch möglich zu sein, ein Bündnis gegen Gewalt in breiteren Schichten der Bevölkerung zu verankern. Dabei kann an die unmittelbaren Interessen appelliert werden: an das Bedürfnis nach Sicherheit und Freiheit von Angst. Nicht zu unterschätzen sind auch wirtschaftliche Bedürfnisse. Wenn lokale Wirtschaftsverbände und Unternehmen auf die Gefahr für den Standort hinweisen, die von gewalttätigen Ausschreitungen ausgeht, dann steht dahinter nicht eine falsche Gesinnung, wie immer wieder zu lesen ist, sondern ein handfestes Interesse der gesamten Bevölkerung. Es macht schon

Sinn darauf hinzuweisen, dass "national befreite Zonen" ökonomisch chancenlos wären.

Voraussetzung für einen Erfolg ist jedoch, das Verhältnis von Polizei und Bevölkerung generell zu revidieren. Seit der Studentenbewegung hat sich im linken politischen Spektrum die Vorstellung durchgesetzt, die Polizei sei nicht der Garant, sondern der Feind der politischen Freiheit und öffentlichen Sicherheit. Als sogenannte "Bullen" seien die Polizisten nur die Prügelstöcke des Staates zum Schutze der kapitalistischen Profitmaximierung. Angesichts der zunehmenden Gewalttaten hat sich diese Einstellung zwar geändert, aber sie hat über Jahrzehnte mitbewirkt, dass eine Verrohung der Sitten im öffentlichen Raum Platz greifen konnte. Die Öffentlichkeit ist nämlich kein machtfreier Bereich, der durch Selbstregulierung der Beteiligten zu ordnen und friedlich zu halten wäre. Wo die Organe des Staates sich zurückziehen, etabliert sich eine andere Macht; nur das staatliche Gewaltmonopol kann hier Sicherheit garantieren.

Vor allem kommt es darauf an, die Polizei bereits im Vorfeld möglicher Gewalttaten zu informieren. Manche der Opfer könnten noch leben, wenn dies geschehen wäre. Verwahrlosung ist ein langsamer Prozess, der nicht plötzlich in Erscheinung tritt, was sich auch daran zeigt, dass die meisten Täter der Polizei längst einschlägig bekannt sind. Bevor die Schlägertrupps ein Opfer finden, ziehen sie in der Regel alkoholisiert und lärmend durch die Straßen. Ein rechtzeitiger Anruf bei der Polizei könnte möglicherweise Schlimmeres verhüten. Das gilt natürlich erst recht, wenn man Zeuge einer Gewalttat wird. "Ruhestörender Lärm" ist immer noch eine Ordnungswidrigkeit, und das Brüllen nazistischer oder volksverhetzender Parolen ein Straftatbestand.

Individualisierung und Liberalisierung des öffentlichen Lebens haben uns viele Freiheiten beschert, die kaum jemand missen will. Aber daraus den Schluss abzuleiten, jeder könne sich nun benehmen wie er will, ist abwegig. Die wenigen Einschränkungen, denen wir in der Öffentlichkeit noch unterliegen,

müssen auch unmissverständlich durchgesetzt werden. Dazu gehört nicht nur die Einhaltung der Gesetze, worüber die Polizei zu wachen hat. Erforderlich ist vielmehr auch ein bestimmter Umgangsstil, der das Zusammenleben für alle erst erträglich macht - zumal wenn sich verschiedene Kulturen begegnen, die sonst nicht allzu viel miteinander gemeinsam haben. Im Stil des öffentlichen Umgangs müssen sie gemeinsamen Regeln folgen, wenn keine Diskriminierung von Minderheiten eintreten soll. "Das Ende der Höflichkeit" war der Titel eines Buches, das in den siebziger Jahren erschienen ist und die damalige Stimmung gegenüber teilweise gewiss auch unmodern und verkrampft gewordenen Formen des öffentlichen Umgangs zum Ausdruck brachte. Aber die öffentliche Verwahrlosung beginnt bei der Unhöflichkeit und endet vielfach in Gewalt. Diese Lehre haben wir leider lernen müssen.

Oft wird als Erklärung für diesen Mangel angeboten, die öffentliche Unhöflichkeit beruhe auf Erziehungsfehlern der Eltern. Das ist jedoch eine Vereinfachung des Zusammenhangs von Erziehung und Öffentlichkeit. Früher erzogen die Eltern ihre Kinder nicht zuletzt deshalb zur Höflichkeit, weil diese sonst wegen ihres schlechten Benehmens außerhalb der Familie benachteiligt gewesen wären. Erst wenn es wieder eine machtvolle öffentliche Meinung in dieser Frage gibt, werden Eltern und Lehrer auch entsprechend erziehen können. Die Forderung nach höflichem oder zumindest gewaltfreiem Benehmen in der Öffentlichkeit kann jedoch nur realisiert werden, wenn strikt zwischen Verhalten und Gesinnung unterschieden wird. Wenn wir den privaten Raum unserer Wohnung verlassen und uns in den öffentlichen Raum der Straßen und Plätze begeben, schulden wir einander keine Auskunft über unsere politische oder sonstige *Gesinnung*, sondern nur ein bestimmtes *Verhalten*. Dabei ist es gleichgültig, durch welche Gesinnung oder Wertorientierung dieses Verhalten motiviert ist, uns muss genügen, dass wir es vorfinden. Andererseits können wir deshalb umgekehrt auch keine Rechtfertigungen akzeptieren, die uns für ein falsches oder gar gewalttätiges Verhalten in der Öffentlichkeit angeboten

werden. Würden wir eine richtige Gesinnung zur Voraussetzung für richtiges Verhalten machen, wäre vollkommene Konfusion des öffentlichen Miteinanders die Folge. Zwar ist gewiss richtig, dass eine gebildete und humane Moralität die Chancen eines angemessenen Verhaltens erhöht, aber andererseits müssen wir darauf verzichten, uns für den Umgang in der Öffentlichkeit von unseren Mitbürgern eine Art von Gesinnungspass vorlegen zu lassen. Gesinnungen und Motive spielen erst bei der Strafzumessung eine Rolle. Niemand muss Ausländer oder einen bestimmten Frauen- oder Männertyp mögen, aber verhalten muss sich jeder ihnen gegenüber korrekt und vor allem im Rahmen der Gesetze. Ein angemessenes Verhalten in der Öffentlichkeit beruht auf einem hohen Maß an kultivierter Distanz, wie es in den Regeln der Höflichkeit zusammengefasst ist. Diese Regeln schulden wir uns im öffentlichen Umgang - egal, wie unsere innere Gestimmtheit gerade klingen mag.

Nun wird im Hinblick auf die Gewalttäter immer wieder geltend gemacht, man müsse die *Ursachen* dieses Verhaltens herausfinden und sie möglichst beseitigen. Das ist gewiss nötig, aber es setzt die Forderung nicht außer Kraft, sich im öffentlichen Raum anständig zu benehmen. Schließlich können wir darauf nicht solange warten, bis die Ursachen erkannt und beseitigt sind. Außerdem darf man von der Ursachenforschung auch nicht zu viel erwarten. Dabei spielen nämlich auch Interessen eine Rolle. Viele von denen, die nach den Ursachen fragen, glauben die Antwort bereits zu wissen; sie meinen damit z.B. Handlungen, Unterlassungen oder Meinungen des politischen Gegners. Auch diejenigen, die von der Erforschung der Ursachen und der Verbreitung entsprechender Erkenntnisse leben, haben ihre eigenen Interessen im Sinn. Sie trachten danach, ihre Ressourcen zu vermehren - mit dem Versprechen, dann weitere nützliche Ergebnisse vorlegen zu können. Erst mit dem Aufkommen der modernen Sozialwissenschaften konnte überhaupt die Idee entstehen, Ursachen für Fehlverhalten anderswo als in der Moral und Gottesfurcht des einzelnen Menschen zu suchen. Aber je genauer nach den Ursachen geforscht wird, um so

komplexer stellen sie sich dar und um so weniger sind sie durch einzelne politische, ökonomische oder auch pädagogische Handlungen zu beseitigen. Zudem hat keine Ursachenforschung bisher erklären können, warum die meisten Menschen, die unter denselben Ursachenbedingungen leben, nicht zur Lösung eines öffentlichen Fehlverhaltens greifen, also z.B. nicht gewalttätig werden. Wird also die Ursachenforschung zur dominanten Perspektive der Sache, wird die gegenüber jedermann gültige Forderung nach einem angemessenen Verhalten in der Öffentlichkeit nur zusätzlich unterhöhlt. Es gibt keinen Grund und keine Ursache, die gewalttätiges Verhalten akzeptabel erscheinen lassen können. Wenn das nicht durch Überzeugen klarzumachen ist, muss eben die staatliche Gegenmacht mobilisiert werden; denn niemand wird mit der Forderung nach gewaltfreiem Verhalten grundsätzlich überfordert - weder im Hinblick auf seine Intelligenz noch auf seinen sozialen Status.

Die notwendige Trennung von Gesinnung und Verhalten erlaubt nun einige wichtige Unterscheidungen. Das betrifft zunächst die politische Ebene. Der mit Sicherheit auszustattende öffentliche Raum steht nicht nur der jeweils individuellen Kommunikation zu persönlichen Zwecken zur Verfügung, sondern auch der gemeinsamen politischen Willensbildung. Diese manifestiert sich z.B. in der Form der öffentlichen Demonstration für oder gegen bestimmte Ziele. Wenn dabei die rechtlichen Bestimmungen, die keineswegs nur Gewaltlosigkeit einschließen, beachtet werden, hat jede politische Gesinnung das Recht, für sich zu werben. Das gilt auch für diejenigen, die Ausländern feindlich gegenüberstehen. Diese Einstellung mag uns genehm sein oder nicht, sie darf sich öffentlich artikulieren, so wie andere wiederum dagegen öffentlich protestieren dürfen. Aber die Gegendemonstranten haben sich ebenfalls an die Regeln der Gewaltlosigkeit zu halten und dürfen sich darüber nicht im Namen ihrer für höher gehaltenen Moral hinwegsetzen - ganz abgesehen davon, dass sie damit ihren politischen Gegnern nur eine besondere Publizität verschaffen. Aus gutem Grund hat das Bundesverfassungsgericht die Hürde für ein Verbot von

Demonstrationen sehr hoch angelegt. Die Freiheit der öffentlichen Meinungsäußerung hat in unserer Verfassung einen hohen Stellenwert und in Verbindung mit der Forderung nach Einhaltung der rechtlichen Vorschriften auch einen erzieherischen Sinn: Auch politische Randgruppen sollen nämlich nicht von vornherein öffentlich ausgegrenzt werden, was sie zusätzlich lernunfähig machen könnte. Im Lichte der Öffentlichkeit sollen sie sich vielmehr der friedlichen Auseinandersetzung mit anders denkenden Bürgern stellen.

Aber auch in pädagogischer Hinsicht ist die Unterscheidung von Gesinnung und Verhalten wichtig. Vor einiger Zeit entstand öffentliche Empörung darüber, dass ein Schützenverein zur Sicherung seiner öffentlichen Veranstaltung ortsbekannte junge Mitglieder der NPD angeheuert hatte, von denen einige zudem als gewaltbereit bekannt sind. Die Kritik daran ist ein Beispiel für die problematische Vermischung von Gesinnung und Verhalten. Nach den vorliegenden Berichten haben die Ordner nämlich ihre Aufgabe korrekt erfüllt, und deshalb gibt es keinen Grund, den Veranstalter unter Hinweis auf die bekannte politische Gesinnung der jungen Leute zu tadeln. Wie soll denn deren Integration in das normale gesellschaftliche Leben gelingen, wenn sie von vornherein von vernünftiger und ihren Fähigkeiten angemessener Teilnahme an öffentlichen Aufgaben ausgeschlossen werden?

Damit ist die Frage aufgeworfen, welchen Beitrag die Pädagogik leisten kann, um ein "Bündnis für öffentlichen Anstand" zu unterstützen. Ihre Korrekturmöglichkeiten sind begrenzt, weil sie an die Gründe und Motive sowie an die subkulturellen Milieus der Gewalt kaum herankommt. Auch vordergründige Aufklärung über den aktuellen Rechtsextremismus dürfte nicht sehr wirksam sein. Was gibt es da schon aufzuklären? Dass man Menschen nicht tot schlagen darf, weiß doch jeder. Das ideologische Gebräu ist mit rationalen Argumenten kaum erreichbar, weil es sich solchen eben nicht verdankt. Deshalb muss die Schule darauf achten, dass sie bei der Behandlung dieses aktuellen

Themas sich nicht unter ihr Niveau begibt. Wichtiger wäre, im normalen Unterricht diejenigen Werte zu betonen und herauszuarbeiten, auf denen unser demokratisches Gemeinwesen beruht. Dabei sollten demokratische Symbole und nationale sowie übernationale Gedenktage wieder stärker berücksichtigt werden, weil sie wichtige politische wie moralische Einsichten anschaulich zu bündeln vermögen. Was gesetzwidrig ist - z.B. die Verwendung verbotener politischer Symbole - darf in der Schule zwar erörtert und begründet, aber nicht geduldet werden. Wenn Schüler rechtsextreme Positionen vertreten, sind sie dafür nicht zu ächten, sondern zu der für einen guten Unterricht ohnehin charakteristischen Argumentationsarbeit herauszufordern. Gewalt darf unter keinen Umständen akzeptiert werden, und wenn Schüler auf dem Schulweg davon betroffen sind, muss die Polizei mit möglichst präzisen Hinweisen darüber informiert werden. Vor allem aber müssen die in der Öffentlichkeit benötigten höflichen Verhaltensweisen in der Schule eingeübt und auch eingefordert werden. Sie entsprechen im wesentlichen derjenigen Disziplin, die auch für einen gelingenden Unterricht erforderlich ist. Ferner ist eine Differenzierung der innerschulischen Beziehungen nötig. Auch ein Schüler muss nicht mit jedem gut Freund sein, er hat das Recht, seine Beziehungen nach Nähe und Distanz selbst zu gestalten, aber er hat auch mit denen zivil zusammenzuarbeiten, die er nicht ausstehen kann.

Ins Gerede gekommen sind vor allem in den östlichen Bundesländern spezielle Angebote der Jugendarbeit für rechtsextreme Jugendliche. Jugendarbeit ist eigentlich ein Angebot für sogenannte normale Jugendliche, die jedenfalls nicht zu irgendwelchen Randgruppen gehören. Für diese besondere Zielgruppe gab es vielmehr immer spezifische Programme, die man früher als Maßnahmen der Jugendfürsorge bezeichnet hat. Die allgemeine Jugendarbeit, zu der etwa die vielfältigen Jugendverbände gehören, hat sich seit Beginn des 20. Jahrhunderts als ein Stück eigener Jugendkultur entwickelt, die nicht zuletzt mit positiven Freizeitangeboten die Gefahr der Verwahrlosung mindern sollte. In dieser

Tradition - wenn auch mit den bekannten politischen Vorzeichen - stand auch die umfangreiche und bis ins kleinste Dorf reichende Jugendarbeit der DDR. Als diese nun zusammenbrach, war es schon aus finanziellen Gründen schwierig, einen hinreichenden Ersatz dafür einzurichten. Wegen der finanziellen Grenzen richtete sich der Blick der Behörden vornehmlich auf jugendliche Randgruppen, vor allem auf solche, die rechtsextremistischen Parolen zugänglich sind und als gewalttätig auffallen. Aus dem Westen übernommen wurde dafür das Konzept der sogenannten "akzeptierenden Jugendarbeit". Es folgt dem alten sozialpädagogischen Grundsatz, dass man die Klienten dort aufsuchen müsse, wo sie sich befinden. Dabei müsse man ihre politische Einstellung und ihr daraus resultierendes Verhalten zunächst einmal akzeptieren, um im Laufe der Zeit darauf korrigierenden Einfluss nehmen zu können. Die Praxis sieht aber vielfach so aus, dass diese Jugendlichen in die eigentlich für alle gedachten Jugendheime kommen, sich dort ausbreiten und die anderen mehr oder weniger gewaltsam verdrängen. Der Denkfehler liegt nicht darin, dass man sich um diese Jugendlichen kümmert und sie einzubeziehen versucht, sondern darin, dass man ihnen die Definition des Standards dafür überlässt. Normale Jugendarbeit kann man zunächst einmal nur mit normalen Jugendlichen machen, also mit solchen, die die Grundregeln des Verhaltens in der Öffentlichkeit bereits begriffen haben. Will man davon abweichende Jugendliche in eine solche Kultur integrieren, muss man zunächst einmal die Defizite ihrer Verhaltensmöglichkeiten erkennen und entsprechend mit ihnen bearbeiten. Sonst erscheint das Randständige als das Normale, und damit ist niemandem geholfen, schon gar nicht den abweichenden Jugendlichen selbst. Befinden sie sich in einem aus Steuermitteln finanzierten öffentlichen Jugendheim, so müssen sie die dort gültigen Regeln auch akzeptieren, vor allem die Einhaltung der Gesetze, Gewaltlosigkeit und Toleranz gegenüber anders denkenden Heimb Besuchern. Sind sie dazu nicht im Stande oder gewillt, müssen sie das Haus verlassen. Erst wenn das als Maßstab klar ist,

kann es auch Sinn machen, sich solchen abweichenden Jugendlichen speziell zuzuwenden.

An den harten Kern der Gewalttäter wird man auch auf diese Weise allerdings kaum herankommen. Aber man kann versuchen, sie von ihren Mitläufern zu isolieren, wenn man diese einzeln anspricht - in der Gruppe selbst würde das eher Solidarität aus Angst erzeugen. Das subkulturelle Milieu einer gewaltbereiten Skinheadgruppe ist durch das Milieu der Jugendarbeit nicht sanierbar. Wendet man sich an den einzelnen, geht es zumindest zunächst einmal wiederum lediglich um die Verhaltensebene; hier muss eine Verbesserung erfolgen. Solange jemand eine rechtsradikale Gesinnung hat, braucht er sie auch; deshalb kann man mit deren Korrektur nicht beginnen. Aber man kann in solchen Einzelgesprächen vor allem dann an unmittelbare Interessen anknüpfen, wenn der Betreffende bereits der Polizei aufgefallen ist: Wie soll es weitergehen, was will er aus seinem Leben machen? Will er den Rest seines Lebens wirklich im Milieu seiner Saufkumpane verbringen - oder irgendwann im Gefängnis landen? Aber das ist keine Aufgabe der "akzeptierenden Jugendarbeit", die sollte eingestellt werden; es ist eine Aufgabe der aufsuchenden Jugendhilfe in Kooperation mit der Polizei. Beides sollte institutionell wie personell deutlich voneinander getrennt werden.

Was immer in Schule und Jugendarbeit in diesem Zusammenhang getan wird, die Pädagogen müssen diejenigen Standards für ihre Arbeit setzen, die für ein gewaltfreies und höfliches öffentliches Verhalten erforderlich sind. Das kann ihnen umso eher gelingen, je bestimmter sie dabei von der öffentlichen Meinung im Rahmen eines "Bündnisses für öffentlichen Anstand" unterstützt werden. Erst wenn diese Norm - möglichst mit Unterstützung der Medien - ins Bewusstsein genommen und geltend gemacht wird, lassen sich Wege finden, abweichende Jugendliche in diese Normalität zurückzuholen. Die *politische* Auseinandersetzung mit rechtsextremistischen Parolen und Forderungen und mit den entsprechenden Organisationen steht dagegen auf einem anderen Blatt, sie

geht nach anderen als pädagogischen Regeln vor sich. Aber dafür sollten Schule und Jugendarbeit nicht instrumentalisiert werden.

© **Hermann Giesecke**