

Gruschka, Andreas

Die Öffnung der Schule und die Norm der Bildung in einer geschlossenen Gesellschaft

Pädagogische Korrespondenz (1988) 4, S. 5-21



Quellenangabe/ Reference:

Gruschka, Andreas: Die Öffnung der Schule und die Norm der Bildung in einer geschlossenen Gesellschaft - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1988) 4, S. 5-21 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-53896 - DOI: 10.25656/01:5389

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-53896>

<https://doi.org/10.25656/01:5389>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, auführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Essay

- 5 *Andreas Gruschka*
Die Öffnung der Schule und die Norm der Bildung in einer geschlossenen Gesellschaft

Kästestudie

- 22 *Ingrid Bremer*
Eine Minderheit mit Zukunft: Analphabeten in der Bundesrepublik

Das historische Lehrstück

- 33 *Klaus Mollenhauer*
Diderot und Chardin – zur Theorie der Bildsamkeit in der Aufklärung

- 47 *Andreas Gruschka*
Das Interesse an der Geschichte
Ergänzende Überlegungen zum Beitrag von Klaus Mollenhauer
mit herzlichen Glückwünschen zu seinem 60. Geburtstag

Nachgelesen und neuerschienen

- 54 *Karl-Heinz Dammer*
Die Lehren des unwissenden Meisters

Didaktikum

- 66 *Michael Tischer*
Freud für Schüler

Der Reformvorschlag

- 76 *Rüpel*
Wie das freudige Ende des Philologenstandes organisiert werden könnte

Aus dem Gestrüpp des Institutionalismus

- 87 Eine Selbstankündigung

Aus den Medien I

89 *Rainer Kühn*

Literatur als politische Bildung

Wie ein Kontrollgang durchs Feuilleton zur Zwangsernährung
des Romans »Kontrolliert« von Rainald Goetz führte

Aus den Medien II

99 *Ein Gespräch mit David, 6 Jahre*

Nachruf auf eine pädagogische Empörung

Was kommt nach den »Masters of the Universe«?

Gegen das Selbstverständliche

101 *Michael Meisel*

Verschiebungen auf dem Bildungsmarkt

Über die zunehmende Marktförmigkeit der Bildung

Bericht aus der Fremde

107 *Günter Rüdell*

Eine Krankenstation, die pädagogisiert

112 **Vermischtes**

Andreas Gruschka

Die Öffnung der Schule und die Norm der Bildung in einer geschlossenen Gesellschaft

I

Das pädagogisch aufgeklärte Publikum erlebt seit einigen Jahren ein merkwürdiges Schauspiel: Immer mehr der mit der Bildungsreform erreichten Vielfalt an Bildungschancen wird zurückgenommen. In einer Zeit, in der an verschiedenen Stellen der Gesellschaft mit unterschiedlichen Hoffnungen und Begründungen Flexibilität und Offenheit für neue Lösungen gefordert wird, in der die Differenzierung der Lebensverhältnisse positiv betont wird, geht die Entwicklung in den Schulen zurück zu mehr Reglementierung, Standardisierung, »Verrechtlichung«, die nicht Gestaltungsmöglichkeiten eröffnet, sondern sie reduziert. Auch Veränderungen, die sich über Jahre bewährt haben, geraten plötzlich unter politischen Druck, nur weil an ihnen eine Abweichung vom Normalen festgestellt wurde. Nicht die am reichsten entwickelte pädagogische Praxis wird zum Maßstab für die zurückgebliebene, sondern umgekehrt wird dem Besonderen kritisch die Abweichung vom Schlechten oder zumindest Mittelmäßigen, auf jeden Fall Normalen entgegengehalten. Die warnenden Stimmen der alten Sympathisanten der Bildungsreform verhalten allzu oft ungehört, belächelt, während der Chor derjenigen, der die Macht der überkommenen Standards verteidigt, zum Beispiel die Feder bei KMK-Beschlüssen und Landeserlassen zu führen scheint. Teils wütend, teils achselzuckend kommentieren die Verfechter der Vielfalt ihre Niederlage: Wenn Gerold Becker kürzlich die SPD-geführten Kultusminister dazu aufforderte, sie mögen den Spieß einfach umdrehen und zum Beispiel einem Münchner Abiturienten die Studierfähigkeit abstreiten, weil in Bayerns Schulen viel gebimst, aber wenig kritische Urteilskraft gefordert und gefördert werde, nimmt das die bildungspolitische Öffentlichkeit auf, als wäre es ein Text von »Rüpel«, ein Reformvorschlag also, der, so richtig er sein mag, nicht ernst genommen werden müsse.

Beliebt ist es, die bildungspolitischen Lager danach zu unterscheiden, ob es sich um auf Reform und Vielfalt verpflichtete A-Länder oder um restaurativ gestimmte B-Länder handelt. Hellmut Becker hat daran erinnert, daß der deutsche Bildungsrat just zu dem Zeitpunkt verabschiedet wurde, als er seine Empfehlung zur Erweiterung schulischer Autonomie herausbrachte *und* auch SPD-Minister sich nicht vorstellen konnten, daß eine Reform von unten aus stattfinden könnte, und wenn doch, sie anders ausgehen werde, als man sich das wünschte. Das Mißtrauen gegen schulisch organisierte Vielfalt von Bildungsmöglichkeiten und -wegen ist wohl wirklich viel stärker verbreitet, als das Schema von Reformern und Strukturkonservativen suggeriert.

Als wäre die Pädagogik mit dem System deutscher Industrienormen zu behandeln, findet sich in allen Lagern und allen Bildungsbereichen eine ausufernde Form der Variationen einschränkenden Standardisierung: Während vor gar nicht so langer Zeit noch die zentrale bildungsrelevante Entwicklungsaufgabe der Studenten darin bestand, die Studien eigenständig zu organisieren, stehen Studenten heute vor den Studienberatungsstellen Schlange; sie wollen verhindern, daß ihnen eine Pflichtaufgabe »durch die Lappen geht« und sie am Ende nachsitzen müssen, weil ihnen ein Schein fehlt. Auch der Doktorand hat seine Standardstudien vorzuweisen, bevor er die Erlaubnis einholen kann, sich wissenschaftlich in einen speziellen Gegenstand zu vertiefen. Welch seltsame Blüten die Normierung der Bildung hervortreibt, war in den letzten Jahren medienwirksam zu verfolgen, als es erbitterte Auseinandersetzungen darüber gab, ob Abiturienten überall studieren dürften, wenn sie statt der in Bayern verpflichtend gemachten x-Stunden Deutsch eine Stunde weniger in der Oberstufe belegt hatten und/oder sie von der Norm höherer Bildung dadurch abgewichen waren, daß sie auch Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht kennengelernt hatten. Die Lektüre der die KMK-Beschlüsse vorbereitenden Texte ließ so manchen am pädagogischen Verstand unserer Bildungsplaner zweifeln, andere haben für den Irrationalismus des Streits kluge Erklärungen vorzutragen: Den einen ging es beim Kampf um »Geschichte mit Politik« oder »Sozialwissenschaften« als den verbindlichen oder den verbotenen Unterrichtsfächern nicht um Petitesse, sondern um die Verbote des konservativen Kampfes um »kulturelle Hegemonie«.

So sehr etwas davon in den Köpfen von »Bildungsideologen« herumspuken mag, die Erklärung operiert sehr schul- und lehrplangläubig mit einem Modell hierarchisch geordneter Pädagogik: Was in Kultusministerien angeordnet wird, geht bruchlos ein in die Schulen, und dort setzt es sich in den Köpfen der Schüler fest. Andere haben als Erklärung darauf hingewiesen, daß mit den Normierungen Statusinteressen verknüpft seien und darüber vermittelt Berechtigungen der Schüler gesteuert werden. Vielleicht hilft das standardisierte Allgemeinbildungscurriculum, die schrumpfende Oberstufe in jedem Gymnasium zu erhalten und gleichzeitig die Begehrlichkeit konkurrierender Schulen in Schranken zu weisen. Insofern führt die Verstärkung selektionswirksamer Fächer in der Zukunft wohl wirklich zur Ausweitung der nach wie vor statthabenden Selektion. Allerdings kämpfen ebenso Reformschulen um ihren Status, und sie glauben, ihn erst dann gesichert zu haben, wenn ihre Praxis Sicherheit durch Normierung erfährt. Im Streit wird es wichtiger, an einer DIN-Norm die eigene Solidität ausweisen zu können, als Entwicklungsoffenheit durch den Verzicht auf Normierung sicherzustellen. Im Kampf um die Anerkennung der eigenen Abweichung vom Tradierten wird oft verdrängt, wieviel von der eigentlich zu überwindenden Norm in der Reformschule bestimmend geblieben ist: Der pars pro toto umkämpften Abweichung von der Norm, der Gesamtschule, sagen viele ihrer links-solidarischen Kritiker nach, sie organisiere die weiterbestehende Selektion von Schülern (die wichtigste Funktion, die Schule insgesamt auszeichnet) effektiver, weil unwidersprochener als jene alten »Einheitschulen«, die Gymnasien, die ihre Qualität früher vor allem am bis zum Abitur ausgeschiedenen Anteil ehemaliger Sextaner öffentlich unter Beweis stellten, während sie heute sogar den Hauptschulabschluß erteilen wollen.

Von diesen Widersprüchen ist mehr als nur eine Ahnung verbreitet. Jene Erklärung von zunehmender Normierung bzw. der Standardisierung von Bildung verfährt zu oberflächlich, weil sie oft zu eng mit den manifesten Interessen von Bildungsplanern begründet wird. Sie klebt damit an den Hoffnungen der Reglementierer, so als würden diese die Wirklichkeit strukturieren. Unbeachtet bleibt auf diese Art und Weise, was im sozialen System der Schule überhaupt erst der Normierung die Chance ihrer Verwirklichung eröffnet, wohlgermerkt im sozialen System der Schule, nicht in der pädagogischen Theorie, die traditionell die Gleichsetzung von Normierung und Bildung bekämpft.

Hellmut Becker hat die Richtung benannt, in der weiter zu fragen ist: Er zitierte Briefe von Schulleitern, die aus Angst vor eigenständigen Entscheidungen Hilfe bei Erlassen noch für banalste Probleme des Schullebens suchen. Wenn sie Regelungen dort nicht finden, fordern sie die Regierung zur Reglementierung auf. Becker hat das als persönliche Schwäche entscheidungsunsicherer Pädagogen interpretiert. Dies entspringt m. E. allerdings nicht so sehr einem individuellen Versagen, als vielmehr sozialpsychologischen Voraussetzungen, die keineswegs nur Schulleiter normenfixiert werden lassen, sondern allgemein pädagogisch Handelnde. Die »verwaltete Schule« (Becker), die Individuelles behandelt, als wäre diesem erst mit allgemeinen Lösungen gerecht zu werden, ist keine pädagogische Erfindung. In ihr wird lediglich exemplarisch die Ohnmacht des Individuums gegenüber der Gesellschaft deutlich, der Zwang der Gesellschaft, der die Anerkennung sozialer Identität von der Übereinkunft mit geltenden Standards abhängig macht.

An zwei Beispielen, die scheinbar nichts miteinander zu tun haben, soll der Mechanismus studiert werden, der aus Bildung, die dem überlieferten Verständnis nach vor allem Individuierung ermöglichen soll, primär Vergesellschaftung macht. Das erste Beispiel handelt von der Angst bei der »Öffnung der Schule« für die Vielfalt der wirklichen Welt, das andere Beispiel von der Problematik des genormten Curriculums in einer Schule, in der die Legitimation seiner Normen nicht mehr gelten kann, da eine erfolgreiche Vergesellschaftung der Kinder aufgrund ihrer lebensbedrohenden Krankheit nicht mehr möglich ist.

II

Seitdem die Hoffnung auf den Fortgang der Strukturreform im Bildungswesen zerstoßen ist, richtet sich das Engagement für Reformen auf die kleinen inneren Veränderungen bestehender Schulen. Dabei geht es nicht primär darum, Defizite intellektuell ausgerichteten Unterrichts durch eine Intellektualisierung der Schule zu beheben, so daß Schüler mehr und neue Erfahrungen machen können. Statt dessen sucht man vielerorts eine Entlastung des Kopfes und die Wiedergewinnung der Hand und des Herzens (vgl. Pädagogische Korrespondenz H. 3). Projektwochen, praktisches Lernen in der Regelschule, Öffnung der Schule, das sind Programmchiffren für die kleinen Schritte, die an vielen Schulen aus der Not der pädagogischen Verödung des Schullebens herausführen sollen. All diesen Anstrengungen gemeinsam ist eine direkte oder indirekte Kritik am Normalcurriculum, das

heißt: einer strengen Fächergliederung, der Kanonisierung von Inhalten, ihrer Quantifizierung, Hierarchisierung, ihrer Funktionalisierung für Prüfungen und Abschlüsse mit der Wirkung, daß der Ablauf schulischen Lernens durch Standardisierung mechanisch erfolgt. Obwohl die Kritik faktisch bisherige Schule radikal in Frage stellt, wird sie reformerisch eher defensiv vorgetragen: Die neuen Lehrformen sollen die geduldete Ausnahme von der ansonsten unangetasteten Regel sein. Deswegen findet sich in den Programmschriften so gut wie nie die Forderung, die über das Normalcurriculum geregelte Schulzeit radikal einzuschränken, damit genügend Raum für Projekte in einer geöffneten Schule geschaffen wird. Daran ist bereits abzulesen: Es geht zunächst nur um eine pädagogische Nische, um einen profilierenden Farbtupfer in der verödeten Schullandschaft.

Dennoch muß die Öffnung oft gegen erbitterten Widerstand durchgesetzt werden. Er regt sich in dem Maße, in dem mit Projekten die Stabilität des Normalcurriculums angetastet wird: Die Einrichtung einer x-ten Arbeitsgruppe tut weniger weh als ein komplexes Projekt, zumal wenn dieses die Kooperation mit nicht engagierten Fachlehrern notwendig macht. Daß im Kleinen, manchmal auch im Großen, vieles sich heute realisieren läßt, liegt weniger an der Überzeugungskraft einer die Normierung überwindenden Pädagogik, als vielmehr daran, daß Schulen sich mit alternativen Formen der Pädagogik vorzüglich gegeneinander profilieren können: Angesichts des immer heftiger werdenden Kampfes um Schüler wird die »geöffnete Schule« zur Marketing-Strategie. Nicht der intellektuell ansprechende oder gar anspruchsvolle Physikunterricht ist dabei werbewirksam, man setzt auf das Angebot in »Freizeitpädagogik«, das an der Schule Spaß machen soll.

Nur von wenigen Schulen wird berichtet, daß die neuen Formen folgenreich in die normalen Strukturen hineinwirken. Noch in der harmlosen Form provozieren sie massive Reaktionen, wo sie als bedrohliche Konkurrenz für den überkommenen Unterricht wahrgenommen werden. Je intensiver die Schüler an alternativen Angeboten teilnehmen, desto distanzierter verhalten sie sich gegenüber dem normalen Unterricht, desto rigidere Maßnahmen müssen ergriffen werden, um die Schüler wieder auf die Standards zu verpflichten; sie bleiben ja nach wie vor die entscheidenden für den Schulerfolg. Wer als Schüler in vielen Projekten und Arbeitsgruppen sich engagiert, hat weniger Lust und Zeit, im üblichen Unterricht mitzuarbeiten. Stärker als das von der Sache her verständlich ist, löst das bei vielen Vertretern des Normalcurriculums Bedrohungsphantasien aus. Klage der Mathematiklehrer in der noch nicht geöffneten Schule über das Desinteresse an Mathematik, den Mangel an Übung und Fleiß, so hat derselbe Lehrer in der vorsichtig reformierten Schule mit den Projekten den Grund dafür gefunden, warum seine Schüler nunmehr noch weniger engagiert und interessiert dem Unterricht folgen. Die Projekte liefern unfreiwillig eine Bekräftigung überkommener Entlastungsstrategien: Das Desinteresse ist heute weniger Folge eigener didaktischer Entscheidungen, es resultiert aus der von außen kommenden Behinderung. Wer die lebensweltlich längst eingetretene »Lernablenkung« der Schüler in die Schule durch Projekte hineinzubringen versucht, löst bei den lehrplanorientierten Kollegen nicht zu Unrecht die Befürchtung aus, daß damit die Bedeutung eines Faches und damit die Einflußmöglichkeit, die bisher der Lehrer auf den Schüler ausüben konnte, geschwächt werde. Das

bisher schmorende Legitimationsproblem des Normalcurriculums könnte zu einer offenen Legitimationskrise werden. Der Wert von Unterricht wird weiterhin mit dem Rang eines Faches verknüpft und dieser wird jenseits einer inhaltlich-sachlichen Begründung durch den Stellenwert für den Abschluß definiert. Solange daran nicht gerüttelt wird, besteht eigentlich keine Gefahr für eine wirklich folgenreiche Erosion schulischer Normierungen und Standardisierungen. An der Art und Weise, wie die Verfechter des Normalcurriculums auf die vorsichtige Öffnung der Schule reagieren, nämlich mit dem Drängen auf weiterführende Normierung, ist weniger der Erfolg der Öffnung von Schule als der fortschreitende Prozeß der Entleerung von Bildungsmöglichkeiten zu studieren.

Gegenwärtig spielt sich hierfür in Nordrhein-Westfalen ein bemerkenswertes Lehrstück ab. Auf Initiative des Landtages wurde die Kultusadministration aufgefordert, ein »Konzept zur Öffnung der Schule« vorzulegen. Zügig erarbeitete eine Kommission ein Rahmenkonzept, das in Form allgemeiner Überlegungen nun öffentlich bekannt gemacht worden ist: Der Text verpflichtet die Schulen des Landes zu nichts. Er regt nur Diskussionen an. Er definiert nicht, was zur »Öffnung der Schule« getan werden sollte, er beschreibt dafür vorsichtig Dimensionen einer möglichen Konzeptverwirklichung. Was man sich unter Öffnung alles vorstellen kann, zeigt die Übersicht über die »Handlungsfelder«.

Individuelle Förderung, soziale Koedukation, fächerübergreifendes Arbeiten, gemeinwesenorientiertes Lehren und Lernen

	Unterricht	Schulleben	Schule und Umfeld	Schule als Begegnungstätte
Ziele und Intentionen	<ul style="list-style-type: none"> ● Stärkere Berücksichtigung der Lebenssituationen und Lernbedingungen der Schüler ● Verknüpfung von Fächerprogrammen und außerschulischen Angeboten ● Fächerübergreifendes Arbeiten als Hilfe zum Verständnis von komplexer Wirklichkeit ● Kooperatives, soziales Lernen ● Verbesserung kooperativer Lehrformen 	<ul style="list-style-type: none"> ● Stärkung der sozialen Beziehungen der Schüler/innen, Lehrer/innen und Eltern ● Schule als Ort politisch-sozialer Grunderfahrungen ● Förderung der Urteils- und Entscheidungsfähigkeit ● Konkretisierung des Erziehungsauftrags der Schule 	<ul style="list-style-type: none"> ● Verstärkung von Motivationen und Interessen ● Förderung der Wahrnehmung des lebensweltlichen Umfeldes ● Erschließung neuer Anregungen, Lerngegenstände, Angebote ● Aktivitäts- und Kreativitätsförderung ● Vermittlung authentischer Erfahrungen 	<ul style="list-style-type: none"> ● Kulturelles gesellschaftliches Leben in der Schule ● Begegnungen mit (inter-)kulturellen, künstlerischen, politischen Traditionen und Entwicklungen ● Anregungen zur Selbständigkeit, zu Eigenproduktionen ● Verknüpfung außerschulischer Angebote und Aktivitäten mit schulischem Lernen
Bestehende Ansätze dazu	<ul style="list-style-type: none"> ● Schulinterne Lehrpläne ● Umfeldorientierte Curricula ● Koordinierte Lernfelder ● Projektarbeit ● Vorhaben zur Erschließung der Lebenswelt ● Kooperation der Lehrer ● Schulprogramme ● Sportprogramme 	<ul style="list-style-type: none"> ● Beteiligung von Eltern und Schülern/Schülerinnen an schulischen Entscheidungen und Entwicklungsplanungen ● Partizipation der Schüler/innen an innerschulischen Regelungen und Entscheidungen ● Ausbau des außerunterrichtlichen Schulsports ● Ausbau des Schullebens, Feste und Feiern ● Dokumentationen und Ausstellungen 	<ul style="list-style-type: none"> ● Landesprogramme Talentsuche, Talentförderung, Gesundheitsziehung ● Kontakte mit Betrieben, Institutionen, sozialen Gruppen ... ● Projekte zur Erforschung der eigenen lebensweltlichen Bedingungen (soziale, historische, ökologische ...) ● Wahrnehmung der (inter-)kulturellen, politischen, sozialen Möglichkeiten zur „Auseinandersetzung“ 	<ul style="list-style-type: none"> ● Kontakt zwischen Schulen (z. B. schulsportliche Begegnungen) ● Schule als Nachbarschaftsschule ● Soziale, kulturelle, musische, freizeitorientierte Begegnungsstätte für alle ● Schule als Forum für Diskussion über soziale, politische, kulturelle ... Entwicklungen in der Gemeinde ... ● Schule als Partnerin von Vereinen, Gruppen, Initiativen ● Schule als Partnerin von Sportvereinen

Die Absicht der Bildungsplaner wurde zum Beispiel mündlich so kommentiert: »Alles, was mit Öffnung von Schule zu tun hat, hat mit Kontaktaufnahme aus der Schule heraus und in die Schule hinein, mit der Verschiebung der gewohnten Grenzen, der Lernmöglichkeiten zu tun. Das kann sein die Öffnung nach innen, wo sich zunehmend fächerübergreifender Unterricht, Projektunterricht etablieren und den traditionellen Unterricht verändern und erweitern. Zu dieser Erweiterung ist sehr oft der Kontakt nach außen nötig. Das hat oft zu tun mit der Erweiterung des Bildungsangebots, mit Arbeitsgemeinschaften, das heißt, ich überschreite den normalen, durch die Stundentafel vorgesehenen Rahmen. Das kann zu tun haben damit, daß die Schule ihr Bildungsangebot mit Kontaktpartnern verwirklicht, z. B. im musischen Bereich. Da gibt es in allen Ländern Beispiele genug. Und das kann schließlich damit zu tun haben, daß Schulen selbst zum Zentrum für ihren Stadtteil, für ihre Umgebung werden.

...die Frage der schulrechtlichen und schulorganisatorischen Voraussetzungen. Diese Frage wird angesprochen. Wir gehen aber davon aus, daß grundsätzlich Freiräume vorhanden sind, die es zu nutzen gilt, und daß der Prozeß darin bestehen muß, sie zu aktivieren. Es wird aber notwendig sein, dies von Schulform zu Schulform durchzuprüfen und zu fragen, ob es nicht einzelne Vorschriften gibt, die Dinge behindern von denen man Lizenzen erteilen muß.«

Das Spektrum der Aktivitäten ist riesengroß, nicht etwa, weil man alles ermöglichen will, sondern weil man nichts ausschließen möchte. Bei der Umsetzung ist die Administration äußerst behutsam am Werke. Das Modell ist mit der Hoffnung verknüpft, die geöffnete Schule würde pädagogisch reicher, und damit würde sich auch der Unterricht im allgemeinen verbessern. Abzuwarten ist, ob die Administration den Mut hat, »einzelne Vorschriften, die Dinge behindern«, zu dispensieren. Die Initiative von Landtag und Kultusministerium zielt wohl darauf ab, Veränderungsprozesse »vor Ort« zu stützen, damit ein Klima zu schaffen, das mehr Schulen dazu motiviert, zu tun, was an einigen Stellen bereits engagierte Kollegen praktizieren. Die Initiatoren hoffen zudem, daß auf der Ebene ganz praktischer, dank der Lebendigkeit faszinierenderer Formen der bildungspolitische Konsens gestiftet werden kann, der im (v)erbitterten Streit um Strukturfragen verbaut ist. Nicht das politische Kalkül soll an dieser Stelle analysiert werden, sondern die politische Implikationen, die die Auseinandersetzungen »im pädagogischen Raum« besitzen.

Während viele in NRW sich noch fragen, wie sie das Konzept bewerten sollen, hat der bildungspolitische Gegner seines obersten Dienstherrn und Vorsitzende des nordrhein-westfälischen Philologenverbandes (wie schon so oft verschwörungstheoretisch inspiriert) die eindeutige Bewertung mitgeteilt. Während der Kultusminister beim Gemener Kongreß der Philologen die vom Schülerrückgang beunruhigten Gymnasiallehrer beruhigt, indem er verspricht, keine Strukturveränderungen insbesondere in der Oberstufe durchzuführen, geht Herr Heesen in die Vollen:

»Der Vorsitzende des Philologenverbands, Peter Heesen, hob hervor, daß Qualität und Leistung die Grundlage des Bildungswesens bleiben müßten. Diese Prinzipien bestimmten den europäischen Markt und seien deshalb mit Blick auf ein geeintes Europa der 90er Jahre wichtiger denn je. Die Schule sei »kein Vergnügungs-

park« und »keine Stätte der Gesellschaftsveränderung«. Mit Entschiedenheit müsse der Vorwurf an das Gymnasium zurückgewiesen werden, es sei lebensfremd. Ein an Qualität und Leistung orientiertes Gymnasium könne nicht lebensfremd sein.

Scharf kritisierte Heesen das neue Konzept des Kultusministers zur »Öffnung von Schule und Gestaltung des Schullebens«. Wörtlich führte er aus: »Die politischen Befürworter dieses Konzepts wollen die Schule von der Bildungs- und Erziehungsschule in eine Sozialklinik zur politischen Beeinflussung umfunktionieren und damit das im Grundgesetz verankerte Erziehungsrecht der Eltern aushöhlen. Sie beschimpfen Schule heute als „Zulieferbetrieb für die Wirtschaft und predigen die Abkehr von Leistung und vom Fachunterricht. Schule würde damit reduziert auf politische Beeinflussung einerseits, Freizeitbetreuung und Unterhaltung von Kindern andererseits.« (So die Deutsche Presseagentur in dem entsprechenden Bericht)

Es ist nicht ausreichend, in dieser maßlosen Kritik bloß ein weiteres Indiz für politische Gegnerschaft zu erblicken. Die Beschimpfung und Bekämpfung jeder noch so harmlos (und pädagogisch sympathisch) ausgerichteten Reform mit Hilfe horrifizierender Extrapolationen hat tiefe ideologische Wurzeln. Der Verdacht der Gesellschaftsveränderung hat in dieser Ideologie einen realen Kern. Nicht, daß der Theater-Workshop in der Schule unter Anleitung des Dramaturgen des Stadttheaters die Gesellschaft verändern würde, nicht, daß das gemeinsame Entwerfen und Bauen eines Bootes in der Schule die Wirtschaftsordnung in Frage stellen könnte, nicht, daß die Pflege eines Biotops durch eine Lerngruppe Arbeitsplätze in der chemischen Industrie gefährden würde! Von den Projekten her betrachtet, ist der Vorwurf des Funktionärs welt- und schulfremd. In der Verteidigung des Status quo der Schule, das heißt mit ihrem Fachunterricht und der »Leistungsorientierung«, steckt eine ideologisch bedeutsame Identifikation mit der allgemeinen Norm der Gesellschaft, nach der nur zu denken erlaubt ist. was dieser Norm direkt und vollständig entspricht. Leistung kann demnach nur in dem bestehen, was historisch sich mit der die Menschen vergesellschaftenden Struktur der Reproduktion herausgebildet hat.

Die ambivalente Antwort darauf, daß kreative Lernprozesse, ganzheitliches Lernen, Lernformen, in denen die sich differenzierende Kompetenz und die Neigungen der Menschen kooperativ zusammengeführt werden, als Neuerungen längst die großen Industriebetriebe erreicht haben, kann den Kritiker an der »Öffnung der Schule« nicht nachhaltig be(un)ruhigen: Von jeher haben die Wert- und Strukturkonservativen, die aus der ökonomischen Sphäre her geforderte Dynamisierung und Veränderung von Lebens-, Lern- und Arbeitsverhältnissen mit Argwohn beobachtet. Die Identifikation mit der Gesellschaft impliziert für sie die Zustimmung zu einem tendenziell pädagogisch nie zureichend operationalisierten Vergesellschaftungszwang. Ganz im Sinne der bürgerlichen Klassik der Soziologie (Durkheim) wird die Individuierung durch Bildung auch als Gefahr für die Gesellschaft angesehen: Die Menschen drohen, unterwirft man sie nicht immer mehr einer allgemeinen Normierung, auszubüchsen, sie regredieren hedonistisch, sie schädigen das Gemeinwohl usw. Die historisch überkommene Normierung wird

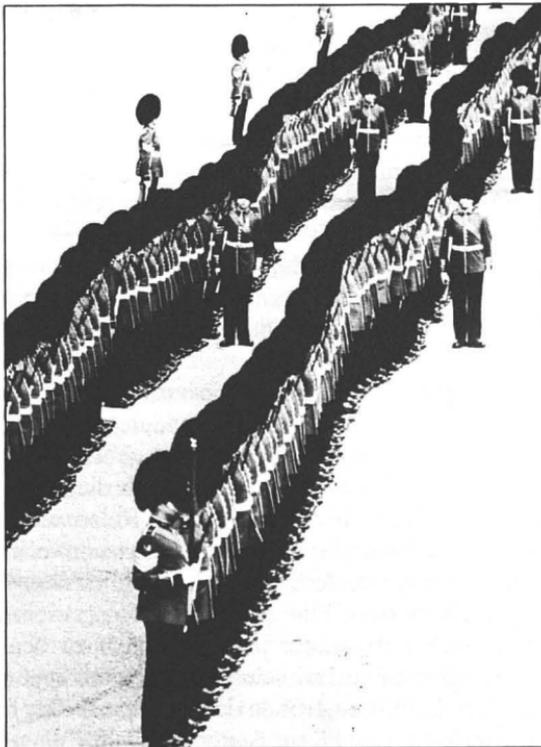
hier nicht mehr kritisch, und sei es mit dem Rekurs auf das Bildungsversprechen, befragt, sie gilt als *das* Mittel gegen das Chaos. Dieses muß eintreten, wenn die Menschen nicht mehr durch die Unterwerfung unter eine allgemeine Norm in Zucht genommen werden und zugleich das die Selektion organisierende System »zerbrösel«.

In diesem Denken wird Normierung zum bejahten Feld der Unterwerfung unter das Heteronome, das Ich-Fremde. Bei Pädagogen, die qua Berufsethos Anwälte der individuellen Lebensinteressen der Kinder sein sollten, kann man diese allgemeine Erfahrung vielleicht am prägnantesten machen, denn auch dort identifizieren sich die Menschen mit dem, was ihre Identität als unverwechselbare, unvertretbare Individuen bedroht. Freud hat das als Identifikation mit dem Angreifer zu erklären versucht. Die Freilassung von Individualität und Vielfalt, die Aufweichung des Gleichmachenden, beides ist zutiefst angstvoll besetzt. So als würde die übermächtige Gesellschaft unmittelbar jede Abweichung von der Norm bestrafen, entweder direkt oder indirekt. In der Phantasie des Herrn Heesen tut sie dies indirekt, indem sie sich weigert, weiter zu funktionieren, wenn die Schule geöffnet wird. In den Augen vieler Pädagogen tut sie dies ganz direkt durch staatliche Sanktionen. Der unter Pädagogen weit verbreiteten Klage über die Übermächtigkeit und Immobilität der verwalteten Schule widerspricht nicht die Bereitschaft, in sich das Regelwerk aufzunehmen. Wenn man nur tut, was alle tun und was allgemein verbindlich ist, können Lehrern keine Fehler nachgewiesen werden.

In der Schule werden Standards sowohl inhaltlich als auch sozial gesetzt. Zu unterrichten ist jede Klasse einer bestimmten Schulform in einem Fach in (möglichst) identischen Inhalten. Was auf diese Weise allgemeinbildend und -verbindlich gemacht wird, besitzt schon aus sich heraus Dignität. Was dagegen von Schülern gewählt werden kann, gerät mit der darin symbolisierten Austauschbarkeit schon aus dem Zentrum des Normierungsfähigen. Betrachtet man allein die Unterrichtsinhalte und übernimmt man nicht automatisch und tautologisch die Norm, so mangelt es für diese Entscheidung an jedweder plausiblen Begründung. Erst indem alle Schüler mit den gleichen Inhalten konfrontiert werden, läßt sich die für die Standardisierung wesentliche Voraussetzung herstellen, alle Schüler an einem Maß zu messen. Jeder Unterricht, der Bildung entsprechend ihrem Anspruch mehr oder weniger individualisiert, stellt den Lehrer vor das Problem, wie er Unterschiedliches vergleichen und bewerten kann. Er möchte Schüler gerecht beurteilen, macht ihre Arbeiten dafür vergleichbar, wird ihnen dadurch aber nicht mehr als sich bildenden Personen gerecht. Das in Fächern aufgegliederte Normalcurriculum verlangt, Lernleistungen immer genau auf die fachlichen Voraussetzungen zu beziehen. Projekte, die fächerübergreifend ausgelegt sind, verhindern solche eindeutigen Zuweisungen: Ungerecht wäre, mit einer schlechten Note in Mathematik zu belegen, was im Physikunterricht versäumt worden ist. Kurz: Die Normierung reproduziert sich auch deswegen so relativ reibungslos, weil die Alternative, eine auf Vielfalt hin angelegte Schule mit der Auflösung vieler Standardisierungsregeln ideologisch betrachtet, nicht mehr funktionieren kann. Der Unterricht wird unüberschaubar, Schüler geraten aus der Kontrolle. In der angstvollen Abwehr beweist sich unfreiwillig der wahre Charakter von Schule. Eine geöffnete Schule würde ein Maß an

individueller Verantwortung bedeuten, das den erfolgreich vergesellschafteten Pädagogen erschrecken muß. Solcher Lehrer beargwöhnt sich als jemand, der aufgrund eines jeden Eigensinns von der Aufsicht beargwöhnt wird; und die Erfahrung teilt mit: Big brother assoziiert mit Freiheit unmittelbar Freiheitsmißbrauch.

Die zitierte politisch-administrative Ermutigung für eine »Öffnung der Schule« tut Not, wenn man an die Aufsicht denkt: Eine Klasse in einer elektrotechnischen Berufsschule plant mit ihren Lehrern ein komplexes Projekt, den Aufbau von Sonnenkollektoren in einer englischen Partnerstadt. In mehreren Fächern wird das Projekt gemeinsam erarbeitet, und als es soweit ist, nach England aufzubrechen, erhält die Schule von oben den Hinweis, daß die Durchführung des Projekts nicht in der normalen Schulzeit erfolgen dürfe: schullaufbahnrechtliche und versicherungsrechtliche Voraussetzungen seien nicht erfüllt. Das Projekt sei pädagogisch vorzüglich begründet, aber es sprengte den Rahmen der Schule. Wenn »etwas passiere«, würde sofort gefragt, wie es erlaubt werden konnte. Die Kontrolle der Einhaltung der Standards sorgt dafür, daß alles seine Richtigkeit hat. Wer so etwas über Jahre erfahren hat, wird seine Lektion gelernt haben. Er gehorcht ohne manifesten Zwang den Normen seiner vergesellschafteten Pädagogenrolle. Herrschaft wird auf diese Weise erfolgreich unter der pädagogischen Norm der Gleichbehandlung versteckt.



Die Schule scheint rapide an bisher zugestandener Relevanz zu verlieren. Ihre Abschlüsse werden entwertet, die Faszination der Inhalte des Standardcurriculums verblaßt angesichts der außerschulischen Lernerfahrungen der Schüler. Gegen den scheinbar befürchteten Zerfall verbindender Normen, wie sie durch die Qualifikations-, die Selektions- und die Legitimationsfunktion bestimmt sind, soll das möglichst rigide Konservieren der Standardisierungen helfen. Latent resultieren daraus sicherlich immer größer werdende Spannungen zwischen der Vergesellschaftungsfunktion von Schule und ihrem pädagogischen Auftrag. Verwundern muß, wie wenig die Spannungen zu Protest gehen, und wie selten es vorkommt, daß Lehrer und Schüler hierfür ein Ventil suchen und finden. Wahrscheinlich ist richtig, wenn behauptet wird, Schüler würden die Schule in ihrer Inhaltsstruktur immer weniger ernst nehmen. Umso bedenklicher ist, wie erfolgreich diese Schüler zur opportunistisch geprägten Befolgung der Normierung gebracht werden. Emil Durkheim träumte noch davon, daß den Heranwachsenden die Identifikation mit dem Heteronomen der Gesellschaft erleichtert werden könnte, indem sie sich als nützliche produktive Teile einer arbeitsteilig auf Solidarität verpflichteten Gesellschaft erfahren könnten. Damit glaubte er, daß der Widerspruch zwischen Vergesellschaftung und Individuierung geschlichtet werden könne. Der Widerstand gegen die Öffnung der Schule weist daraufhin, daß Durkheims Angst vor dem pädagogischen Idealismus der Individualbildung gegenstandslos ist.

III

Gegen meine ideologiekritisch gemeinte Überlegung mag eingewandt werden, sie beruhe auf idealistischen Voraussetzungen, vor allem der, daß Schule mit dem eigenen Anspruch als Bildungsanstalt konfrontiert werden könne. Ältere Schüler dieser wie vorhergehender Generationen hätten sich immer nüchtern zur Schule als Ort der Vergabe von Berechtigungen verhalten. Vielen sei es dank des heimlichen, zum Teil selbst bestimmten Curriculums gelungen, der Normierung zu entgehen, sie zumindest partiell unwirksam werden zu lassen. Das hermetische Bild einer »herrschaftskonformen Schule« (Heydorn) sei mit jedem Beispiel für kritische Aufklärung und Subversion widerlegt. Die Menschen seien nicht gleichgemacht, wenn sie die Schule verlassen hätten.

Sodann könnte eingewandt werden, die Idealisierung der Schule arbeite undialektisch mit dem Bildungsbegriff, so als könne es Individuierung ohne die Auseinandersetzung mit einer gemeinsamen objektiven Aufgabe geben.

Beides soll hier nicht bestritten werden, wenngleich die Antworten allzu leicht dazu verführen, das Beunruhigende der Lage durch Relativierung zu verdrängen. Einzelne, der Schule als urteilsfähig erwachsene Menschen rechtfertigen nicht die vielen, deren hilflose oder bejahte Angepaßtheit schon besiegelt ist, bevor sie als Arbeitende sich anpassen müssen. Die Frage der allen gemeinsamen Inhalte im Bildungsprozeß ist je nach Lebensalter unterschiedlich zu beantworten. In der Oberstufe wird Differenzierung als Individualisierung eher zugestanden als in den Schulstufen davor. Indes ist in den frühen Jahren bereits die Einführung in die allgemeinen Kulturtechniken sowohl zur Seite der Kultur als auch zur Seite der

Technik hin zu akzentuieren. Technik ermöglicht und verlangt eine rigide Form der Standardisierung. Die parallel dazu, besser dagegen zu erstrebende Einführung in die Kultur hat zu akzeptieren, daß bereits kleine Kinder auf dem Wege zur Schrift ihren je besonderen Zugang zur Kultur zu finden haben. Bei aller partiell gelungenen Reform finden wir in den ersten Schulstufen primär die Ausrichtung auf Technik, und nicht solche auf Kultur.

Die Standardisierung, die die Schule betreibt, ist propädeutisch, und doch ganz und gar ernsthaft. Mit ihr wird das Kind oder der Jugendliche auf die Gesellschaft eingestimmt, die Schule spiegelt nicht nur wesentliche Züge der Gesellschaft, sie ist in ihr bereits aufgehoben. Die Unterwerfung unter die Vergesellschaftung erhält den Schein einer subjektiven und objektiven Rechtfertigung so lange, wie die Gesellschaft den Vergesellschafteten für seine Anpassungsleistung durch die erfolgreiche Platzanweisung (insbesondere in die Erwerbsarbeit) belohnt. Zu vermuten ist, daß darin der Kitt besteht, der von Seiten der Schüler für die Widerstandslosigkeit sorgt, mit der die Normen der Normalität gegen die Idee der Bildung durchgesetzt wird.

Ob Vergesellschaftung deswegen dort endet, wo Pädagogen weder sich selbst noch ihren Schülern den Lohn der Unterwerfung plausibel machen können, ist in irritierender und bedrückender Weise vor allem in den Schulen für körperlich Behinderte, genauer noch in Lerngruppen, in denen todkranke Kinder auf Schulabschlüsse vorbereitet werden sollen, zu studieren.

IV

Sonderschulen für geistig und körperlich Behinderte legen schon begrifflich ein Mißverständnis nahe, nämlich das, in ihnen ginge es anders zu als in einer Normal-
schule. Das hängt mit der Vorstellung zusammen, daß viele der dort unterrichteten Kinder aufgrund ihrer Behinderungen den allgemeinen Normen gar nicht unterworfen werden können. Sonderschulen für geistig und körperlich Behinderte sind in Wahrheit vor allem abgesonderte Schulen; für sie sind weniger Freiräume als Schonräume charakteristisch. Für den Schonraum und gegen die Integration der Sonderschüler in das normale Schulsystem wird immer wieder vorgebracht, letzteres führe dazu, daß viele der Integrierten einer Norm unterworfen würden, der sie nicht genügen könnten. Wenn man diese Schülergruppe in ihrer Besonderheit fördern wolle, müsse man sie von der Norm dispensieren. Das ist so lange plausibel und wohl richtig, wie die Normalschule sich selbst nicht als integrationsbereit erweist. Sie wäre es erst, wenn sie die Integration der Behinderten zum Anlaß nähme, sich selbst zu einer Schule zu verändern, die in der Differenzierung der Bildungsmöglichkeiten keine Gefährdung ihrer Kohäsion und öffentlichen Anerkennung sähe. Dazu sind aber die Zeiten zumindest ungünstig.

Die Legitimation der Pädagogik im gesonderten Bereich ist dort selbst zu prüfen: Gelingt es wirklich im Schonraum einer Anstalt die individuellen Bildungsinteressen der Kinder und Jugendlichen zu fördern?

Wer Sonderschulen besucht, ist beeindruckt von der didaktischen Professionalität, mit der Lehrer zum Beispiel geistig Behinderten bei der »Zehnerüberschreitung« helfen. Zehnerüberschreitung verweist bereits darauf, daß auch diese Kinder lernen sollen, was eben alle zu lernen haben; allein der Weg und der Rahmen ist ein anderer. Nun mag die Tatsache an sich, daß auch in diesen Schulen die Kinder mit zentralen Techniken ihrer Kultur konfrontiert werden, unproblematisch erscheinen. Ihr gesonderter Status darf nicht umstandslos dazu mißbraucht werden, sie mit der Abkopplung von der gemeinsamen Kultur noch mehr von der Gesellschaft zu separieren, als dies ohnehin geschieht. Die über allgemeine Bildung vermittelte Integration in die Gesellschaft ist heute faktisch alternativlos, und es wäre zynisch, die Kinder und Jugendlichen sich selbst zu überlassen. Der Vorgang bleibt aber ambivalent, denn das Ziel der Integration ist faktisch für viele verbaut. Später, wenn die Schulzeit zu Ende ist, werden viele von ihnen in »Werkstätten« verwahrt, beschäftigt, isoliert, halten sie nur einen winzigen Zipfel der Teilhabe an Gesellschaft in Händen.

Der soziale Umgang mit den Behinderten ist nur mittelbar ein Thema der folgenden Überlegungen. Entscheidend ist die Frage, ob die so begrenzt bleibende Wirkung der Ausrichtung körperlich und geistig Behinderter auf die allgemeine Norm nicht die Norm verändern müßte? Die Antwort darauf soll an einer speziellen – unsicher formuliert –, an einer extremen Gruppe dieser Schülerschaft gesucht werden. Um wen geht es?

In vielen Zentren für körperlich und geistig Behinderte befinden sich Sonderschulen, in denen progressive Muskeldystrophiker »beschult« werden. Einige Merkmale dieser weitgehend unbekanntes Krankheit sollen zum besseren Verständnis des Folgenden vorangestellt werden: Die Muskeldystrophie gehört zu den mehr als hundert verschiedenen, in der Medizin bekannten Erkrankungen der Skelettmuskulatur. Die Vielfalt der Krankheitsbilder reicht von leichten Beeinträchtigungen bis zu schweren Lähmungserscheinungen. Die Ursachen progressiver Muskeldystrophie sind unbekannt, Heilung gelingt nur in seltenen Ausnahmefällen. In der Bundesrepublik leiden etwa 10.000 bis 12.000 Menschen an Muskeldystrophie, die Hälfte von ihnen an der unheilbaren Krankheit des Typs Duchenne, die näher gekennzeichnet werden soll:

Die Erkrankung beginnt im Alter von 3 bis 7 Jahren und entwickelt sich in Schüben. Im Einschulungsalter sind bereits 50 % der Muskelfasern »ausgefallen«. Zwischen dem 8. und dem 15. Lebensjahr benötigen die Kinder einen Rollstuhl, wenig später bereits einen elektrischen, der mit Fingerbewegungen zu dirigieren ist. Der Körper findet keinen Halt mehr. Die Kinder werden in Gestelle gehängt, damit sie die Reste ihrer »Bewegungsfreiheit« wahrnehmen können. Der Tod tritt zwischen dem 15. und dem 25. Lebensjahr, entweder aufgrund einer Dystrophie des Herzmuskels oder aufgrund von Infektionen der Atmungsorgane ein. Schon ein kleiner Husten kann tödlich enden, weil die Muskeln inzwischen zu schwach geworden sind, um den Schleim abhusten zu können.

Ein Beispiel sei Fritz B. Mit vier Jahren diagnostizierte man seine Krankheit. Fritz kam in einen heilpädagogischen Kindergarten und wechselte zunächst in eine

normale Grundschule. Das Fortschreiten der Krankheit machte ihn so sehr zum Außenseiter, daß er in eine Sonderschule wechseln mußte. Nicht die geistigen Fähigkeiten (er galt als sehr intelligent), sondern der Verfall seiner motorischen Möglichkeiten gab den Ausschlag für die Entscheidung. In der Sonderschule fiel Fritz wegen seiner hohen Aggressivität auf. Jeder neue Schub seiner Krankheit wurde von ihm mit (Selbst)zerstörungswut beantwortet. Schon früh erlebte er mit, wie Klassenkameraden an ihrer Krankheit starben. In der Klasse lehnte er die Leistungsanforderungen zunächst ab, gleichwohl schaffte er mit seiner Intelligenz nach einigen Jahren den Übergang in den Hauptschulzweig. Fritz verhielt sich zur Schule weiterhin ambivalent: Einerseits tat er demonstrativ so, als ob Schule ihn nicht interessieren könnte (»Ich werde ja sowieso nicht alt!«), andererseits suchte er den Umgang mit den Mitschülern, so daß er auch dann in die Schule kam, wenn es ihm besonders schlecht ging. Fritz war bei seinen Mitschülern sehr beliebt. Sie goutierten seinen schwarzen Humor und sein aufsässiges Verhalten den Lehrern gegenüber. Trotzig begann er früh zu rauchen, ein öffentlich gemachtes Zeichen dafür, daß »sowieso sich nichts mehr lohne«. Die Ermahnung, er gefährde damit sein Leben, tat er ab: »bin eh bald tot!«

In der 9. Klasse verändert sich sein Verhalten plötzlich. Er beschließt, intensiv zu lernen, weil das allein sicherstellt, daß er in der Klasse bleiben kann. Ihm winkt zugleich der qualifizierte Hauptschulabschluß. Immer häufiger sprechen seine Mitschüler von ihren beruflichen Chancen und Wünschen. Auch Fritz wird davon angesteckt, wenngleich er darauf hinweist, daß er im Gegensatz zu den Mitschülern, die nicht an der tödlichen Krankheit leiden, »sowieso keine Schnitte bekomme«. In dieser Zeit beginnt Fritz, sich für den Computer zu interessieren, und in rasantem Tempo entwickelt er sich zum Computerefachmann. Seine gesamte Freizeit sitzt er am Computer: Hier kann er noch alles mit seinen Fingern beherrschen, er kann mit dem Computer Kommunikationswege nach außen finden, die ihm sonst verschlossen sind. Seine Lehrer ermuntern ihn dabei mit dem Hinweis, später ließen sich solche Fähigkeiten bestimmt beruflich verwerten.

Dennoch ist allen bewußt, wie begrenzt die Möglichkeiten für Fritz sind. Wegen seines Leistungsstandes steht der erfolgreiche Abschluß seiner allgemeinbildenden Schulzeit an, das bedeutet aber für Fritz das Ausscheiden aus der Schule und damit auch den Verlust des sozialen Netzes, das in trägt. In der Anstalt gibt es keine weiterführende berufliche Bildungsmöglichkeit für ihn. Ihm bliebe nur die Arbeit in einer Werkstatt für Behinderte und zwar eine manuelle Arbeit, die ihn in seinen geistigen Möglichkeiten extrem unterfordern würde. Die Lehrer wissen, daß das Fritz psychisch nicht verkraften würde: »...mit den Doofen will ich nichts zu tun haben...! Schrauben sortieren, ich denke nicht daran!« Mit seinem Einverständnis wird deshalb noch ein Jahr Schule angehängt, zur »Verbesserung seiner außerschulischen Möglichkeiten«. Seine Mitschüler sind inzwischen entlassen worden und Fritz fällt es schwer, sich in der neuen Klasse zu orientieren. Er richtet sein ganzes Streben nach außen und plant die Erfüllung eines langgehegten Traumes: Mit einem Zivildienstleistenden, mit dem ihn eine »herzliche Freundschaft« verbindet, organi-

siert er ein geeignetes Fahrzeug und reist vier Wochen kreuz und quer durch Norwegen. Diese Reise wird zu einem »unvergeßlichen Erlebnis«, von dem er bis zu seinem Tode zehrt. Er stirbt an Herzversagen und Atemschwierigkeiten während einer Klassenfahrt einige Wochen nach der Rückkehr aus Norwegen.

Fritz' gespaltene Motivation, am Unterricht einer Hauptschulklasse teilzunehmen, gilt nicht in gleicher Weise für alle seine Mitschüler. Manche von ihnen verhalten sich den Lernanforderungen gegenüber apathisch, bleiben gleichgültig und werden erst aktiv, wenn es um sie interessierende soziale Prozesse geht. Andere verdrängen ihre akute Lebensbedrohung und planen eine Zukunft, für die sich die schulische Anstrengung lohnen würde. Manche klammern sich an die Hoffnung, irgendeine schicksalhafte Wendung könne sie retten. So hat sich ein Mitschüler von Fritz zum medizinischen Experten seines Krankheitsbildes entwickelt, getragen von der Hoffnung, es gelänge der Forschung noch rechtzeitig, ein Heilmittel gegen seine Krankheit zu finden.

V

Die extreme Lebenssituation der Kinder schlägt deutlich auf den Unterricht durch. Nur selten kann »wie geplant« konzentriert gelehrt werden. Jede akute Verschlimmerung eines Kindes, insbesondere ein Todesfall, macht normalen Unterricht unmöglich. Auch wenn die Lehrer dieser Schule nicht nur Lehrer sind, ihre Identifikation mit den Kindern viel weiter wirkt als nur in den Unterricht hinein, ist doch diese Schule durch die Begrenzung der Schule als Organisationsform gekennzeichnet: Heilpädagogische Aktivitäten werden außerhalb der Schulzeit von entsprechend speziell ausgebildeten Fachkräften angeboten. Der sozialpädagogische Rahmen der Schule wird durch den Charakter der Anstalt bestimmt. Im Schonraumcharakter von Schule und Anstalt steckt bereits ein Gegenkonzept zu einer »geöffneten Schule«.

Die Schule, die Fritz besuchte, ist in dem Sinne gleichwohl eine normale Schule, da für sie vollständig der Lehrplan der Schule für gesunde Schüler verpflichtend gemacht ist. Konflikte bei der Durchführung des Lehrplans unterscheiden sich bei oberflächlicher Betrachtung zwischen Hauptschule und Sonderschule nur wenig. Lern- und Leistungsverweigerung werden mit ähnlichen Gründen gerechtfertigt:

Die Schüler sehen nicht ein, warum sie dies und jenes lernen sollen. Fritz und seine Mitschüler haben zusätzlich existentielle Gründe für ihre Kritik. Lernwillige Schüler hier wie dort strengen sich nicht unbedingt an, weil sie von der Wichtigkeit der Sachen überzeugt sind, die sie lernen sollen, sondern weil sie mit der Aussicht auf ihre spätere Nützlichkeit erfolgreich motiviert wurden. In der normalen Hauptschule hat diese Motivation noch ihren realistischen Kern, aber in einer Sonderschule für Schüler wie Fritz? Jugendliche wie Fritz sollen so lange wie möglich in der Schule gehalten werden. Das hängt damit zusammen, daß so gut wie keine Chancen gesehen werden, sie in eine weiterführende berufliche Ausbildung einzugliedern, geschweige denn ihnen eine qualifikationsangemessene Beschäftigung zu vermitteln. Die Lehrer und die Schüler müssen das Entscheidende verdrängen, damit sie

gegenüber den Trägern für eine Erweiterung von Schulzeit argumentieren können: So ohne weiteres kann kein Schüler länger als unbedingt für einen Abschluß notwendig in der Schule unterrichtet werden.

Schule soll ihrer Norm entsprechend die nachwachsende Generation für die Arbeit in der Gesellschaft befähigen. Hier wird sie zum Lebensraum als Ersatz für das Leben. Das wäre erst anders, wenn sich Schule im Charakter verändern dürfte, wenn sie sich bildend auf das Leben konzentrierte, das den Kranken noch zu leben vergönnt ist. Die herausgeschundene Schulzeit wird aber nicht damit, sondern mit den Scheinoptionen des Normalcurriculums legitimiert: Die guten, bzw. besser gewordenen Lernleistungen sollen den Schülern die Möglichkeit eröffnen, einen bzw. den nächsthöheren Abschluß zu erreichen, womit sich die Chancen der Eingliederung in das Berufsleben erhöhen?! Der Spielraum für Schulzeitverlängerung ist sehr eng. Kommissionen haben streng jeden Antrag nach allgemein-formalen Regeln zu prüfen. Jede Genehmigung erweiterter Schulzeit hat unmittelbare Auswirkung auf Stellenpläne, Zuschüsse des Landschaftsverbandes usw. Die Genehmigungspraxis basiert auf Voraussetzungen, die in diesen Sonderschulen nicht sinnvoll angewendet werden können: Die auf die Spitze getriebene Paradoxie der Gleichbehandlung! Fritz ist dabei noch relativ privilegiert. Er und seine Leidensgenossen können als »Sonderfälle« mit positiven Entscheidungen rechnen; was sollte sonst mit ihnen geschehen?

Weil keine Alternative sichtbar wird, wird die Zeit, die die Schüler nicht mehr haben, auf die Verlängerung normaler Schulzeit gerichtet. Fritz hat die aus seiner Zukunftslosigkeit erwachsene Verzweiflung und Aggressivität konstruktiv überwunden, typischerweise jenseits der Angebote der Schule. Die Beschäftigung mit dem Computer hat ihm die Erfahrung eigener Leistungsfähigkeit gebracht, die er im normalen Unterricht nicht machen konnte. Am Computer hat er sich als jemand erfahren, der selbständig in der Lage ist, sinnhaft eigene Lernprozesse zu organisieren. Hier richtete sich seine Lernanstrengung auf die ihm offene Zukunft. Je tiefer er in die Aufgabe eindrang, desto mehr wurde aus dem Spielen am Computer ein Stück gelingender Bildung. Die Schule interpretierte das dagegen als eine sinnvolle Freizeitbeschäftigung; kein Gedanke, daß sie ins Zentrum von noch möglicher individueller Bildung gehörte und deswegen Teil von Schule hätte werden können.

Fritz hat, anders als die meisten seiner Mitschüler, die Kraft für die Verwirklichung seines Traumes mobilisieren können. (Er wurde dabei von seinen Lehrern nach Kräften unterstützt.) Das Glück seiner Norwegenreise bestand nicht nur ex negativo darin, für eine kurze Zeit den Lebensumständen in der Anstalt und damit dem Thema des eigenen Todes entronnen zu sein. In Norwegen erlebte er zum ersten Mal in vollem Sinne, daß er am »wirklichen« Leben teilnehmen konnte. Die vierwöchige Reise vermittelte vielfältige Erfahrungen, weil sie sich auf eine überschaubare Gegenwart beziehen ließ. Die Freude an der norwegischen Fjordlandschaft, das Miterleben einer erfolgreichen Jagd auf einen Lachs, das Kennenlernen und die Fähigkeit der Verständigung mit Norwegern, die aktive Gestaltung des glückenden Zusammenlebens mit dem Freund, all das wurde intensiv erlebt und auch verarbeitet, auch weil es nicht im nächsten Jahr an beliebig anderer Stelle zu wiederholen war. »Reisen bildet«, wenn der Reisende das auf ihn einströmende

Fremde zur Entfaltung seiner Subjektivität und zur reicheren Erfahrung der objektiven Welt auf sich wirken läßt. Die Art und Weise, wie Fritz über seine Reise sprach, machte deutlich, daß sie für ihn ein individuelles Bildungserlebnis war. Er hat sich von ihr nicht sentimental betäuben lassen. Fritz wählte aus dem noch wahrnehmbaren Ausschnitt der objektiven Welt für ihn erstrebenswerte Entwicklungsaufgaben aus, an ihnen konnte er die Kraft zum Lernen mobilisieren.

Völlig unberührt davon blieb, was die Schule mit ihrem Normalcurriculum zu bieten hatte. Das schulische Lernen fesselte Fritz (wie seine Mitschüler) an die ich-fremde Utopie des normalen Lebens, seine beiden Projekte standen für die heute konkret verfolgte Utopie. Fritz zeigte damit – anders als viele seiner Mitschüler in gleicher Lage –, wie die Idee der Bildung verfolgt werden könnte, und wie sich hier Schule »öffnen müßte«, um die Normierung eines Curriculums ohne den ihm korrespondierenden Lebenslauf zu überwinden. Die Suche nach den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen könnte auch bei anderen als bei Fritz das Zentrum der schulischen Förderung bestimmen.

Was aber ist von einer Norm zu halten, die noch dort unangetastet bleibt, wo jeder Versuch ihrer Begründung Illusionen verbreitet? Die Hilflosigkeit der Sonderschule verweist auf die unerbittliche Konsequenz, mit der die Schüler dort an die übermächtige Norm der Gesellschaft ausgeliefert sind. Die schulrechtlichen und organisatorischen Fixierungen von Schule sorgen dafür, daß zum Erhalt des Schonraums auf nichts anderes zurückgegriffen werden kann, als auf die hier uneinholbare Funktion von Schule.

An der Ausrichtung selbst der todkranken Kinder und Jugendlichen auf das Normalcurriculum läßt sich der auf die Spitze getriebene Vergesellschaftungszwang ablesen. Lehrer und Schüler mögen noch so hellsehtig die Sinnlosigkeit von Schule kritisieren, sie wollen trotzdem festhalten an der mit dem Normalcurriculum bedingten Teilhabe an der Normalität draußen. Verzichteten sie auf die Befolgung des Standards, besiegelten sie damit das Ausgeschlossensein aus der Gesellschaft, die sie in Wahrheit nicht integrieren will. Für die symbolische Teilhabe an der Normalität zahlen die Kinder und Jugendlichen eine hohen Preis. Aufgehoben in der Schulklasse vergessen sie, den Kampf um die sinnvolle Nutzung der Lebenszeit zu führen. Schüler und Lehrer sind Opfer, nicht auch nur ansatzweise Täter; Opfer einer geschlossenen Gesellschaft, die selbst in existentiellen Situationen dem Lebenssinn und Bildungsstreben Abgesonderter den Entfaltungsraum verweigert. Der Reichtum unserer Gesellschaft sollte solche Räume allemal möglich machen. Statt dessen fließen nicht unbeträchtliche Mittel in eine schulische Bildungsarbeit, die die spezielle Situation der Schüler nur als Störvariable zur Kenntnis nimmt. Das Sinnlose hält auf diese Art und Weise die Gemeinschaft der Sonderschule zusammen. Ins Zufällige und individuell Verantwortete wird abgedrängt, was Bildung noch mit Lebenssinn verknüpfen läßt. Wie rigide und kalt ist diese Gesellschaft, daß sie die Gewährleistung von Resten sozialer Identität mit der Sabotage des verbleibenden Spielraums für personale Identität verkoppelt. So stark stehen die Menschen unter dem Bann des gesellschaftlich anerkannten Allgemeinen, so sehr schwächt es ihre Möglichkeit, eigene Bildungsinteressen zu identifizieren und zu verfolgen, daß noch im Extremfall die sinnfällige Abweichung von der Norm unterbleibt.

VI

Die Idee der Bildung postulierte dagegen die Brechung des kruden Vergesellschaftungszwangs. Immer wieder wurde von Pädagogen eingeschärft, daß »Bildung nur zureichend begriffen wird als die vermittelnde Kategorie zwischen den Ansprüchen der Gesellschaft und dem Recht des Subjekts auf sein Selbstsein« (Blankertz). Die Apologeten des überkommenen Schulsystems werden nicht müde, in dessen Gegliedertheit die Einlösung des Versprechens des Bildungsbegriffs zu postulieren; sie sei eine Struktur, die den individuellen Begabungen und Neigungen entspreche. Unfreiwillig verstärken die Befürworter der Gesamtschule die sich in dieser Rede ausdrückende Ideologie, wenn sie von ihrer Schule behaupten, sie verspreche dagegen individuelle Bildung für alle. Unterhalb solcher Strukturdebatten hat sich die gesellschaftliche Überformung der Bildungsaufgabe zur Reproduktion von Standards längst eingestellt. Sie hat alle Schulformen ergriffen, auch die Sonderformen. Solange die Widerstandskräfte gegen die Normierung so schwach sind, hat auch eine Bildung keine Chance, die mehr sein will als eine differenzierte Form der Ausrichtung der Menschen auf das in der Struktur Gleichmachende einer Gesellschaft. Wer Bildung will, muß zunächst die geschlossene Gesellschaft zur Kenntnis nehmen, in der er sich immer schon aufhält.

In Deutschland anders als in Frankreich überlebte mit dem Bildungsbegriff eine Vorstellung von Pädagogik und Schule, die die teils radikale Parteinahme für die Individuierung des Menschen enthielt. Im Frankreich Emile Durkheims grassierte von jeher die Angst vor den gesellschaftsfeindlichen Tendenzen auf sich selbst gestellter Menschen. Der Neuhumanismus war dagegen davon überzeugt, daß durch Bildung individuierte Menschen aus sich heraus die Arbeit an der Gesellschaft suchen würden, jeder aber so, daß er dabei seiner Identität nicht beraubt werden müßte. Heute taugen diese theoretischen Konfrontationslinien nicht mehr zur Deutung der Lage. Vordergründig erlaubt unsere Gesellschaft ein nie dagewesenes Maß an Formen der Selbstverwirklichung. Wir haben ein öffentliches Schulwesen, das der heutigen Generation wie keiner zuvor »differenzierte Bildungschancen eröffnet«. Gleichzeitig scheint jede Opposition der Schule gegen das die Menschen einigende Band ihrer Vergesellschaftung erfolgreich stillgelegt worden zu sein. Wo die berechtigungsfixierte Anstalt, die zu immer weniger berechtigt, die Abarbeitung am objektiven Geist durch Standardisierung nicht mehr visieren kann, ist sie auch nicht mehr der Ort, an dem die Jugend durchweg die Chance erhält, sich zu Individuen zu entwickeln, die ihr Selbst ihrer Bildung verdanken. H. J. Heydorn hat befürchtet, die Bildungsexpansion und Bildungsreform würde ihren Gegenstand unter sich begraben: »Ungleichheit für alle!« Was 1969 gegen die Illusionen insbesondere der Befürworter der technokratischen Gesamtschulreform geschrieben wurde, um diese aufzufordern, am alten emphatisch sozialistisch interpretierten Bildungsbegriff neuhumanistischer Provenienz festzuhalten, hat sich in ironischer Umkehrung weitgehend bewahrheitet. Das Normierende der Normalität hat bei aller Oberflächenvielfalt zur Gleichheit für alle geführt. Deprimierende Aussichten für die Verbreitung humaner Bildung. Wie lange kann ein emphatischer Begriff glaubwürdig der Wirklichkeit widersprechen? Wird er in dem Augenblick nicht Teil der Ideologie, in dem er aufgehört hat, Organ folgenreicher Kritik zu sein?