

Gruschka, Andreas

Es ist eben, wie es ist. Über die fraglose Übernahme der Strukturen, die Kälte verursachen

Pädagogische Korrespondenz (2000) 26, S. 28-38



Quellenangabe/ Reference:

Gruschka, Andreas: Es ist eben, wie es ist. Über die fraglose Übernahme der Strukturen, die Kälte verursachen - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2000) 26, S. 28-38 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-77534 - DOI: 10.25656/01:7753

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-77534>

<https://doi.org/10.25656/01:7753>

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 *Peter Euler*

Veraltet die Bildung?

Oder: Kritische Bildungstheorie im vermeintlich »nachkritischen« Zeitalter!

28 **Kältestudie I**

Andreas Gruschka

Es ist eben, wie es ist

Über die fraglose Übernahme der Strukturen, die Kälte verursachen

39 **Kältestudie II**

Martin Heinrich/Markus Uecker

Vom richtigen Leben im falschen

»Idealisierung falscher Praxis« als Reaktion auf bürgerliche Kälte

49 **Didaktikum I**

Marion Pollmanns

Kluges Lernprozesse live

Zur möglichen Nutzung des Fernsehens als Medium

73 **Aus den Medien**

Wolfgang Denecke

Adorno und der Äther

Zu Adornos Sprachkälte

80 **Didaktikum II**

Helmut Stövesand

Schulentwicklung nach Klippert

Über den Anspruch, mittels Dressur Selbständigkeit zu fördern

Dokumentation I

95 *Erarbeitung einer gemeinsamen Vision*

Vermischtes

96 *Karl-Heinz Dammer*

Die Bildungsreform als Runninggag

Dokumentation II

105 *Bildungsrekordler*

Andreas Gruschka

Es ist eben, wie es ist

*Über die fraglose Übernahme der Strukturen,
die Kälte verursachen*

I

Mit dieser Fallstudie wird die Vorstellung von Mustern der Kälteerfahrung und -verarbeitung fortgesetzt, die im Rahmen des Projektes »Ontogenese der bürgerlichen Kälte« bei Heranwachsenden gefunden wurden. Es handelt sich um das Muster »fraglose Übernahme der Strukturen, die Kälte verursachen«. Es ist dasjenige, das am häufigsten bei allen Altersgruppen, von den Kindergartenkindern bis zu den Studierenden, in allen untersuchten Normenbereichen auftritt. Wegen der Bedeutung des Musters für das Gesamtprojekt erscheint es als sinnvoll, zunächst an einem Beispiel die »Strukturen, die Kälte verursachen«, zu verdeutlichen. Sie seien exemplarisch entlang dem Szenario erläutert, das den Schülern der Sekundarstufe I zum Gerechtigkeitskonflikt vorgelegt wurde.

Käme es in der Schule ausschließlich darauf an, alle Schüler in gleicher Weise an den Leistungsmaßstäben zu messen, die in ihr gelten, so wäre an der folgenden Szene alles in Ordnung: Im Sportunterricht der Mittelstufe soll nach einer Phase der Übung der Sprung über einen Bock bewertet werden. Die Schüler der Klasse 7 haben sich in alphabetischer Reihenfolge aufgestellt. Unter ihnen befinden sich weit entwickelte, große, athletische Jungen, aber auch kleinere und korpulente Schüler. Für alle gelten die gleiche Aufgabe und die gleichen Bewertungskriterien: Höhe des Sprungs und Haltung. Manche von den kleineren Schülern schaffen einen guten Sprung. Einzelne der hochgeschossenen zeigen Schwierigkeiten, glatt über den Bock zu kommen. Die meisten der korpulenteren Mitschüler rutschen über den Bock, und für die besonders Kleinen ist es fast unmöglich, die Übung zu meistern.

Nach der Notenverteilung macht sich Unmut breit. Ein leistungswilliger unter den kleinsten Mitschülern fordert als Gebot der Fairness, dass für ihn der Bock niedriger gestellt werde. Eine entsprechende Sonderbehandlung fordern daraufhin auch einzelne der korpulenten Schüler ein.

Konkretisierte sich das Gebot der *Gerechtigkeit* im schulischen Unterricht allein *in der Gleichbehandlung aller*, die Messung ihres Leistungsvermögens an einem für alle identischen Kriterium, so müsste der Lehrer die Forderung der Schüler nach Sonderkonditionen ablehnen.

In der Schule geht es freilich nicht nur um Gerechtigkeit in diesem Sinne. Die Pädagogik postuliert, dass Rücksicht genommen werden muss auf die unterschiedlichen Voraussetzungen und Möglichkeiten der Schüler. Unabhängig davon, dass alle ein gemeinsames Ziel erreichen sollen, bestünde die angemessene pädagogische Behandlung der Schüler darin, sie mit der gestellten Aufgabe in

differenzierter Weise »dort abzuholen, wo sie sich mit ihrem Leistungsvermögen befinden«. Entsprechend dürfte als Beurteilungskriterium nicht eine einheitliche Norm herangezogen werden. Stattdessen hätte der Lehrer auch die subjektive Erreichbarkeit des Ziels sowie die von den Schülern gezeigte Anstrengung, die Aufgabe zu lösen, zu berücksichtigen.

In der Schule gelten solche Lernziele als illegitim, an denen Schüler scheitern müssen, selbst wenn sie sich anstrengen. Der Lehrer soll darauf achten, dass die gestellten Aufgaben allen Schülern die Möglichkeit geben, zu zeigen, was sie können. Daraus leitet sich z.B. eine Differenzierung in Aufgabentypen bei Klassenarbeiten ab. Jeder Schüler hat alle Aufgaben zu lösen, aber zugleich bedienen einzelne unter ihnen vor allem den schwächeren oder den stärkeren Schüler (vgl. Gruschka 1999). Das Beispiel zeigt, dass die Norm der pädagogischen Gerechtigkeit die Berücksichtigung der gezeigten Anstrengung vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Fähigkeiten nach sich ziehen kann.

Für den einen Jungen der Klasse kann das Überspringen des Bocks bereits eine große Leistung bedeuten, so wenn er seine Angst vor dem Hindernis überwinden musste und er sich gegen seine Angst ganz auf die Anweisungen zum Bewegungsablauf konzentrierte. Für einen sportlichen Schüler mag der hohe und sichere Sprung dagegen bloß eine Aufwärmübung sein.

Die Stellung von Aufgaben und die Bewertung der Leistungen soll der Lehrer pädagogisch auch mit Blick auf die Förderung der Schüler und die Ermutigung für weitere Lernbemühungen rechtfertigen können. Dazu gehört die Vorstellung, der Lehrer habe sich um kompensatorische Gerechtigkeit zu bemühen. Nach ihr ist es legitim, denen eine besondere Hilfe zu gewähren, die diese aufgrund von individuell nicht zu verantwortenden Beeinträchtigungen ihrer Leistungsfähigkeit benötigen. Erst so kann Gerechtigkeit als Chancengleichheit bewirkt werden.

Vor dem Hintergrund der so bestimmten *pädagogischen Gerechtigkeit gegenüber dem besonderen Schüler* stellt das im Szenario gezeigte Bewerten aller Schüler »ohne Ansehen der Person« (auf der Basis einer für alle geltenden, nicht aber von allen lösbaren Aufgabe) eine pädagogisch höchst fragwürdige Umsetzung der Gerechtigkeitsforderung dar. Der konstitutionell benachteiligte kleine Schüler müsste mit dem niedriger gestellten Bock eigentlich auch die Chance bekommen, eine Eins für einen gelungenen Sprung zu erreichen. Auch den mit ihrem Scheitern am Hindernis sportlich ggf. erneut demotivierten korpulenten Schülern sollte ein Erfolgserlebnis ermöglicht werden. Anders als der Lehrer im Szenario reagieren manche Lehrer entsprechend. Aber auch wenn sie hier und da Rücksicht auf Unterschiede der Schüler nehmen, realisieren sie in der Regel doch nicht konsequent die Differenzierungen, die aus der pädagogischen Auslegung von Gerechtigkeit abgeleitet werden können. Warum?

Schule entscheidet mit Noten nicht unwesentlich über die Zukunftschancen der Schüler. Weil das so ist, wird vom Lehrer verlangt, dass er seine Noten nach bestimmten nachprüfbaren, und das bedeutet in der Regel nach für alle Schüler in gleicher Weise geltenden Kriterien gibt. In einem vielfach nicht pädagogisch, sondern juristisch bestimmten Sinn hat es bei der Bewertung mit rechten Dingen zuzugehen. Nicht unbeträchtliche Teile des geltenden Schulrechts resultieren aus der Absicherung der Schüler gegenüber möglicher Willkür der Lehrer bzw. der

Institution. Daraus folgt: Insbesondere wenn es um benotete Leistung geht, müssen die Bedingungen der Leistungserbringung für alle gleich sein. Der gute Sinn der Gleichbehandlung der Schüler schlägt um in die kalte Normierung, die Vergleichgültigung von Individuellem. Dreeben (1980) hat diesen Vorgang als eine der unverzichtbaren Funktionen der Schule in unserer Gesellschaft beschrieben. Mit einem für alle gemeinsamen Leistungsmaßstab werden »Äpfel mit Birnen« verglichen. Obwohl die Pädagogik eine für die Situation der Schüler blinde Messung der Leistung längst als unpädagogisch erkannt hat, produziert die Schule genau dieses unausgesetzt mit der mechanischen Befolgung des Gleichheitsgrundsatzes. Die Fixierung auf das »ohne Ansehen der Person« wird damit zu einer der zentralen Strukturen, die im Unterricht Kälte verursachen. Sie konkretisiert sich mit den geschilderten Ungerechtigkeiten, und sie wird vollzogen als Konsequenz aus der Forderung nach Gerechtigkeit als Gleichbehandlung aller.

II

Schüler, die Situationen wie der geschilderten ausgesetzt sind, bewerten sie unterschiedlich und verhalten sich in ihnen verschieden. Manche Schüler zeigen ein hohes Maß an Sensibilität für den Widerspruch zwischen den beiden Gerechtigkeitsauffassungen und suchen nach Möglichkeiten, wie die Ungerechtigkeit, die aus dem Widerspruch folgt, vermieden oder zumindest gemildert werden könnte. Die weitaus größte Gruppe reagiert in fast allen der von uns untersuchten Normenbereiche dagegen gleichsam achselzuckend auf die geschilderte Situation. Auf Rückfrage teilen diese Schüler mit, dass sie es zwar »irgendwie« nicht in Ordnung finden, dass auch die Kleinsten in der Gruppe über den hohen Bock springen müssen. »Natürlich haben die es schwerer«. Und ebenso klar ist ihnen, dass die korpulenten Mitschüler häufig überhaupt keine Chance haben, einen passablen Sprung zu zeigen. Freilich trügen sie dafür auch Mitverantwortung, denn »wenn die so viel essen, dann kommen die eben nicht richtig hoch«. Aber beide Erwägungen bleiben bedeutungslos angesichts der Erfahrung, dass es in der Schule bei Leistungsbewertungen »eben so zugeht«. Man könne ja nicht »einfach jedem den Bock besonders hinstellen, dann könne man überhaupt nicht mehr gerecht bewerten«. Diese Schüler sehen keine Alternative zum strukturellen Muster der schulischen Leistungsbewertung. Wird auch nur etwas daran gerüttelt, dann kommt gleich alles ins Rutschen. »Ich würde auch, was meinst du, was ich für Gründe da erfinden würde, um das Beste für mich rauszuholen.« Jeder denke dann eben nur noch an sich. Am Ende sei es deshalb ein Gebot der Gerechtigkeit, alle am gleichen Maßstab zu messen. Weil das so sei, müsse auch der Kleine über den hohen Bock springen. Es sei eben, wie es sei.

Schüler dieser Gruppe problematisieren das Verhalten der Lehrer auch nicht im Bewusstsein um die Ungerechtigkeit. Mit der Tendenz der Schüler, ein Eingehen auf ihre Besonderheit für den eigenen Vorteil auszunutzen, scheint ihnen die Gerechtigkeit in der Schule allein durch ein konsequentes Gleichbehandeln aller gewährleistet werden zu können. Es sei zwar verständlich, wenn die Kleinen und die Dicken ihre Unzufriedenheit äußerten, aber das ändere nichts daran, dass der Lehrer wie im vorgestellten Konflikt verfahren müsse. Konzidiert wird höchstens eine verdeckte Ausnahme von der Regel, mit der der Lehrer in manchen Situationen etwas

für die Benachteiligten arrangiere. Er könne z.B. besondere Hilfen geben, wenn Schüler etwas unverschuldet noch nicht gelernt haben. Aber er solle das dann so bewerkstelligen, dass die anderen Schüler es nicht merken.

Dieses Akzeptieren einer pädagogischen Praxis, die ihre eigenen Zielsetzungen unterläuft, lässt sich auch in den anderen Untersuchungsbereichen finden. In einem Szenario zum Solidaritätsproblem geht es um das Waffelbacken auf dem Schulfest. Einzelne Schüler können mit dem Waffeleisen nicht richtig umgehen und stellen »Ausschuss« her. Da die zerrupften und verbrannten Waffeln nicht so gut verkauft werden können, sollen die unfähigen Schüler zugunsten der kompetenten Waffelbäcker zurücktreten. »Wir brauchen ja das Geld für die Klassenkasse!« Fraglos bestehen diese Schüler gegen den Sinn des von allen Kindern gleichberechtigt gestalteten Waffelbackens darauf, dass es vor allem darum geht, möglichst viele Waffeln verkaufen zu können.

In einem Szenario für die Sekundarstufe I zeigt sich kurz vor der Aufführung eines Theaterstücks ein Schüler als so verunsichert, dass er seinen Text nur stotternd auf-sagen kann. Für Schüler dieses Typs steht fest, dass er zugunsten der Gruppe, dem Gesamtbild ihrer Leistung, auf seine Rolle verzichten soll. »Ja ich meine, das ist 'ne Gruppenveranstaltung und das soll das bestmögliche Ergebnis bringen. Es ist genauso wie beim Fußball, wenn da einer schlecht spielt, dann muss er draußen bleiben.«

Im Szenario zur Allgemeinbildung in der Sekundarstufe I stellt sich heraus, dass der Französischlehrer die neue grammatikalische Form so schnell eingeführt hat, dass viele Schüler sie nicht verstanden haben. Der Lehrer soll – so das Urteil der Schüler – die Form zwar erneut erklären, danach aber müssen die Schüler sie können, wenn nicht, dann »haben sie eben Pech gehabt. Da kann der Lehrer eben nichts mehr machen.« Der Lehrer soll mit dem Stoff fortfahren, auch wenn einzelne Schüler »abgehängt werden«. Für die Schüler ist es zwar »schlecht, wenn sie nicht mitkommen«, aber was sollte der Lehrer anderes tun? Die Schüler dieser Gruppe können sich nicht vorstellen, es sei so zu lehren, dass am Ende wirklich alle mit Erfolg lernen.

Die konflikthafte Zuspitzung, die in den Szenarien enthalten ist, ist allen Probanden dieser Gruppe wohl bekannt. Sie wissen sehr genau, dass das Regelwerk der Schule in vielfältiger Form Frustrationen, Ärger, Ungerechtigkeiten nach sich zieht. Die Gerechtigkeit lässt sich aber allein auslegen als Gleichbehandlung aller. Auch der solidarische Umgang mit den Schwächeren soll am Maßstab der Leistung ausgerichtet werden. Allgemeinbildung erscheint als Aufforderung zu zeigen, wie gut man kann, was man lernen soll. Wie selbstverständlich kommt es dabei zum Scheitern von Schülern. Das wird auch dann hingenommen, wenn es augenscheinlich nicht dem Schüler, sondern dem schlechten Unterricht geschuldet ist. Diese Gruppe der Befragten urteilt genauso, wie Systemtheoretiker es als Ausdruck der sozialisatorischen Kraft der Schule erwarten mögen. Die Schüler akzeptieren, dass Schule sie vereinzelt und sie dem Leistungsprinzip unterwirft, dass die Vergabe von Noten in einem Wettbewerb stattfindet und dass für diesen letztlich alle übergreifenden und erweiternden pädagogischen Gesichtspunkte zurückgestellt werden müssen. Das Prinzip der Leistungserbringung gilt, selbst wenn die aus ihm folgende Praxis zuweilen »merkwürdig« und »unlogisch« erscheint. Auch gegen negative Folgen wer-

den die Regeln der Schule als die einzig möglichen verteidigt. Gleichzeitig erfahren die Schüler, wie mit den pädagogischen Normen die Formen schulischer Behandlung gegenüber den Schülern legitimiert werden sollen: Es soll der solidarische Umgang mit den Schwachen, die Rücksicht auf die differenten Einzelnen, die soziale Allgemeinheit der Bildung gelten. Das Leistungsprinzip wird durchgesetzt im Medium von pädagogisch geweckten Erwartungen.

Wie schaffen es nun die Heranwachsenden, fraglos eine Praxis hinzunehmen, ja sich mit ihr zu identifizieren, die nicht hält, was sie verspricht, und sie nicht selten zu Opfern der Behandlung durch den Lehrer macht?

III

Ein Vergleich der Reaktionen von Kindergartenkindern, Grundschulkindern, Schülern der Sekundarstufe I, der Sekundarstufe II, der Berufsbildung und von Studenten zeigt, wie das Muster der fraglosen Übernahme entsteht, wie es sich stabilisiert und von den Erfahrungen her erweitert.

Bereits viele Kindergartenkinder besitzen ein Bedürfnis nach Anpassung an das, was der Erzieher als das richtige Verhalten ausgibt. Anders als die Kinder, die mit ihren Situationsdeutungen Vorschläge machen, wie die Kälte verursachenden Strukturen verändert werden können (vgl. Gruschka in Heft 25), suchen diese Kinder nach den generalisierten Erwartungshaltungen, die im Regelwerk des pädagogischen Umgangs auch gegen das durchgesetzt werden, was in ihm als humane Qualität versprochen wird. Ihrem Alter entsprechend erkennen sie noch nicht die Regel als Regel an. Sie richten sich nach der Autorität der Erzieherinnen. Das, was zu tun ist, bleibt in dieser Phase noch sehr stark gebunden an die Person, die »bestimmt«. Gleichwohl wird mit den Anweisungen der Erzieher bereits eine generalisierte Erwartungshaltung übernommen. Die Kinder kennen die Regeln, und sie unterscheiden früh zwischen dem, was die Erzieherin zu tun beansprucht oder von anderen erwartet, und dem, wonach sie sich etwa mit Lob, Tadel und Verboten richtet. Die Erzieherin verlangt, dass *alle* Kinder schnell lernen, mit dem Schnürsenkel eine Schleife zu binden. Sie verspricht *allen* zu helfen, bis sie es können. Zugleich aber erleben die Kinder die Erzieherin als jemand, der zu wenig Zeit hat, üben zu lassen und zu helfen, weil etwas anderes auf der Tagesordnung steht. So wird dem einen Kind die Schleife gebunden, einzelne Kinder lassen sich von Freunden helfen, manche bleiben zurück. Sie merken, dass sie nicht können, was alle anderen bereits beherrschen. Die Erzieherin kann also entscheiden, dass Schluss mit der Übung ist und dass nun irgendetwas Neues dran ist.

In der Grundschule wird die personengebundene Orientierung an generalisierten Erwartungen langsam durch die Internalisierung der Regeln als Regeln abgelöst. Die Schüler merken genau, wann aus Spiel Ernst wird, wann ihr Verhalten mit Bezug auf ihr Leistungsvermögen bewertet wird. Sie sollen nun selbständig werden, also etwa Verantwortung für die Erfüllung der Hausaufgaben übernehmen. Wer seine Hausaufgaben nicht geschafft hat, kann nicht darüber klagen, wenn er in der Schule nicht mitkommt. Wer etwas im Unterricht nicht mitbekommen hat, soll es mit den Hausaufgaben nachholen, auch wenn der Lehrer betont, dass die Schüler nur üben sollen, was sie in der Schule gelernt haben. So wird aus der Bringepflicht der Schule

eine des Schülers. In den Augen dieser Schüler hat der Lehrer Recht, dass er im Stoff fortschreitet, denn er muss es nach den Regeln der Schule. Es sei zwar »irgendwie idiotisch«, dass man Unterricht mit vielen Schülern macht, die schon lange »abgehängt sind« und von denen man dennoch erwartet, dass sie den neuen Stoff verstehen. Vor allem sei nicht sinnvoll so zu verfahren, weil viele dieser abgehängten Schüler es »eigentlich rafften« könnten. Aber »...wenn der Lehrer alles gegeben hat, und die Schüler das nicht lernen wollten... dann kann der Lehrer eben auch nichts machen.« Die Schüler malen sich als Alternative entweder die in ihren Augen abwegige Situation aus, dass jeder Schüler seinem Zeitplan folgt, oder aber sie karikieren den Langmut des Lehrers: »Die warten dann einfach, bis der Lehrer es noch dem letzten Schüler irgendwie doch verklickert hat.«

Die Schüler dieser Gruppe gehen sogar so weit, auch dort das Leistungsprinzip als einzigen Maßstab anzuerkennen, wo von Seiten der Pädagogen gerade nicht eine die Schüler vereinzelnde Leistung, sondern bewusst soziales Lernen gefordert wird. Während der Lehrer darauf achten mag, dass alle Spaß am Backen der Waffeln haben, d.h. unabhängig davon, wie gut und wie schnell sie die Waffeln produzieren können, interpretieren die Schüler die Gruppenaktivität als Anlass, auch gegen die schwächeren Gruppenmitglieder den wirtschaftlichen Erfolg der Aktivität zu sichern: Die Arbeit ist dann erfolgreich, wenn möglichst viel in die Klassenkasse kommt. Deswegen darf sich der Mitschüler keinen Ausschuss am Waffeleisen erlauben.

Auch wo der Lehrer bereit ist, entsprechend den individuellen Voraussetzungen Ausnahmen von der Regel zu machen, fordern diese Schüler die rigide Einhaltung der Regel. Sie verstehen, dass der Schüler, der für seinen Sprung eine Eins bekommen hat, sich benachteiligt fühlt, wenn der Sprung des kleinen Mitschülers über den niedrigeren Bock ebenfalls mit einer Eins bewertet würde. »Dann ist meine Leistung ja nicht mehr das Gleiche wert.« Erst recht wird kritisiert, wenn »...ich eine Drei bekomme und der Kleinere auf einmal eine Zwei.«

Einzelne Grundschüler zeigen eine Identifikation mit dem Angreifer: Auch wenn sie selbst die Erfahrung gemacht haben, zum Opfer des Leistungsprinzips geworden zu sein, verteidigen sie die dazu beitragende Praxis der Lehrer. Ein Schüler soll in der Klassenarbeit eine Hilfestellung bekommen, weil er lange krank war. Das wird von einem Schüler abgelehnt, der wenig später berichtet, dass er von seinen Lehrern nach längerer Krankheit wiederholt »ungerecht behandelt worden« ist.

Das in dieser Gruppe verbreitete Misstrauen gegenüber individueller Rücksichtnahme speist sich aus der Erfahrung oder auch nur aus der Befürchtung, dass man nicht selbst, sondern immer andere von ihr profitieren würde. So erscheint es besser, wenn man das Opfer von abstrakter Gerechtigkeit (alle unter einen Maßstab) wird, als wenn man auf die Gnade des Lehrers angewiesen ist. Dass freilich die postulierte Gleichbehandlung gar nicht verwirklicht wird, zeigen die vielfach geäußerten Klagen über ungerechte Noten.

Manche Schüler dieser Gruppe identifizieren sich in naiver Weise mit dem Leistungsprinzip. Sie sehen als gute Schüler keinen Anlass, die Gerechtigkeit als Gleichbehandlung aller zu problematisieren. Sie stellen die Schule so dar, als ob das Prinzip keine Verlierer produzieren würde.

Hat die Identifikation mit dem Leistungsprinzip in den ersten Schuljahren noch

etwas von einer unreflektierten Befolgung der Spielregeln der Schule, verwandelt sie sich im Verlaufe der Schulerfahrung nicht selten in eine aufgeklärte Affirmation der Funktion der Schule. Während eine Alternative zur fraglosen Übernahme des Regelwerks aus Gründen des Systemzwanges als ausgeschlossen erscheint, wird das Zwanghafte der Regeln und damit ihre Problematisierungsbedürftigkeit immer deutlicher und drängender. Zuweilen trotzig wird das Leistungsprinzip als das einzig gültige gegen den Widerspruch verteidigt, der zunehmend ins Bewusstsein drängt. Die Schüler der Oberstufe haben auf der Basis ihrer kognitiven Reife nicht nur erweiterte Begründungen für realitätsgerechtes Verhalten entwickelt, sondern darüber hinaus auch ein Bewusstsein von der Eigenständigkeit der pädagogischen Normen, die gegen das Leistungsprinzip gerichtet werden. Dass Solidarität den Schwachen schützen sollte, ist ihnen genauso bekannt wie die Verknüpfung von Mündigkeit mit begründetem Eigensinn. Sie machen in dieser Schulstufe die Erfahrung der realen Möglichkeit der Ausdifferenzierung der Lernerwartungen und der Lernformen. Das vermag aber jene vordem verteidigte Rigidität der Umsetzung des für alle geltenden Leistungsmaßstabs nicht zu erschüttern. Auch gegen eine Praxis der Differenzierung wird an der Allgemeingültigkeit der Maßstäbe festgehalten.

In den Szenarien für die Studenten steigert sich die Widersprüchlichkeit zum Teil ins Groteske. Von allen Studenten wird verlangt, dass sie erfolgreich bestimmte einführende Seminare besuchen. Gleichzeitig werden Zulassungsbeschränkungen zu den Pflichtveranstaltungen exekutiert. Das Losverfahren soll darüber entscheiden, wer Zugang zum Seminar bekommt. Auch wenn auf diese Weise viele Studierende gar nicht mehr die Chance erhalten, eine Leistung zu erbringen oder an der Aufgabe zu scheitern, eben weil sie bereits vorab durch Losentscheid ausgeschlossen wurden, wird das Verhalten des Dozenten als Ausdruck der real nicht anders zu gestaltenden und damit notwendigen Bedingungen des Studiums akzeptiert. Die Gleichbehandlung aller schrumpft zur gleichen Chance aller beim Losverfahren. »Die Dozenten, die losen lassen, können wohl nicht viel anderes machen. Es ist nicht gut, es ist nicht schön, und es ist auch nicht gerecht. Nur, es ist 'ne Willkür, die aus der allgemeinen Situation entspringt. Und unter diesen Voraussetzungen ist es eben einfach das Gerechteste, dass jeder die gleiche Chance bekommt, sich an der Verlosung der Plätze zu beteiligen.« Aus der Erfahrung der Durchsetzung des Partikularinteresses im Kampf um Noten wird abgeleitet, Studenten würden im Falle der Zulassung von Härtekriterien ihre »kranken Kinder, Väter und Mütter«, vielleicht sogar »einen kranken Kanarienvogel herbeilügen«, um den begehrten Studienplatz zu ergattern. Affirmativ wird mit der Situationsdefinition umgegangen, nach der man »eben nur mit max. 40 Studenten im Seminar arbeiten« könne. Das unterstreichen sogar Studenten, die erlebt haben, dass sie in Seminaren mit 80 Studierenden einen Schein machen konnten. Nun sind nicht mehr die Autoritäten oder die Spielregeln des schulischen Unterrichts für das Verhalten verantwortlich, es werden objektive gesellschaftliche Rahmenbedingungen geltend gemacht, die für schlechte Studienbedingungen verantwortlich sind.

IV

Spätestens in der Sekundarstufe I ist die Widersprüchlichkeit der Situationen von dieser Gruppe der Befragten so erfolgreich weggearbeitet worden, dass auch eklatante Konfliktlagen an der »fraglosen Übernahme der Kälte verursachenden Strukturen« nichts mehr ändern können.

Die kognitive Leistung, die hier zu verstehen ist, bezieht sich auf die Fähigkeit zur Synthetisierung von Norm und Funktion. Es sind die folgenden Strategien, die es den Probanden mit diesem Kälte-Muster ermöglichen, sich während des Operierens im Medium des Widerspruches aus ihm herauszuhalten und ihn wegzudeuten.

Bezogen auf die Mündigkeitsnorm kommt es zu einer pragmatischen Umdeutung von Mündigkeit als Autonomie in Mündigkeit als Kompetenz der Regelbefolgung. Aus Mündigkeit, verstanden als Produktion von Eigensinn, wird funktionale Mündigkeit: die Fähigkeit, die institutionell vorgegebenen Handlungsspielräume im Sinne der Imperative des Systems zu nutzen. Mündig ist demnach jemand, der in der Lage ist, Leistung zu erbringen, sein partikulares Interesse zu verfolgen, in der Konkurrenz mit anderen zu bestehen usw. Denn Mündigkeit beweist sich im Erlangen von individuell zuschreibbarem Erfolg. Der ist immer abhängig von der immanenten Bearbeitung der bereits gegebenen Rahmenbedingungen. Nach dieser Bestimmung von Mündigkeit muss man vielleicht mit Reibungsverlusten rechnen, aber nicht mehr eine Alternative zur Mündigkeit durch Anpassung anstreben.

Die Norm der Solidarität wird entsubstanzialisiert und in ihrem Sinn verkehrt: Mit Blick auf die nach außen wirkende Leistung wird Solidarität zu etwas, was sich jemand durch Leistung allererst verdienen muss. Paradox wird der Schwache damit unter Druck gesetzt, als jemand aufzutreten, der sich selbst helfen kann, ansonsten wird er die Hilfe (die er doch als Schwacher benötigt) nicht mehr erhalten. Solidarität schützt also nicht mehr den Einzelnen als den abweichenden anderen, sie relativiert nicht mehr die Leistungsnorm, sondern sie geht auf in die soziale Aushandlung über Leistungsnormen. Von daher verwundert es nicht, dass in der Sekundarstufe I bei vielen Schülern dieser Gruppe die Solidarität der Starken mit den Schwachen umkippt in die erwartete Solidarität des Schwachen mit den Starken. Damit das Theaterstück der Gruppe ein Erfolg wird, soll der stotternde Schauspieler im Interesse des Erfolges der Gruppe seine Rolle zur Verfügung stellen: »Der Gruppe zuliebe, und weil ich selber das auch merken würde.«

Am eklatantesten erfolgt die qualitative Umdeutung der Norm im Bereich der Allgemeinbildung. Entgegen der alltäglichen Erfahrung der Schüler (und später der Studenten), dass auch die Repräsentanten des öffentlichen Erziehungssystems fordern, dass alle alles lernen sollten und dass sie durch ihre Lehrer und die Organisation des Lernens genau dazu befähigt werden sollen, verschiebt sich der Wortsinn mit seiner Abgleichung am Leistungsprinzip so weit, dass als Allgemeinbildung bald verstanden wird, was gegen die soziale Allgemeinheit der Bildung im Unterricht vollzogen wird. In den Augen der Schüler ist dann Allgemeinbildung das, was die Unterschiedlichkeit der Schüler bewirkt. Wie selbstverständlich wird der Stoff so unterrichtet, dass die Schüler die Ziele des Unterrichts bloß mehr oder weniger erreichen. Englisch und Mathematik sollen alle beherrschen, und zugleich zeigt sich am Englisch- und Mathematikunterricht die Selektivität des Schulsystems. Vor

diesem Hintergrund wirkt die Vorstellung, der Unterricht sei dazu da und der Lehrer in der Lage, das für alle verpflichtend Gemachte auch allen zu vermitteln, auf diese Gruppe der Befragten als wirklichkeitsfremd.

Der systematische Widerspruch zwischen pädagogischem Versprechen und gesellschaftlicher Funktion kommt bei diesen Probanden nicht mehr zu Bewusstsein. Das hängt wesentlich damit zusammen, dass das Verständnis der pädagogischen Norm so mit der Erfahrung ihrer Unterbietung vermittelt wird, dass die Norm nicht mehr in Spannung zur schulischen Funktion geraten kann. Wer sich auf diese Weise für die Widersprüchlichkeit seiner pädagogischen Lebenswelt desensibilisiert hat, stolpert zwar immer noch über Konflikte, Ungerechtigkeiten etc., diese geben aber keinen Anlass mehr dafür, sich gegen eine entsprechende Behandlung zu wehren. Die wird fraglos als etwas hingenommen, was wohl so sein muss.

V

Vor dem Hintergrund der Suche nach einer Ontogenese bürgerlicher Kälte stellt die weite Verbreitung und das frühe Auftreten des Musters der »fraglosen Übernahme der Kälte verursachenden Strukturen« eine irritierende Erfahrung dar. Es spricht nämlich alles dafür, dass ein Grundschulkind, das mit diesem Muster die widersprüchliche Realität gedeutet hat, keine qualitative Entwicklung seines moralischen Urteils zu den vorgelegten Konflikten mehr durchlaufen muss. Das, was sich ändert, kann als zunehmend dezentrierende Bestimmung der Instanz gelten, die für das Realitätsprinzip steht. Am Anfang wird die Richtigkeit der Erwartungshaltung durch die Autorität des Erziehers verbürgt, danach wird das schulische Regelwerk als legitime Ordnung verstanden. Später wird diese überhöht mit Rückgriff auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen, die die der Schule so definieren, dass es zu den geschilderten Verlaufsformen pädagogischer Praxis kommen muss.

Wer gelernt hat, sich gegen die widersprüchliche Realität durch die »fraglose Übernahme der Strukturen, die Kälte verursachen«, zu immunisieren, hat sich in einer Welt eingerichtet, in der er zwar Opfer der Strukturen werden kann, er ihre Legitimität aber schon deswegen nicht in Zweifel ziehen wird, weil sie seiner Meinung nach schlechterdings nicht zu ändern sind. Es ist bemerkenswert, dass auch die soziomoralische Reifung der Urteilsfähigkeit, wie sie etwa im Bewusstwerden der Normen als Normen zum Ausdruck kommt, nichts gegen die Orientierung am Realitätsprinzip bewirken kann/bewirken muss. Das kritische Potenzial des zu Bewusstsein kommenden Versprechens auf Gerechtigkeit, Solidarität, Mündigkeit und allgemeine Bildung wird mit Blick auf die als Sachzwang erfahrene Wirklichkeit der Durchsetzung der Funktionen und ihrer Handlungsrationalität kassiert. Als ob alles daran gesetzt würde, den Schmerz der Differenz zwischen Norm und Funktion nicht mehr zu spüren, wird die Norm umdefiniert zu der Funktion, der sie eigentlich opponiert.

VI

Wir haben bislang nur wenige Hinweise in den Interviews gefunden, die Bedingungen angeben würden, unter denen es zum Aufbrechen dieser »fraglosen Übernahme« kommen kann. Probanden berichten davon, wie bestimmte Schlüsselerfahrungen sie dazu bewegt haben, über die Widersprüche zu stolpern. In Einzelfällen ist es die Erfahrung des eigenen eklatanten Opfer-Seins oder das Unrecht, das einem Nahestehenden widerfahren ist, was zum Einspruch veranlasste. Entscheidender als solche Ausbrüche aus dem Muster sind aber die Hinweise auf dessen Stabilität.

Erschüttert wird sie selten durch neue Erfahrungen im gleichen Normenbereich, eher schon durch die divergente Deutung von analogen Konflikten in den beiden nicht schulisch bestimmten Normenbereichen: dem des Umgangs mit Gütern und dem der Liebes- bzw. Freundschaftsmoral. Hier operieren viele Kinder, die ansonsten die »fraglose Übernahme« zeigen, zunächst mit Unverständnis dafür, dass der Umgang mit Gütern ebenfalls unter Konkurrenzgesichtspunkten betrachtet werden könnte. Güter haben für viele vor allem einen Gebrauchswert, nicht aber einen Tauschwert. Sie berichten, sie würden ihre Spielsachen gerne teilen. Was sie haben, haben sie noch nicht verdient, also betrachten sie es noch nicht als Ausdruck ihrer Leistung. Viele dieser Probanden haben Schwierigkeiten zu verstehen, wie Beziehungen, vor allem die zu den Nächsten, bestimmt sein können durch die Verfolgung partikularer Interessen. Jugendliche haben genau das freilich ausgiebig kennen gelernt. Sie wissen, dass andere sich so verhalten. Die glauben daran, dass ihre edlen »Klamotten« Beziehungen sichern können, sie nutzen den Freund aus, achten darauf, möglichst mindestens so viel zu bekommen, wie sie geben. Die Begründung dieser Jugendlichen, dass die Orientierung von Beziehungen am gerechten Tausch von Geben und Nehmen doch vernünftig sei, weil so gewährleistet werden könne, dass der gerecht verteilte Nutzen beider entsteht, verfängt bei ihren Kritikern nicht.

Viele von den Probanden, die sich auf diese Weise von ihren Altersgenossen abgrenzen, akzeptieren in den schulischen Konflikten fraglos, was dort geschieht. Sie wehren sich in den von persönlichen Wertentscheidungen stärker geprägten Normenbereichen gegen die von ihnen früh erlebte Übertragung des in der Schule hingenommenen Realitätsprinzips. Vielleicht entschädigen sie sich mit dem Reklamieren einer eigenen, emphatisch vertretenen Wertbasis für die Erfahrung, dass sie sich von ihr in der institutionellen Abhängigkeit als Schüler oder Student nicht leiten lassen?

LITERATUR

- Dreeben, R.: Was wir in der Schule lernen. Frankfurt am Main 1980.
Gruschka, A.: Klausurrituale. In: F. Ohlhaver/A. Wernet (Hg.): Fallstudien in der Lehrerbildung. Opladen 1999, S. 159–178.