

Hiller, Gotthilf Gerhard

Schule zwischen allen Stühlen? Chancen pädagogischer Verständigung in einer pluralen Gesellschaft

Die Deutsche Schule 86 (1994) 2, S. 160-178



Quellenangabe/ Reference:

Hiller, Gotthilf Gerhard: Schule zwischen allen Stühlen? Chancen pädagogischer Verständigung in einer pluralen Gesellschaft - In: Die Deutsche Schule 86 (1994) 2, S. 160-178 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-311215 - DOI: 10.25656/01:31121

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-311215>

<https://doi.org/10.25656/01:31121>

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, aufführen, 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

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

86. Jahrgang 1994 / Heft 2

Friedrich Buttler

Das Bildungsverständnis der Arbeitswelt

132

Anforderungen und Erwartungen an Schulabsolventinnen und -absolventen mit allgemeiner Hochschulreife aus der Sicht der Beruflichen Bildung und der Arbeitswelt

Zu ihrer Loccumer Beratung über aktuelle Kriterien der Hochschulreife (vgl. dazu die entsprechenden Beiträge in Heft 1/94 dieser Zeitschrift!) hatten die Kultusminister auch das Nürnberger Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung hinzugezogen. Der hier dokumentierte Beitrag analysiert die Entwicklung der letzten Jahre und zieht daraus Folgerungen, die bei der weiteren Diskussion berücksichtigt werden sollten.

Ursula Helmke und Ingrid Kemnade

Schulzeitveränderung statt Schulzeitverkürzung

147

Zur Vorbereitung ihrer Entscheidung über die Dauer der Schulzeit hatte die KMK einen umfangreichen Fragenkatalog herausgegeben. Der Bremer Senator für Bildung und Wissenschaft hat seiner Antwort grundsätzliche Überlegungen vorausgeschickt, die von Referentinnen der Behörde erarbeitet worden sind. Hier wird versucht, die pädagogische Dimension der Schulzeit in den Vordergrund zu rücken.

Erich Frister

Autonomie – ein Patentrezept?

154

Der frühere langjährige Vorsitzende der GEW greift in die Diskussion um die Autonomie der Schule ein: Er benennt mögliche Probleme, kommt aber gleichwohl zu Vorschlägen, mit denen die alte Forderung nach größerer pädagogischer Handlungsfreiheit der Lehrenden und größeren Mitwirkungsmöglichkeiten der anderen beteiligten Gruppen endlich verwirklicht werden kann.

Gotthilf Gerhard Hiller

Schule zwischen allen Stühlen?

160

Chancen pädagogischer Verständigung in einer pluralen Gesellschaft

In der öffentlichen Diskussion werden vielfältige Klagen über den Zustand der Schule erhoben. Der „Modernisierung“ und „Pluralisierung“ wird sich pädagogisches Handeln nur stellen können, wenn es gelingt, sich auf die zentralen Ziele des Lehrens und Lernens (neu) zu verständigen. Vier Aufgabenfelder werden hier vorgeschlagen, die sich darauf beziehen, was für die Schülerinnen und Schüler in ihrem Lebensalltag notwendig ist.

Eva Breitenbach

Geschlechtsspezifische Interaktion in der Schule

179

Eine Bestandsaufnahme der feministischen Schulforschung

Zu dem Thema dieses Beitrags gibt es – nicht zuletzt in dieser Zeitschrift – eine Fülle an Publikationen. Die Autorin kommt bei ihrer Bilanz zu dem Schluß, daß die empirische Basis dieser Diskussion recht schmal und fraglich ist. Sie versucht, dies zu erklären, und zieht daraus Folgerungen für die weitere Forschung.

Matthias Buschmann

Jungen und Koedukation

192

Zur Polarisierung der Geschlechterrollen

In der Diskussion über die (Neben-)Wirkungen der Koedukation scheint es ganz aus dem Blick geraten zu sein, daß im Verhalten der Jungen ebenfalls erhebliche Defizite festgestellt werden können bzw. daß die Jungen mit Verhaltenserwartungen konfrontiert werden, die keineswegs nur positiv gesehen werden müssen. Als Folgerung wird für interaktionell-soziale und kooperative Lernangebote plädiert.

Hellmut Roemer und Klaus Wettig

Latein als Schulsprache

Überlegungen und Vorschläge zu seiner Rolle im deutschen Bildungswesen

215

Die Bemühungen um eine europäische Einigung werfen (erneut) die Frage auf, welchen Stellenwert ein so traditionsbehaftetes Unterrichtsfach wie Latein haben soll, wenn es doch so viele „lebende“ Sprachen gibt, die für die Kommunikation in einer Europäischen Union nützlich(er) sein könnten. Ein Althilologe und ein Europa-Politiker kommen zu einer skeptischen Einschätzung.

Sabine Reh und Klaus-Jürgen Tillmann

Zwischen Verunsicherung und Stabilitäts-Suche

Der Wandel der Lehrerrolle in den neuen Bundesländern

224

Mit dem Übergang von der DDR zur BRD hatten viele Lehrerinnen und Lehrer die Hoffnung auf eine reformpädagogische Erneuerung der Schule verbunden. Die tatsächliche Entwicklung hat jedoch ein schwieriges Spannungsverhältnis zwischen Aufbruchsstimmung und Angst vor Neuerungen mit sich gebracht. Unter solchen Bedingungen ist es nicht leicht, ein neues professionelles Selbstverständnis zu finden.

- Ulrich Herrmann: Aufklärung und Erziehung (*HGH*)
- Berthold Michael und Heinz-Hermann Schepp (Hg.): Die Schule in Staat und Gesellschaft (*HGH*)
- Hellmut Becker und Gerhard Kluchert: Die Bildung der Nation (*Johannes Tütken*)
- Barbara Kluge: Peter Petersen (*Ullrich Amlung*)
- Lust und Last der Aufklärung (*Otto Herz*)
- Detlef H. Rost (Hg.): Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder (*JöS*)
- Falko Rheinberg und Siegbert Krug: Motivationsförderung im Schulalltag (*JöS*)
- Werner Mezger: Die Bräuche der Abiturienten (*JöS*)
- Erziehung zum kritischen Denken (*JöS*)
- Franz Pöggeler (Hg.): Bild und Bildung (*Hans Jürgen Apel*)
- Mario Muck und Hans-Georg Trescher (Hg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik (*Rainer Winkel*)
- Peter Strittmatter: Schulangstreduktion (*LU*)

Schule zwischen allen Stühlen?

Chancen pädagogischer Verständigung in einer pluralen Gesellschaft

Die *Lehrerinnen* der Grundschulen klagen über ihr unruhiges, aggressives, nur kurzfristig konzentrationsfähiges, von flüchtigen Interessen getriebenes, kleines Volk. Die *Lehrer* der Hauptschulen stöhnen über ihre aufsässigen, ordinären, lernmüden und gegen alle Motivierungsversuche nahezu resistenten, mehrheitlich verhaltensgestörten, nikotin- und alkoholanfälligen Kerle; und über die braven, implodierend-depressiven, bestenfalls auf Outfit und Selbstinszenierung fixierten Schülerinnen sind sie auch nicht glücklich. Dazu kommen die Aussiedler und natürlich die Ausländer – und damit der endlose Streit aller gegen alle. In den Realschulen und Gymnasien beklagt man die Konsumentenhaltung, die soziale Kälte, die Blasiertheit und hinter höflich-freundlicher Fassade den zynisch-berechnenden Umgang der Schüler untereinander, vor allem aber mit den Lehrerinnen, Lehrern und mit den Unterrichtsprogrammen; sie alle sind nichts weiter als Variablen in einem Aufwand-Nutzen-Kalkül zur Optimierung des Notenschnitts.

Die *Eltern* klagen über die Schule und die Lehrer: Den einen genügt nicht, was ihren Kindern geboten und von diesen gefordert wird. Freiarbeit, Spiel, Projekte, ästhetisches Gestalten erachten sie als Zeitverschwendung, Klassen- und Schulfeste als Zumutung. Den anderen erscheinen die Ansprüche überzogen; und sie beschweren sich darüber, als Nachhilfeagentur vorsätzlich mißbraucht zu werden oder Nachhilfe teuer bezahlen zu müssen. Die einen wollen, daß behinderte und leistungsschwächere Schüler in die Regelschulen integriert werden, andere fordern mehr praktisches Lernen oder auch mehr musische, spielerische Angebote. Während die einen meinen, die Lehrerin solle sich auf wertneutrale Stoffvermittlung auf hohem Niveau beschränken, erwarten die andern vom Lehrer, er solle ihr Kind erziehen. Den einen passen die Unterrichtsformen nicht, die anderen stören sich am Umgangston.

Die *Industrie, das Handwerk, die weiterführenden Schulen und die Universitäten* klagen über fehlendes Wissen, mangelhaft ausgebildete Fertigkeiten und Tugenden sowie über die fehlende Studierfähigkeit.

Und in den *Medien* wird die Schule als Vorhölle präsentiert, ein Arbeitsplatz für Masochisten. Je nach Standpunkt und Perspektive werden die Pädagoginnen feilgeboten als von Medikamenten abhängige Tagträumerinnen, die Pädagogen als Verführer oder auch nur als innerlich emigrierte,

Überarbeitete Fassung eines Vortrages vom 20. 9. 1993 anlässlich der Jahrestagung 1993 des Pädagogisch-Theologischen Zentrums der Ev. Landeskirche in Württemberg. Haus Birkach/Stuttgart

ausgebrannte Existenzen, allesamt feige und unfähig, dem Nachwuchs in seiner Gewaltbereitschaft, seiner narzißtischen Borniertheit und infantilen Bequemlichkeit entschieden und wirksam genug Paroli zu bieten.

Die *Schülerinnen und Schüler* selbst klagen über Leerlauf und Langeweile, über lästige Routine und Rituale, über Lehrerwillkür und Notendruck, über Verständnislosigkeit, Zynismus und Naivität, auch über Erstarrung, vor allem aber über die Erfahrung wechselseitiger Rat- und Sprachlosigkeit.

Den *Schulträgern und der Schulpolitik* erscheint das System als überteuert und zu wenig effizient. Schulzeitverkürzung, Anhebung der Wochenarbeitszeit und mittelfristig die Abschaffung des Beamtenstatus für Lehrer erscheinen als diskutabile Strategien einer Kostendämpfung, realisierbar im Zuge einer europaweiten Harmonisierung der Bildungssysteme.

Sitzt die Schule mittlerweile wirklich zwischen allen Stühlen?

Diese Skizze der Schule mag als Karikatur erscheinen. Treffende Karikaturen sind jedoch sehr nützliche ikonische Gebilde. Sie bringen das Problem auf den Punkt. Keine Frage, die Schule ist unter den Druck einer Vielzahl von Herausforderungen geraten, die höchst widersprüchlich sind. Ob die Schule imstande ist, mit plausiblen Konzepten auf diese so verschiedenartigen Provokationen zu reagieren, und ob man Konsens darüber erzielen kann, welchen Herausforderungen man sich wie zu stellen vermag, aber auch welche man mit Gründen deutlich zurückweisen muß, weil sie die Schule weder personell noch konzeptionell bearbeiten kann: Das ist das Thema, das hier zu verhandeln ist.

Grundriß der Argumentation

Moderne Industriegesellschaften sind vor allem gekennzeichnet durch ein konfliktreiches Spannungsverhältnis zwischen einer Vielzahl von selbstregulativen Teilsystemen auf der einen und von einer nicht minder großen Zahl höchst unterschiedlicher Lebenswelten auf der anderen Seite. In beiden Bereichen, den Systemen und den Lebenswelten müssen die Menschen zurechtkommen; zwangsläufig ist auch die schulische Erziehung auf beide Bereiche ausgerichtet.

Während die Teilsysteme der Produktion (Industrie und Handwerk), der Wirtschaft, der Gesundheit, der Verwaltung, des Verkehrs, des Rechts und der Politik, um nur einige zu nennen, nach immanenten Regeln und Gesetzen funktionieren, die der Verfügungsgewalt und Gestaltungskraft des einzelnen weitgehend entzogen sind, also Ohnmachtgefühle permanent produzieren, basieren die Lebenswelten auf Verhaltenstraditionen, religiösen Weltdeutungen und sozialmoralischen Milieus, in denen die Individuen kommunikativ ihre Erfahrungshorizonte aufbauen, ihre Alltagspraxis gestalten, Identität gewinnen und über den Sinn des Lebens sich verständigen. Das Problem der Schule besteht darin, daß sie Kindern und Jugendlichen ausreichend Chancen zuspiesen soll, damit diese (a) in den Teilsystemen Fuß fassen und (b) an der Gestaltung von Lebenswelten produktiv mitwirken können.

Im folgenden werde ich vier Aufgabenfelder darstellen und diskutieren, in denen jede Schule herausgefordert ist, wenn sie sich diesen Erwartungen

stellen will. Innerhalb der einzelnen Felder gibt es – wie zu zeigen sein wird – jeweils bereits genügend Zündstoff für Kontroversen; und über die Frage, in welchem Verhältnis die vier Aufgabenfelder – alle gleich wichtig – innerhalb der begrenzten Schulzeit zueinander stehen sollen, was dann wieviel Personal, Unterrichtszeit und Geld beanspruchen darf, darüber kann man erst recht mit guten Argumenten streiten. Zu wissen, worüber sich wirklich zu streiten lohnt, ist die Voraussetzung dafür, daß überhaupt Verständigung in Gang kommen kann.

Die folgenden drei Thesen liegen den weiteren Ausführungen zugrunde. Sie sind gewissermaßen die in den Anfang vorverlagerte Zusammenfassung meiner Argumentation:

(1) Die Herausforderungen, denen die Schule sich zu stellen hat, sind zu begreifen als die im Schulsystem zu bearbeitenden Chancen und Risiken einer gesellschaftlichen Entwicklung, die mit den Schlagworten Modernisierung und Pluralisierung bezeichnet wird und die wir alle miteinander hervorbringen und fortschreiben, die eine Verständigung erzwingen. Der Zwang zur Verständigung entsteht somit im Schulsystem aufgrund der Veränderungen in dessen Umwelt; Verständigung ist folglich auf Möglichkeiten einer korrelativen Modernisierung der Schule selbst gerichtet; sie ist also kein moralisches, eher ein technisches Problem. Es führt folglich nicht sehr weit, wenn man die irritierenden Provokationen lediglich als Elend begreift und die Schuldigen an der Misere stets außerhalb des eigenen Handlungs- und Verantwortungsbereiches sucht.

(2) Die Chancen einer pädagogischen Verständigung liegen nicht im Gesinnungskonsens des im Schulsystem beschäftigten Personals. Die rituelle Beschwörung kollegialer Einmütigkeit erscheint eher als ein Ausdruck von übersteigerter, vormoderner Harmoniesucht; und die Versuche innerhalb einzelner Kollegien, Konsens zu erzwingen, etwa durch Ausgrenzung von Dissidenten, gleichen gegenreformatorisch, restaurativem Terror. Demgegenüber liegen die wirklichen Chancen pädagogischer Verständigung in der Überprüfung der in der einzelnen Schule vorhandenen personellen und sächlichen Mittel, ihrer Traditionen des Lehrens und Lernens, sowie der im Einzugsgebiet zusätzlich beschaffbaren Ressourcen, mithilfe derer neue Vorhaben realisierbar werden. Überzeugende Beispiele und eine Fülle konkreter Ratschläge aus solchen Schulentwicklungsprozessen hat Jörg Schlömerkemper (1992) zusammengetragen. Ganz verschiedene Spielformen von temporärem Konsens zeigen sich da in den sehr unterschiedlichen, jeweils spezifischen Profilen, die einzelne Schulen im Gefüge aufeinander bezogener Schularten in einer gegebenen Region auszubilden imstande sind.

(3) Der Verständigungsprozess, der sich nicht nur auf das Profil von Einzelschulen zentrieren darf, konzentriert sich auf vier Aufgabenfelder und deren Verhältnis zueinander. So ist zu klären

- (a) an welche gesellschaftlichen Teilsysteme die Schule ihre Schüler mit welchen Mitteln anschlußfähig macht;
- (b) an welche Formen von Reflexions- und Interperationswissen die Schule ihre Schüler mit welchen Mitteln heranführt, und wie sie ihnen hilft, mit diesem Wissen umzugehen;

- (c) mit welchen Mitteln die Schule die körperlichen, seelischen und geistigen Dispositionen von Kindern und Jugendlichen weckt, entfaltet und kultiviert;
- (d) welche Techniken der Lebensführung und welchen Durchblick im Alltag die Schule ihren Schülern wie vermittelt.

Erstes Aufgabenfeld: Anschlußfähig machen an Teilsysteme

Man verlangt von der Schule, daß sie den Nachwuchs in kürzest möglicher Zeit optimal anschlußfähig an die Teilsysteme macht. Dabei erzwingt die Komplexität des in diesen Systemen erforderlichen Strategie- und Handlungswissens sowie die praktische Kompetenz, die dort verlangt wird, lange Trainingssequenzen, bis der gewünschte Zustand habitueller Konformität erreicht ist, ohne die eine effiziente Teilhabe des einzelnen als Spezialist und Experte nicht möglich ist. So erklärt sich, daß mit solchem Training zum frühestmöglichen Zeitpunkt begonnen werden muß, dieses sich folglich in immer früherere Phasen der Kindheit und Jugend vorverlagert.

Das Problem, das sich für das Schulsystem stellt, kann man als Frage so formulieren:

Welche Bestände an Wissen und Fertigkeiten sind im Bezug auf welche Teilsysteme auf welcher Schulstufe auszubilden, und ab welchem Zeitpunkt muß das System zwangsläufig mit Differenzierung auf die Tatsache reagieren, daß es bei bekanntermaßen begrenzten Ressourcen von Zeit, Personal und Mitteln unmöglich ist, eine optimale Anschlußfähigkeit bezüglich aller dieser Teilsysteme beim Nachwuchs auszubilden?

Selbstverständlich hat das Schulsystem Antworten auf diese Frage parat. Aber können sie noch befriedigen; sind sie noch auf der Höhe der Zeit? Muß es hier nicht zu neuer Verständigung kommen?

Hierzu ein paar Anregungen und Provokationen:

Es entspricht der scholastischen Tradition, daß die Schule für die Ausbildung der Kompetenz, handschriftlich orthographisch normgerechte Texte herstellen zu können, erheblich viel Unterrichtszeit verbraucht. Dabei bleibt außer Betracht, in welchen gesellschaftlichen Teilsystemen diese Kunst angesichts von Textproduktions-, Korrektur- und Verarbeitungssystemen in welchem Maße heute noch Anschlußfähigkeit erzeugt. Umgekehrt bietet sie zur Alphabetisierung im Bereich der nicht-schriftsprachlichen Kodierungssysteme, also der Herstellung und des Gebrauchs von Spezialkarten, von Piktogrammsystemen, von Flußdiagrammen, von Fahr-, Schalt- und Organisationsplänen, von technischen Zeichnungen, Tabellen und Graphen sowie für die Produktion ikonisch-appellativer Medien keine vergleichbar sorgfältig und langandauernden Elementarkurse für alle.

Ein zweites Beispiel: Was bis zum Abitur an Beherrschung mathematischer Algorithmen von allen Schülern mindestens gefordert wird, geht erkennbar weit über das hinaus, womit man sich bezüglich juristischem, ökonomischem, medizinischem – oder auch theologischem – Sachverstand im Rahmen sogenannter Allgemeinbildung begnügt. Wir nehmen auch hin, daß man in der Republik kaum irgendwo ein Gymnasium findet, das für Beschäftigungspositionen und Studiengänge anschlußfähig macht, die eine präzise Kenntnis zum Beispiel der islamisch-arabischen, der chinesischen

oder der lateinamerikanischen Sprachen und der entsprechenden Kultur- und Wirtschaftsräume erfordern.

Das Problem der Erzeugung teilsystemkonformer Anschlußfähigkeit ist im Schulsystem bislang also keinesfalls befriedigend gelöst. Es ist geprägt von Asymmetrien, lediglich aus Traditionen begründbar, hat blinde Flecken in erheblichem Umfang und zeigt vor allem Modernitätsrückstände auf allen Ebenen. Man wird also nicht nur die bisherigen curricularen Inhalte sondern auch die Zeitverteilungsmuster in allen Schularten und auf allen Schulstufen unter dem Kriterium der Systemrelevanz einer gründlichen Prüfung unterziehen müssen, wenn man zu zweckmäßigeren Lösungen kommen will. In diese Prüfung ist einzubeziehen, daß der Schule auf dem Feld der Ausbildung systemischer Anschlußfähigkeit mittlerweile sehr ernst zu nehmende, außerschulische Konkurrenz erwachsen ist, mit der man sich zu arrangieren haben wird:

Wer wirklich Basiswissen in einer wissenschaftlichen Disziplin erwerben will, schreibt sich in Funk- und Telekollegs ein, bearbeitet die eigens dafür entwickelten Studienbriefe und bereitet sich in einem der im ganzen Land eingerichteten Arbeitszirkel auf die Prüfungen vor; wer wirklich Fremdsprachen so erlernen will, daß er sie in Wort und Schrift beherrscht, besucht eine leistungsfähige Sprachschule; wer Fußballspielen erlernen will, geht in einen Verein; für Judo und Bodybuilding gibt es Sportstudios; und nur in professionell betriebenen Jugendmusikschulen, in Ateliers, in Labors und Betrieben kann man wirklich die Künste und die beruflichen Fachqualifikationen so erwerben, daß man damit etwas anfangen kann. Was die Schule in ihren Kursen dagegen anzubieten weiß, bleibt in Qualität und Umfang weit hinter alledem zurück.

Wie auch immer die Schule auf diesen ersten Typus von Herausforderung reagiert, klar ist, daß es in allen Schularten und auf allen Stufen zu unterschiedlichen Profilierungen je einzelner Schulen kommen muß, die nur noch *in einem regionalen Verbund* einigermaßen befriedigend die erforderliche Anschlußfähigkeit in der nötigen Vielfalt und Qualität auszubilden imstande sind. Für die Eltern und mit zunehmendem Alter für die Schüler selbst wächst damit der Druck, sich für – und damit immer auch gegen andere – spezifisch ausgelegte, schulische Programme zu entscheiden, die einen definierten Standard von Anschlußfähigkeit bezüglich eines eng umschriebenen Ausschnitts von gesellschaftlichen Teilsystemen auszubilden garantieren.

Im Blick auf das *Beschäftigungssystem* ist eine solche Differenzierung des Schulsystems – bislang leider nur im Bereich der Sekundarstufe II in der Gestalt von beruflichen Teil- und Vollzeitschulen und einer breiten Palette gymnasialer Züge mit höchst unterschiedlichem Profil vorangetrieben. Man wird sich darüber verständigen müssen, ob und wie eine vergleichbare Differenzierung auf der Ebene der Sekundarstufe I, möglicherweise auch schon im Bereich der Grundschule, gelingen kann. Viel dringlicher muß jedoch geklärt werden, ob wir uns im Blick auf die zahlreichen anderen Systeme, in die wir außerdem eingebunden sind, weiterhin damit begnügen können, im Stande naiver Unwissenheit zu verharren:

Die Hilf- und Ratlosigkeit, in die wir jenseits unserer professionellen, das Erwerbseinkommen sichernden Kompetenzen geraten, ist erschreckend. Wie die Kinder führen wir uns auf, wenn Krankheiten uns heimsuchen oder wenn wir in Berührung

mit der Justiz geraten. Und wer kommt schon mit den Bürokratien, mit Banken und Versicherungskonzernen, mit der Bewußtseinsindustrie und mit klerikalischen Systemen in einer Weise zurecht, die seiner Kompetenz am Arbeitsplatz auch nur annähernd entspreche?

Zweites Aufgabenfeld: Umgang mit Reflexions- und Interpretationswissen

Man verlangt von der Schule zweitens, daß sie Kinder und Jugendliche in ein reflexives Verhältnis zu sich selbst und zu den Verhältnissen bringt. Anders gesagt: Die Schule soll den Nachwuchs anschußfähig machen an die wichtigen Themen und an die Art und Weise, wie diese öffentlich, durchaus kontrovers, erörtert werden.

In diesen öffentlichen Diskursen vollzieht sich zweierlei: Einerseits sind sie Formen, in denen der Selbstlauf der Systeme beobachtet und kontrolliert wird. Sichtbar werden so nicht nur deren unverzichtbare Entlastungsfunktionen und der Zivilisationsgewinn, den sie uns bieten, sondern eben auch die Gefahren und Risiken, die sie uns aufbürden. Andererseits problematisieren diese Diskurse die Grundlagen unserer Lebenswelt, unserer Traditionen, unsere ästhetischen und moralischen Maßstäbe, die Gewohnheiten unseres Erkennens, Urteilens und Handelns. All dies wird fraglich einmal im Verhältnis zu anderen Lebenswelten, mit denen wir im täglichen Umgang mit anderen Menschen unentrinnbar konfrontiert sind, und zum anderen im Bezug zu den Systemen, in die wir eingefügt sind.

Das Problem der Schule liegt darin, daß Kinder und Jugendliche – zugespitzt formuliert – schon längst nicht mehr darauf angewiesen sind, eine hinreichende Virtuosität im Lesen schriftsprachlicher Texte auszubilden, um über Printmedien und Literatur an diesen Diskursen teilzuhaben. Die Texte, die Kinder und Jugendliche mehrheitlich heute außerhalb der Schule täglich stundenlang sehr intensiv lesen, sind nicht mehr in einer Schrift verfaßt, die auf Phonem-Graphem-Korrespondenzen basiert und in Zeilen kodiert ist. Die neuen Texte sind in Sprache-Bild-Musik-Korrespondenzen linear kodiert und als Fernsehsendungen und auf Videokassetten allenthalben verfügbar.

Zurecht kann man daher fragen, warum die Schule ihr Verhältnis zu diesen Formen der Vermittlung von Reflexions- und Interpretationswissen bis heute nicht überzeugend geklärt hat und statt dessen verstockt Literatur- und Aufsatzerziehung praktiziert, ohne nach deren sozialer Geltung zu fragen. Wenn wir schon bis auf weiteres hinnehmen müssen, daß Lehrer nur das vermitteln, was sie beherrschen und nicht das, was Not tut, könnte man zumindest darüber nachdenken, was denn dabei herauskäme, wollte man zum Beispiel die geläufigen Methoden und Verfahren der Literatur- und Aufsatzdidaktik konsequent auf die Arbeit mit videogespeicherten und auf die Produktion von fernsehförmigen Texten übertragen; Camcorder, vor allem aber eine leistungsfähige Schneideanlage wären dafür erforderlich.

Zugang zu Reflexions- und Interpretationswissen zu schaffen, ist also nicht mehr die zentrale Aufgabe der Schule in diesem Aufgabenfeld. Und längst schon kann der Versuch nicht mehr gelingen, den Schülerinnen und Schülern gar ein „richtiges“ Weltbild, freundlich im Ton, hart in der Gesinnung, vermitteln zu wollen. Eher schon kommt es darauf an, ihnen klar zu machen,

mit welchen Techniken einer selektiven Auswahl von aspektgebundenen Fakten und Meinungen und deren Montage zu bestimmten Zwecken je konkrete Weltbilder hergestellt und in Umlauf gebracht werden.

Mir ist eindrücklich geblieben, wie 15jährige mit einer Reihe selbstentwickelter Etüden sich fernsehspezifische Darstellungstechniken aneigneten. Ein Beispiel: Der eine filmt seinen Kumpel am Ufer eines Sees. Mit ganzer Kraft muß dieser einen Stein weit aufs Wasser hinausschleudern. Mehrere Einstellungen, viele Wiederholungen.

Auf dem Videoband sieht man später nur den besten Take. Mit hartem Schnitt haben die beiden daran eine Szene aus einem Spionagefilm gefügt: In einer Riesenexplosion geht eine Luxusjacht in Flammen auf.

Wer solchermaßen mithilfe immer differenzierterer Etüden die Chance bekommt, TV-Realitäten selbst zu erzeugen, betrachtet Sendungen und Videokassetten mit eingeübter Distanz. Nicht nur deren Inhalt nimmt man zur Kenntnis, sondern eben auch die Inszenierung, die Regie, den Schnitt, kurz die Mache. Im Zuge der Analyse und Produktion solcher Texte entwickeln Schülerinnen und Schüler ein Gespür – ein feeling, wie sie sagen – dafür, daß es ungleich schwieriger ist, die Verhältnisse, in denen wir leben, als wohnlich, freundlich, den Menschen zugewandt, darzustellen, als nur fortgesetzt das Destruktive, die Verödung und den Terror zu portraituren. Von Kitsch, Verlogenheit und Trivialität permanent umzingelt, trotz allem etwas Erfreuliches, Ermutigendes zu Wege zu bringen, das muß vorsätzlich gewollt, und mehr noch in harter Arbeit gekonnt gefertigt werden.

Die Herstellung einer operativ erwerbbarer Distanz zu den Formen, in denen Reflexions- und Interpretationswissen hergestellt und verbreitet wird, ist also die eine Aufgabe der Schule in diesem Aufgabenfeld. Eine zweite kommt hinzu: Schülerinnen und Schüler wollen an Modellen lernen, wie man mit der Überfülle und der Heterogenität des Reflexions- und Interpretationswissens auf bekömmliche Weise umgehen kann. Zwangsläufig geraten hier Lehrerinnen und Lehrer unter erhöhten Beobachtungsdruck.

Um die Brisanz des Problems zu verdeutlichen, zitiere ich eine längere, sehr eindrückliche Passage aus „Abfall Gold“, einem Buch, das Jürg Jegge „über einen möglichen Umgang mit schwierigen Jugendlichen“ (so der Untertitel) 1991 veröffentlicht hat.

„Heute kommt die Welt einem jungen Menschen ganz anders entgegen als damals. Der Winterthurer Psychoanalytiker Hans U. Müller spricht von einer Doppelbotschaft, die sie ihm entgegenschickt:

Es ist alles perfekt, und es ist alles unheimlich kaputt.

Sechzehn Kanäle Fernsehen, vierundzwanzig Stunden am Tag, Teletext, Video, das man timen kann fürs Aufnehmen, Aktualitätensendungen mitten in der Nacht, wenn's irgendwo kriselt, und auf eben dieser Kiste dann die Meldungen über den Golfkrieg, übers Waldsterben, das Ozonloch – das ergibt ein Durcheinander in den Köpfen und in den Herzen. Und dieses Durcheinander wird noch größer, wenn so ein junger Mensch sieht, wie seine Mitmenschen auf diese Doppelbotschaft reagieren.

Wenn er sieht, wie die einen immer noch Optimismus, Aufwärts-Gefühle versprühen wie in den Fünfzigerjahren, wie andere überall Weltuntergang und Faschismus wittern. Ziemlich bald werden ihm auch die auffallen, welche aufgegeben haben,

welche am Platzspitz herumhängen, der Beweis für die einen, daß das Bürgertum versagt hat, für die anderen, daß man die Achtundsechziger vom Erziehungswesen hätte fernhalten müssen. Später bemerkt er auch die, welche sich verhalten wie Katzen in Stress und sich im Anblick einer ausweglosen Situation einfach das Fell lecken. Nur sind diese Katzenpelzchen sehr unterschiedlich: Beim einen sind's sündteure Pullover, ein schneeweißes Auto und gestylte Szenelokale, beim andern Alu-Sammlung, Vollwertnahrung und Biomüll, beim dritten die kaufmännische Lehre, Pay-TV und vierzehn Tage Ferien jährlich auf einer nur mit dem Flugzeug erreichbaren Insel. Und viel später wahrscheinlich sieht er auch alle die, welche still gelähmt sind, ihre Medikamente schlucken, ihre Arbeit machen, damit's keine Schwierigkeiten gibt, denken, was in der Zeitung steht, und ihr Leben bis nach dem Tod aufgeschoben haben.

Und wo soll man sich als junger Mensch da anschließen? Bei uns natürlich, sagen alle. Das heißt, so klar sagen sie's nicht, wenn sie nicht bei einer Partei, einem Klub oder einer religiösen Gemeinschaft sind. Aber sie sitzen hauptsächlich bei Gleichdenkenden und sind so gemeinsam schon ziemlich überzeugt, daß sie klüger sind als andere.“ (Jegge 1991, S.207f.)

Was bemerken Schülerinnen und Schüler dazu an ihren Lehrerinnen und Lehrern; mehr noch: was wäre wünschenswert, daß sie bemerken könnten? Folgt man Bernhard Dressler (1993) und Thomas Ziehe (1991, 1993) und deren Hinweis auf die „Subjektivierung“ als hervorstechendes Merkmal des menschlichen Selbst- und Weltbezuges in der Moderne, so kann man – wie Dressler dies ausführt (1993, S. 11) – bei „der heute meinungsbildenden Lehrergeneration“ gewisse Reduzierungstendenzen im Umgang mit Reflexions- und Interpretationswissen ausmachen, auf die der Nachwuchs sehr allergisch reagiert:

(1) Was immer wir über die Welt und uns selbst an zusätzlichem Wissen in Erfahrung bringen, welche Deutungen auch immer uns angeboten werden, stets fühlen wir uns dazu aufgefordert, zu beobachten und zu thematisieren, was das für uns selbst bedeutet, und wie betroffen uns dies macht.

(2) Und immer sind wir auf der Suche nach vermeintlich ganz persönlichen Formen, in denen wir auf die Verhältnisse und auf andere zu reagieren haben.

(3) Und immer wollen wir gemocht und geliebt sein, ob unserer so authentisch und redlich offenen Art, in der wir uns allem und jedem, auch dem Fremden gegenüber outen und ihn vereinnahmen. Und wir erwarten auch von den anderen, daß sie uns sogleich ihr Innerstes öffnen.

Kein Wunder, wenn Kinder und Jugendliche sich weigern gegen das Vollgelabertwerden von seiten der Erwachsenen, die jede Äußerung, die sie tun, mit „ich“ beginnen; wenn sie emotional zumachen, weil die Alten weiter nicht viel rüber bringen als ihre privaten Stellungnahmen zu Deutungen von Deutungen. Kein Wunder, daß sie sich sperren gegen die Zumutung, fortgesetzt ganz eigene Formen der Daseinsbewältigung kreieren und erproben zu sollen und sich statt dessen lieber einem strengen Regelkorsett unterwerfen. Kein Wunder, daß sie sich bisweilen radikal und aggressiv weigern, alles und jeden an sich heranzulassen und sich einverleiben zu sollen.

Schülerinnen und Schüler haben ein feines Gespür dafür, wie hinfällig gerade auch Lehrerinnen und Lehrer in ihrer rhetorisch zur Schau getragene-

nen Reflexivität, in ihren heroischen Bemühungen um möglichst originelle Selbstverwirklichung und in ihrer notorisch sensiblen Offenheit für alles und jeden sind. Sie ahnen – und in lichten Momenten tun dies auch Lehrerinnen und Lehrer selbst – wie töricht es auf der einen Seite ist, sich ein stimmiges Weltbild fabrizieren und darauf bezogen ein „Leben aus einem Guß“ verwirklichen zu wollen; sie ahnen aber auch, daß das andere Extrem nicht lebbar ist: Reflexivität ad infinitum, Verständnis und Sensibilität ohne Grenzen, betroffene Redlichkeit schrankenlos. Schülerinnen und Schüler brauchen nur ein wenig von ihrer Schlagfertigkeit, ihrem Witz und ihrer Häme ins Spiel zu bringen, und schon gelingt es den Jugendlichen, das pädagogische Personal „alt aussehen“ zu lassen. Meist braucht es nicht viel, um Lehrerinnen und Lehrer zurückzutreiben in einen unverhohlenen Moralismus, in bornierte Intoleranz, in den Gebrauch struktureller Gewalt und auf fundamentalistische Positionen der Welt- und Selbstdeutung. Nichts mögen Lehrerinnen und Lehrer weniger, als daß man anfängt, sie nur noch bedingt ernst zu nehmen und unsichtbares Theater mit ihnen zu spielen. Wir haben also Verständigungsbedarf hinsichtlich unseres Umgangs mit Reflexions- und Interpretationswissen. Auch hierzu erlaube ich mir einen freundlich provokanten Vorschlag:

Wäre es nicht aussichtsreicher, weil für alle bekömmlicher, pädagogisches Personal wollte sich vor der Klasse, im Lehrerzimmer, im Seminar und in der Schulverwaltung als Narr unter Narren inszenieren? Vielleicht taugt der Hinweis, daß der Narr in Literatur und Theologie eine ehrenwerte, sehr ernst zu nehmende Gestalt ist, dazu, die allerdümmsten Mißverständnisse auszuschließen. Was den Narren auszeichnet, sind Selbstdistanz und Selbstironie. In dem, wie er sich inszeniert und Aufmerksamkeit erregt, verzichtet er vorsätzlich auf Vorbildfunktionen und erzeugt dennoch heiter gestimmte Nachdenklichkeit. Narren leisten Zivildienst, fahren mit dem Fahrrad zur Schule, engagieren sich für Lehrstellen und Stipendien für ihre Schüler, erteilen bestmöglichen Unterricht und kümmern sich um das Wohlbefinden von Schulleitung und Kollegium, all dies im Bewußtsein, daß wenn sie's nicht tun, dann tut's ein anderer. Und wenn andere über all das lachen, was ihnen wichtig ist, und wofür sie sich einsetzen, dann lachen sie mit. Narren beherrschen virtuos den Umgang mit Regeln, Vorschriften und Konventionen. Sie brauchen Schulgesetze, Lehrpläne, Schul- und Konferenzordnungen sowie Erlasse aller Art, auch Fortbildungsveranstaltungen und Fachliteratur, als Stimulanzien professioneller Phantasie und Ironie. Vor allem aber kultivieren sie Humor, Höflichkeit und Neugier im Umgang mit ihrem Publikum, auch und gerade mit denen, die keiner so recht mag, im Klartext: mit den Verhaltensgestörten, den Schrillen, den Punks, den Skins, den Junkies, mit den Flüchtlingen und Ausländern.

Drittes Aufgabenfeld: Entwicklung der persönlichen Kräfte

Man verlangt von der Schule nicht nur, wie bis jetzt dargestellt, daß sie den Nachwuchs tüchtig macht, um in den gesellschaftlichen Teilsystemen mitzuwirken und zurechtzukommen. Sie soll auch nicht nur zu einem kritisch-(selbst-)distanzierten Umgang mit Interpretations- und Reflexionswissen befähigen, sondern sie soll – drittens – die körperlichen, seelischen und

geistigen Kräfte von Kindern und Jugendlichen wecken, entfalten und fortgesetzt pflegen und erhalten, also kultivieren.

In diesem Feld ist die Entwicklung in allen Schularten und auf allen Stufen in den letzten zehn Jahren ein gutes Stück vorangekommen; nicht zuletzt durch die Aktivitäten und Vorhaben, die im Rahmen der Förderungsinitiative des „Praktischen Lernens“ durch die Robert Bosch Stiftung in Zusammenarbeit mit der Akademie für Bildungsreform ermutigt und begleitet wurden.

In diesem Aufgabenfeld der Schule scheinen drei Aspekte von besonderer Bedeutung zu sein:

(1) Die Ausbildung und Kultivierung körperlicher, seelischer und geistiger Dispositionen und Energien vollzieht sich in zwei unterschiedlichen Aktions- und Zeitmustern, die aufeinander in plausiblen Rhythmen abzustimmen sind: als Kultivierung von Routinen und als Inszenierung herausgehobener Ereignisse und Vorhaben.

Einerseits geht es darum, bei Kindern und Jugendlichen das Interesse auf die stets wiederkehrenden Lebensvollzüge zu lenken und sie erfahren und erleben zu lassen, wie man diese als Individuum und in kleinen Gruppen auf subjektiv wie objektiv befriedigende Art und Weise im einzelnen gestalten und rhythmisieren kann.

Wer Einkaufen, Kochen, Essen, Schlafen und Körperpflege, Saubermachen und Aufräumen nur als unvermeidbare Notwendigkeiten betrachtet und nur als lästige Pflichten begreift, die man nur dann erledigt, wenn es gar nicht mehr anders geht; wer Besuche macht und Gäste empfängt, wenn sich dies entweder nicht mehr vermeiden läßt oder aber sich zufällig anbietet; wer Feste und Feiern aller Art als hohle Rituale abtut und meidet; wer aber auch mit sich alleine nicht viel Gescheites anzufangen weiß und froh ist, wenn dann die Glotze funktioniert; wer weder für sich je entdecken und ausgiebig spielerisch erüben konnte, was körperlich gut tut, seelisch aufbaut und geistig befriedigt; wer vor allem nicht lernen konnte, sich genau dafür Zeit und Muße zu nehmen: der vegetiert irgendwie zwischen fremdbestimmten Zeitzwängen und selbsterzeugter Hektik oder auch Langeweile. Die Arbeitszeiten des Betriebs und das Fernsehprogramm werden schließlich zu den Rhythmusgebern. Im übrigen ist man froh, wenn's wieder Montag ist, die Ferien endlich vorbei, der Urlaub zu Ende, denn dann weiß man wieder, wo man hingehört und wie es laufen muß.

Routine, und sei sie auch noch so angenehm gestaltet und rhythmisiert, wird irgendwann zum Trott, wenn es nicht gelingt, sie andererseits durch herausgehobene Vorhaben zu unterbrechen, die explizit als Formen der Kontrasterfahrung inszeniert, den Alltag interpunktieren. Solche Inseln gliedern den Strom des Zeiterlebens: Schon lange im voraus kann man sich darauf freuen und anschließend noch lange davon zehren.

(2) Wenn Schulen in diesem Bereich der Kultivierung und Rhythmisierung von Lebensvollzügen von Kindern und Jugendlichen arbeiten, so sind sie gut beraten, wenn sie in beiden Formen des spielerischen Übens und üben des Spiels einerseits, der Projekte andererseits mit nichtschulischen Einrichtungen und Experten kooperieren und zumindest ihre Projekte hauptsächlich an Lernorten außerhalb der Schule verwirklichen (vgl. dazu u.a. die Beiträge von Böls, S. 171- 176, und Seydel, S. 71-80, in Schlömerkemper 1992).

Was die Kultivierung des Alltags von Kindern und Jugendlichen durch

schulische Anstrengungen allein betrifft, war den Schulen bislang nicht viel Glück beschieden. Allzuschnell schieben sich vor die Formen, in denen der Nachwuchs seine Ansprüche auf Genuß, auf Abenteuer, thrill and action anmeldet und ausleben will, die modernen Nachfahren der Jahnschen Turngeräte und die Nachtwanderung im Schullandheim; die musikalische Genußfähigkeit der kids wird auf Orffschem Instrumentarium eher erschlagen denn geweckt und mithilfe von Blockflöten- und Gitarrenkursen reformpädagogisch verödet; dem Karten-, Billard- und Automatenspiel, dem Breakdance und der Graffitiproduktion, der Selbstinszenierung vermittelt Frisur, Kleidung, Schmuck und Tätowierung steht das schulische Personal mit dem ästhetischen Repertoire der bürgerlichen Hausfrau und höheren Tochter sowie der Vereinsmeierei und Heimwerkerkunst mittelschichtiger Männer meist ratlos vis-à-vis.

Und ob die Schulsozialpädagogik hier ein größeres und qualifizierteres Spektrum von Aktivitäten zur Hebung jugendnaher Lebenskunst aufzubieten hat, muß sich erst noch zeigen.

Nein, von seltenen Ausnahmen einmal abgesehen, können Lehrerinnen und Lehrer kaum als Meister in Lebenskünsten auftreten. Die Grundform des spielenden Übens und des übenden Spiels läßt sich jedoch nicht verwirklichen, ohne meisterhafte Könnern in zweckfreien Tätigkeiten und Künsten. Sie sind für ihre Schüler unverzichtbare Vorbilder, Berater und Kritiker. Insofern verdient ein Vorhaben, das derzeit in einer Berliner Schule durchgeführt wird, besondere Beachtung: In einem Stadtteil, der als sozialer Brennpunkt berüchtigt ist, dort in einer Schule, in der Vandalismus und gewalttätige Aggressionen der Schüler untereinander früher täglich zu fürchten waren, hat vieles sich dadurch gewandelt, daß es gelungen ist, hochqualifizierte Künstler und Theaterfachleute, Tänzer, Musiker und Akrobaten als Leiter von Ateliers und Vorhaben zu gewinnen. Die Schüler, die sich freiwillig mehrere Monate zur Mitarbeit in diesen Workshops einfinden, entdecken unter meisterlicher Anleitung ihre kulturelle Produktivität; sie entwickeln ästhetische Interessen und spornen sich wechselseitig zur Vervollkommnung ihres Könnens an (Kagerer 1991).

Und was an Projekten von Schulen konzipiert und realisiert wird, wäre zweckmäßigerweise daraufhin genauer zu prüfen, ob die Schülerinnen und Schüler im Zuge der Durchführung solcher Vorhaben Anschluß an jene außerschulischen Initiativgruppen und Einrichtungen finden, in denen sie fortan mitarbeiten können, weit über die zwangsläufig eng gezogenen Grenzen der schulisch initiierten Projekte hinaus. Um zu verdeutlichen, was mit diesen auf die Kultivierung von Kontinuität zielenden und gleichwohl aus dem Schulalltag herausgehobenen Projekten gemeint sein kann, zitiere ich zwei Beispiele, die Will Lütgert (1993, S.59 f.) neulich wie folgt beschrieben hat:

„Im westfälischen Harsewinkel wurde ein neues Krankenhaus gebaut, so wie man das heute tut: zweckmäßig-funktional auf die Wiederherstellung des Leibes ausgerichtet – aber auch zur Gesundung der Seele und des Geistes?

Neunte Schuljahre zweier Hauptschulen besuchen das Krankenhaus. Die Jugendlichen finden das Gebäude steril. Sie unterhalten sich mit Kranken, erkunden, was man verändern könnte: Schöne Bilder in den Krankenzimmern, gemütliche Sitz-

ecken in den Besucherzimmern, optische Gliederung der langen Flure. Die Mädchen und Jungen würden gern mit der Umgestaltung des Krankenhauses beginnen. Aber zunächst fehlt das Geld. Es ist schwierig, den zuständigen technischen Direktor von der „Verschönerungsaktion“ zu überzeugen und bei der Kreissparkasse die ersten 1000 Mark zu erbitten.

Die Aktion der Jugendlichen läuft aber nun seit vier Jahren. Der Kunst-, der Werkunterricht, das Fach Politik, aber auch das Fach Deutsch beider Schulen haben – weil Themen aus dem Krankenhaus aufgegriffen wurden – für bestimmte Phasen ein anderes Gesicht bekommen. Im Krankenhaus selbst sind drei Stockwerke neu gestaltet: mit Bildern, Sitzbänken, Tischen und Regalen. Die erste Schülergeneration, Pioniere des Projekts, haben die Schule längst verlassen, aber es gibt eine nächste und übernächste Generation von Jugendlichen, die in die Aufgabe hineingewachsen sind. Das Krankenhaus von Harsewinkel ist zu einem Lern- und Lebensort für Mädchen und Jungen geworden.

Schülerinnen und Schüler eines norddeutschen Kreisgymnasiums haben, zunächst aufgrund einer Lehrerinitiative, mit einem ökologischen Projekt begonnen: Sie haben ein Waldgrundstück, das durch Eisregen verwüstet worden ist, aufgeräumt und aufgeforstet. Zunächst war dies eine spontane, nicht auf Wiederholbarkeit hin angelegte Aktion.

Dann wird der Blick für die grundlegenden Zerstörungen der Natur schärfer. Man tritt mit dem Forstamt in Verbindung und „pachtet“ für ein Jahr ein anderes Stück Land, um es ökologisch vorsichtig zu rekultivieren. Nun wird die Aktion in der Kreisstadt publik. Die Jungen und Mädchen stellen ihre Arbeit öffentlich dar. Der Oberkreisdirektor wird auf die Aktion aufmerksam, er lädt die Jugendlichen in einen Ausschuß des Kreistages ein, vor dem sie über ihre Arbeiten berichten und Vorschläge machen, wie man die geplagte Natur darin unterstützen kann, sich zu regenerieren. Das geht nicht ohne sachliche und politische Auseinandersetzung: In dem ländlichen Gebiet spielt Überdüngung eine Rolle; manche Landwirte halten die Forderungen der Schülerinnen und Schüler für überzogen. Doch seit dieser Diskussion übergibt der Oberkreisdirektor der Schule trotzdem jedes Jahr ein Stück Land zur Fürsorge; erstellt dafür eine öffentliche Urkunde aus. Während des ganzen Jahres arbeiten die Jugendlichen auf „ihrem“ Gelände. Zum Abschluß des Jahres berichten die Naturschützer vor dem Kreistag, wie sie versuchen, in „ihrem“ Gelände wieder ein ökologisches Gleichgewicht zu finden.“

(3) Hartmut von Hentig hat kürzlich das „Nichtgebrauchtwerden“ als eine der wichtigsten Ursachen für die Gewalttaten von Jugendlichen bezeichnet, ein Phänomen, das uns derzeit in Deutschland zutiefst beunruhigt. Er begründet seine These wie folgt:

„Wenn eine Gesellschaft ihre jungen Menschen bis zum 25. Lebensjahr nicht braucht und sie dies ausdrücklich wissen läßt, indem sie sie in Schulen, an Orten, von denen nichts ausgeht, kaserniert und mit sich selbst beschäftigt, sie von allen Aufgaben ausschließt, denen die Erwachsenen mit Ernst nachgehen und für die sie als Zeichen und Maß der Wichtigkeit bezahlt werden, dann zieht sie sich ihre eigenen Zerstörer groß... Wir brauchen deshalb Schulen, an denen junge Menschen nicht nur hören, daß und wofür sie allgemein gebraucht werden... sondern auch jeder einzelne eindringlich erfährt: ich mit meiner Gabe... bin der Gemeinschaft für diese Aufgabe wichtig, wie andere für eine andere... Wenn Schulen nicht geeignet sind, diese Erfahrung zu vermitteln, muß man sie durch andere Maßnahmen ergänzen oder ersetzen“ (v. Hentig 1993, S.187).

Schulen aller Art und Stufen müssen sich ernsthafte Gedanken darüber machen, wie sie sich in der Region, in die sie eingepflanzt sind, so verwurzeln und vernetzen können, daß in Formen einer dauerhaften Zusammenarbeit

mit Einrichtungen und Persönlichkeiten im Umfeld Kinder und Jugendliche regelmäßig solche Erfahrungen des Gebrauchtwerdens machen können. Und sie haben die Formen, in denen ihre Schüler schon jetzt ernsthaft beansprucht werden, zu würdigen und zu optimieren.

Das fängt an bei sorgfältigen Beobachtungen und Erkundungen dazu, wer in der Klasse in welche Pflichten zu Hause eingespannt ist, wer Aufgaben in der Nachbarschaftshilfe wahrnimmt und wer einen bezahlten Job ausfüllt. Statt derlei mit Gleichgültigkeit, gar mit Argwohn zu registrieren, wäre es wohl an der Zeit, solche Aktivitäten (von der Schule zwar nicht initiiert) als Projekte zu begreifen und sie in den üblichen Formen schulischer Vorhaben als „Praktika“ zu unterstützen. Ließe sich nicht viel schulimmanente Betriebsamkeit von nur beschränkter sozialer Geltung einerseits und die Erfahrung von Ohnmacht und Nutzlosigkeit vieler Kinder und Jugendlicher andererseits dadurch überwinden, daß es sich die Schule zur Aufgabe macht, in ihrem Bereich gezielt ernsthafte Betätigungsfelder für ihre Schüler aufzuspüren und wo nötig deren Schaffung einzufordern. Was fällt den öffentlichen Einrichtungen, den Kirchengemeinden, Vereinen, dem Handwerk, der Industrie und den Dienstleistungsbetrieben ein, wenn man solche Anfragen an sie richtet und sie mit konkreten Vorstellungen konfrontiert? Was käme im Einzugsbereich einer Schule zustande, wenn man dort Wichtiges zur Kinderbetreuung, zur Unterstützung älterer Menschen in ihrer Haushaltsführung und in Gartenpflege lernen könnte? Was käme in Gang, wenn die Schule Beratung in Konfliktfällen anbieten und über die Formen der außerschulischen Inanspruchnahme mit ihren Schülern konstruktiv-kritisch reflektieren wollte?

Verständigung ist also dringend darüber nötig, wie man Voraussetzungen schafft, damit Kinder und Jugendliche unmittelbar gesellschaftliche Bedeutung zurückgewinnen und aus dem Status eines Subproletariats wenigstens zeitweise befreit werden. Dazu einige Anregungen, als Fragen formuliert: Ein Millionenpublikum sieht regelmäßig die Sendung „Dingsda“ und läßt sich von Knirpsen unterhalten, die meist recht originell und zum Staunen der Entwicklungspsychologen mitunter sehr geschickt durchaus schwierige Begriffe erklären. Warum nimmt niemand derlei zum Anlaß, die Deutungs- und Erklärungskraft der Kinder im eigenen Viertel oder Dorf, gar der eigenen Grundschule für die ganze Schule in ähnlichen Formen in Anspruch zu nehmen?

Aus den Projekten des praktischen Lernens wissen wir, daß es möglich ist, Handwerksbetriebe und Künstler, aber auch Dienstleistungsbetriebe und öffentliche Ämter dazu zu bringen, Schulklassen und Gruppen von Schülerinnen und Schülern in die Durchführung von Vorhaben gezielt einzuplanen und die von ihnen zu erbringenden Leistungen vertraglich zu beschreiben, zu kalkulieren und entsprechend zu entlohnen. Warum ist es nicht längst selbstverständlich, daß die Bemalung von Bauzäunen, aber auch von öffentlichen Wandflächen an solch kombinierte Teams aus Profis und Schülern bevorzugt vergeben wird? Warum können die Werbeprospekte der Kommunen, der Fremdenverkehrsvereine nicht gleichfalls von Betrieben hergestellt werden, die konsequent die Schüler der gymnasialen Oberstufe in die Gestaltung solcher Produkte einbeziehen? Warum gibt niemand einen Übersetzungsauftrag an die Leistungskurse in Englisch und Französisch? Und warum ist es so selten, daß Lokal und Regionalzeitungen regelmäßig eine Jugendseite durch die Schulen im Einzugsbereich gestalten lassen?

Warum werden in den Schulen nur in seltenen Ausnahmefällen kleine, aber eindruckliche Ausstellungen erarbeitet, die von vorneherein so konzipiert sind, daß man sie als Wanderausstellungen in der Region präsentieren kann, weil sie sich flexibel auch kleinen Räumen anpassen lassen? Warum kann man sich nicht an Schulen wenden, wenn man für die kleinen Feiern in Betrieben, in kommunalen Einrichtungen und in Vereinen eine Musik-, eine Tanz- oder Theatergruppe, also sogenannte „Kleinkunst“ engagieren will?

Wenn einzelne Schulen solche Chancen pädagogischer Verständigung mit ihrem Umfeld entdecken und sich dauerhaft vernetzen, dann führt dies – ähnlich wie im ersten Aufgabenfeld – dazu, daß die Schule in der Öffentlichkeit ein distinktes Profil gewinnt: In solchen Prozessen einer auf Dauer gestellten Öffnung der Schule transformiert sie sich allmählich zu einem stadtteil- und gemeinwesenorientierten Zentrum und befreit sich zugleich aus dem Zwang, fortgesetzt Parallelaktionen zum wirklichen Leben inszenieren zu müssen. Fände die Schule so nicht heraus aus manch lächerlicher Verkrampfung?

Viertes Aufgabenfeld: Vermittlung von Lebenstechniken und Durchblick im Alltag

Noch ein viertes Aufgabenfeld der Schule möchte ich skizzieren, um dann abschließend einige Bemerkungen zu den Chancen zu machen, die sich derzeit bieten, um pädagogische Verständigung zu operationalisieren.

Thomas Ziehe hat vor kurzem von „eigentümlichen Phänomene(n)“ gesprochen, die er bei jungen Leuten unter zwanzig beobachtet, und für die ihm „keine andere Bezeichnung als Unterstrukturiertheit einfällt“ (Ziehe 1993, S. 10). Abgesprochene Termine und zugesagte Verabredungen werden nicht eingehalten, man ist außerstande seinen Papierkram zu ordnen, kommt mit Fristen, Anträgen und Bescheiden nicht zurecht, weiß mit Rechtsmittelbelehrungen nichts anzufangen, kann keinen Widerspruch einlegen. Es fehlt der Überblick, worauf man sich mit Ratenkäufen, mit Leasing-, Miet-, Arbeits- und Abonnementsverträgen einläßt; unnötige und überteuerte Versicherungen werden abgeschlossen; von Lebenshaltungskosten hat man kaum zureichende Vorstellungen, mit wohlfeilen Krediten und mit Plastikgeld gerät man unversehens in Schulden von erheblichem Umfang. Nirgends hat man lernen können, wie man die Erledigung mehrerer Besorgungen in eine zeit- und kostengünstige Abfolge bringt; wie man regelmäßig anfallende, unumgängliche Pflichten im Lauf einer Woche möglichst rationell bewältigt und mit seinen Interessen klug kombiniert. Keineswegs macht all dies nur den Jugendlichen im sogenannten „unteren Qualifikationsbereich“ erheblich zu schaffen, auch Gymnasiasten und Studierende stellen sich mitunter wie die Dreijährigen an, wenn es darum geht, ein gemeinsames Urlaubsbudget transparent zu bewirtschaften oder die Telefonkosten in einer WG plausibel aufzuteilen. Und wieviele wissen schon, wie man eine Lohnsteuerkarte oder eine Arbeitslaubnis beschafft, einen BAföG-Antrag oder eine Einkommensteuererklärung ausfüllt, einen Umzug organisiert oder auch, was im Falle ungewollter Schwanger- und Vaterschaft zu tun ist.

Nicht nur in den neuen Bundesländern, auch hier in Westdeutschland sind die jungen Leute über ihre eigene Desorganisiertheit nicht glücklich. Ihnen

ganz praktische Techniken der alltäglichen Lebenskunst zu vermitteln, ihnen Durchblick im Alltag zu verschaffen, wird zunehmend zu einem dringenden Desiderat (vgl. dazu Hiller 1992,1994).

Daß man Betriebspraktika mittlerweile in allen weiterführenden Schularten durchführt, ist selbstverständlich geworden. Daß es schulisch vorbereitete, organisierte und betreute Alltagspraktika, etwa in der Form eines mehrwöchigen Aufenthaltes in Wohngruppen des betreuten Jugendwohnens, in Wohngemeinschaften, oder ganz schlicht in der Form von Schüleraustausch innerhalb der Region, also der zeitlich befristeten Unterbringung der Jugendlichen bei Gastfamilien, Lebensgemeinschaften oder Einzelpersonen im Einzugsgebiet der Schule nicht gibt, will mir immer weniger einleuchten. Gesetzlich möglich und erlaubt wäre dies jedenfalls. Im Kinder- und Jugendhilfegesetz vom 26. Juni 1990 lautet der einschlägige Paragraph 44 wie folgt: „Pflegeurlaubnis

(1) Wer ein Kind oder einen Jugendlichen außerhalb des Elternhauses in seiner Familie regelmäßig betreuen oder ihm Unterkunft gewähren will (Pflegeperson), bedarf der Erlaubnis. Einer Erlaubnis bedarf nicht, wer ein Kind oder einen Jugendlichen ... bis zur Dauer von acht Wochen betreut oder ihm Unterkunft gewährt.“

Angesichts der Tatsache, daß auch die Bundeswehr öffentlichen Verlautbarungen zufolge derzeit nach neuen, mit den humanen Zielen unserer Gesellschaft verträglichen Aufgaben sucht, wäre zu prüfen, ob das Schulsystem nicht auch in ihr einen Kooperationspartner auf Dauer fände, wenn es darum geht, für Jugendliche maximal zwei Monate dauernde Kurse in außerfamiliärer Selbstorganisation, Überlebenstechnik und gemeinnütziger Tätigkeit auszuformen und anzubieten. Man könnte sich derlei in verschiedenen, durchaus nicht martialischen Formen jenseits von Schulen und diesseits von Kasernen vorstellen, die dennoch kooperativ von beiden Systemen organisiert und verantwortet wären.

Über die gegenwärtigen Chancen, pädagogische Verständigung zu operationalisieren

In vier Feldern habe ich Aufgaben beschrieben, in denen die Schule heute überzeugende Programme entwickeln muß. Und ich habe skizziert, welche Probleme, aber auch welche Chancen der Verständigung mit Kindern und Jugendlichen, der pädagogischen Professionen untereinander und mit dem schulischen Umfeld sich jeweils in diesen Feldern zeigen.

Da es wenig zweckmäßig wäre, wollte man in all diesen Aufgabenfeldern gleichzeitig mit der Reform der eigenen Schule beginnen, versteht sich von selbst. Klar ist auch, daß sich die Ansprüche, die sich im Rahmen dieser Felder stellen, nicht harmonisieren lassen. Im Gegenteil:

Weil sich die gesellschaftlichen Erwartungen, die sich in den einzelnen Feldern zeigen, grundsätzlich nicht aufeinander rückführen lassen, ist das Konkurrenzverhältnis der Felder durch konfliktreiche Spannungen bestimmt: Welche Konzepte und curricularen Programme neben- und nacheinander wieviel Unterrichtszeit und wieviel Personal- und Sachmittel binden dürfen, muß man jedoch nicht ewig debattieren, sondern praktisch erproben, kritisch evaluieren und revidieren. Systeme lösen ihre Konflikte bekanntlich durch Temporalisierung und Sequentierung. Das bedeutet,

man ist gut beraten, wenn man als Kollegium die Liste der Probleme, die man für dringlich hält, in einen Arbeitsplan übersetzt, aus dem hervorgeht, was in welchen Zeiträumen parallel und nacheinander je vorrangig bearbeitet werden soll (Lesenswerte Anregungen hierzu bei Dörger, S. 36-48, in Schlömerkemper 1992).

Das objektive Elend der Schule und die endlosen Klagen aller über alle, die eingangs angesprochen wurden, lassen sich nicht überwinden, wenn sich jede Fraktion weiterhin ihren defensiven Ideologiereim auf die Verhältnisse macht, um nur zu erklären, daß und warum die Schuld am Übel immer bei den anderen liegt und man selbst folglich gar nichts machen könne. Schwung in den Laden kommt dadurch, daß sich eine kleine Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern zunächst für eine Reformidee begeistert und sie in der Form eines möglichst eng begrenzten, zeitlich klar befristeten Programms ausarbeitet. Den Schulleiter, sofern er nicht selbst dieser Keimzelle angehört, muß man dann schnell dafür gewinnen und sich rasch weitere Verbündete ebenso außerhalb wie innerhalb des Kollegiums suchen. Dann kann man schlicht anfangen.

Zweckmäßig ist es also, daß man Innovationen sowohl personell wie organisatorisch, vor allem aber zeitlich nie als groß angelegte Entwürfe präsentiert. Visionen soll man haben, aber nur Propheten reden davon; und wie man mit solchen Leuten verfährt, ist hinreichend bekannt. Bei eng umschriebenen, zeitlich angemessen befristeten Vorhaben, kann man deren Wirkungen nach innen und nach außen unter Kontrolle halten; und aus erfolgreichen Kleinvorhaben in Serie kann sich vor Ort bald eine neue Tradition entwickeln, die dann für weitergehende Reformen die ausreichende Basis bietet.

Insbesondere dann, wenn man mit neuen Vorhaben in die bisherigen Schemata eingreift, in denen Lehrerinnen und Lehrer ihren Alltag bislang organisieren, wenn man also beispielsweise zusätzliche Präsenzzeiten über Mittag, oder Unterricht in Abendstunden verlegen, gar in Tagungsform an Wochenenden durchführen will, wenn man die individuelle Vorbereitung und Korrektur vom häuslichen Schreibtisch weg und in die Schule (zurück-) verlegen und behutsam in kooperative Formen überführen will, dann ist es nur klug, derlei als eindeutig befristete Experimente auszuweisen, über deren Fortführung nach Ablauf von vereinbarten Phasen je neu zu entscheiden ist. Wenn die Beobachtungen nicht trügen, dann finden solchermaßen ausgewiesene Provisorien innerhalb der Schule und in ihrem Umfeld mehr Akzeptanz und können sich faktisch demzufolge länger durchhalten lassen als Neuerungen, die als das schlechterdings Bessere auf unbestimmte Zeit gar von oben durchgesetzt werden sollen.

Pädagogische Verständigung auf Reformvorhaben gelingt umso leichter, je mehr die Reformer ihre Wünsche nach uneingeschränkter Zustimmung und Bewunderung, nach kollektiver Begeisterung für ihre Ideen und Pläne und nach umfassender kollegialer Harmonie bezähmen lernen. Euphorien, die alle ergreifen und rückhaltlose Kooperationsbereitschaft stellen sich ebensovienig ein wie ideologische Einmütigkeit. Vielleicht müßte man derlei auch geradewegs mißtrauen. Realistischerweise ist daher von folgendem auszugehen (vgl. Hiller 1990, S. 413):

- (1) Es gibt bestenfalls eine Gruppe von reformengagierten Überzeugungstätern, die aufgrund einer längerfristig gewachsenen, erfolgreichen beruflichen Kooperation und/oder außerschulisch ausgebildeter und gesicherter, persönlicher Zuneigung zusammengefunden haben und das Konzept mittelfristig tragen.
- (2) In der Regel gehört zu dieser Gruppe der Schulleiter und /oder sein Stellvertreter, zumindest aber eine oder zwei Lehrkräfte, die das besondere Vertrauen der Schulleitung genießen und folglich entsprechende Handlungsspielräume haben. Andere Konstellationen wirken sich negativ zumindest auf das Reformtempo, wenn nicht auf die Durchsetzbarkeit insgesamt aus.
- (3) Es ist durchaus normal, daß es in einem Kollegium neben dem Kern der Reformträger eine größere Zahl indifferenter Kolleginnen und Kollegen gibt, die sich in den verschiedenen Phasen des Projekts in wechselnder Distanz zum Prozeß befinden. Die Gründe dafür sind so vielschichtig, daß Vorhersagen unmöglich werden.
- (4) Es ist nicht auszuschließen, daß sich in einem Kollegium eine einflußreiche Gruppe der mehr oder weniger offen erklärten Opposition zum Reformvorhaben bildet. Dann ist seitens beider Parteien deutlich zu machen, daß eine Opposition solange funktional ist, als sie sich als ein kritisches Korrektiv des Prozesses begreift.
- (5) Im Grenzfall ist allerdings davon auszugehen, daß Reformkonzepte dann nicht weitergeführt werden können, wenn sich im Kollegium keine Mehrheit mehr findet, die wenigstens zu wohlwollender Duldung bereit ist. Dies gilt selbst dann, wenn administrative Mittel zur Verfügung stünden, die Reform dennoch durchzusetzen.

Wo kleine Gruppen sich solchermaßen daran machen, die Reform der eigenen Schule in Gang zu bringen, macht man erstaunliche Entdeckungen:

* Lehrerinnen und Lehrer haben viel größere Spielräume, als den meisten lieb ist.

* Wo die vorhandenen Spielräume nicht ausreichen, lassen sie sich erheblich dadurch erweitern, daß man an schulischen Reformen interessierte und für die konkreten Vorhaben kompetente Institutionen und Persönlichkeiten gewinnt und diese Ressourcen in der Form eines Fördervereins der Schule bündelt. Zahlreiche Beispiele insbesondere im Bereich der Förderschulen belegen, daß solche Vereine tatsächlich eine wichtige juristische und organisatorische Basis der Verwirklichung von Reformvorhaben, nicht zuletzt bei der Einwerbung von Drittmitteln darstellen.

* Seitens der Bildungspolitik und der Schulverwaltung wächst die Einsicht, möglicherweise beschleunigt durch die Finanzlage der öffentlichen Hände, daß gute Schulen sich zunehmend von öffentlich subventionierten und kontrollierten Anstalten zu Bildungsunternehmen ohne Erwerbscharakter wandeln müssen, die in vertraglich geregelten Kooperationsstrukturen bildungs- und sozialpolitische Aufgaben in ihrem Einzugsgebiet erfüllen und dabei durchaus die Unterstützung durch private Initiativen von Bürgern in Anspruch nehmen.

Selbstverständlich kann man Rahmenbedingungen skizzieren, die pädagogische Verständigung, zentriert auf Reformanstrengungen von einzelnen Schulen begünstigen. Nur um die Courage der Kollegien noch etwas mehr zu ermutigen, nicht um letztlich doch wieder die Reforminitiativen aus der Schule heraus und „höheren Ortes“ anlagern zu wollen, seien abschließend einige solch wünschenswerter Rahmenbedingungen kurz aufgezählt:

- * Günstig wäre, es kämen Schulgesetze und Bildungspläne zustande, die „kurz und unklar“ (Talleyrand) sind. Künftige Entwicklungen würden so weniger blockiert.
- * Wenn es mittelfristig gelänge, zu den Beamten auf Lebenszeit verstärkt Lehrerinnen und Lehrer im Angestelltenverhältnis einzustellen, und wenn darüber hinaus Reformschulen weitere Personalmittel in begrenztem Umfang zur Verfügung hätten, um Werkverträge an nichtschulische Experten für befristete Kooperationsaufgaben vergeben zu können; wenn man die Altersstruktur der Kollegien konsequent verjüngen und die Feminisierung der Schule wirksam stoppen wollte, dann steigen die Chancen, daß Schulen sich auch den komplexeren Herausforderungen erfolgreich stellen. Weniger wahrscheinlich ist, daß derlei mit werdenden Großmüttern und Großvätern in Überzahl erfolgreich gelingt.
- * Und wenn dann noch ein „Stifterverband für die deutsche Schule“ zustande käme, wie dies kürzlich der Geschäftsführer einer großen deutschen Industriestiftung angeregt hat, ein Verband also, der als Sammelstiftung viele Privatinitiativen bündelt und treuhänderisch auch kleinere Stiftungen aus „den in den nächsten Jahren anstehenden Erbfällen und Nachfolgeregelungen“ (Bopp 1993, S.22) verwaltet und so für schulische Reforminitiativen entsprechende Mittel bereithält, dann kommt gewiß *pädagogische Verständigung als Tatverständigung* in Gang. Mit Geld geht zwar nicht alles, schon gar nicht im schulischen Feld; aber es stimuliert und beflügelt den Konsens, wie anderswo auch.

Literatur

- Bölts, Hartmut: Die Umwelt gestalten. Das „Lernorte-Netz“ an der Richtsberg-Gesamtschule Marburg. In: Schlömerkemper, Jörg (Hg.): Die Schule gestalten. a.a.O., S.171 – 176.
- Bopp, Ulrich: Das Projekt „Praktisches Lernen“ – Ergebnisse und Empfehlungen. In: Akademie für Bildungsreform/Robert Bosch Stiftung (Hg.): Praktisches Lernen im allgemeinbildenden Schulwesen. Ergebnisse und Empfehlungen. Dokumentation der Tagung vom 5./6. März 1993 im Gustav-Stresemann-Institut, Bonn. Tübingen 1993, S.13 – 23.
- Dörger, Ursula: Das Schulkonzept klären. Erfahrungen aus dem Projekt „Lehrerkooperation“. In: Schlömerkemper, Jörg (Hg.): Die Schule gestalten, a.a.O., S. 36 – 48.
- Dressler, Bernhard: Extremismus und Schule. In: Loccumer Pelikan, Nr.1/1993, S. 6 – 16.
- Hentig, Hartmut von: Aufwachsen in einer Welt, in der sich zu leben lohnt. In: Neue Sammlung 33, 1993, 2, S. 171 – 192.
- Hiller, Gotthilf Gerhard: Bildungsunternehmen ohne Erwerbscharakter? Probleme und Chancen komplexer Projekte zur Verwirklichung praktischen Lernens. In: Neue Sammlung 30, 1990, 3, S. 407 – 418.
- Hiller, Gotthilf Gerhard. Durchblick im Alltag. Tips, Informationen, Arbeitsmaterial. Erste Folge (1992). Zweite Folge (1994) Schüler- und Lehrerhefte. Berlin 1992, 1994.
- Jegge, Jürg: Abfall Gold. Über einen möglichen Umgang mit „schwierigen Jugendlichen“. Bern: Zytglogge 1991.
- Kagerer, Hildburg: Das Fremde hört nicht auf. In: Neue Sammlung 31 1991,5, S. 576 – 596.

- Lütgert, Will: Praktisches Lernen – theorietauglich? In: Akademie für Bildungsreform/Robert Bosch Stiftung (Hg.): Praktisches Lernen im allgemeinbildenden Schulwesen. a.a.O. S. 57 – 85.
- Schmidt, Heinz: Multikulturalität und die Aufgaben des Religionsunterrichts. In: Loccumer Pelikan, Nr.3/1993, S. 7 – 14.
- Schlömerkemper, Jörg (Hg.): Die Schule gestalten. Konzepte und Beispiele für die Entwicklung von Schulen. Weinheim 1992 (= 2. Beiheft 1992 zu DDS).
- Seydel, Otto: Zum Lernen herausfordern. Konzeptentwicklung am Landerziehungsheim Salem. In: Schlömerkemper, Jörg (Hg.): Die Schule gestalten. a.a.O., S.71 – 80.
- Ziehe, Thomas: Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen. Weinheim, München 1991.
- Ziehe, Thomas: Optionen und Ohnmacht Jugendlicher. In: Loccumer Pelikan, Nr. 2/1993, S. 9 – 13.

Gotthilf Gerhard Hiller, geb. 1944, Prof.Dr.phil.; Professor für Lernbehindertenpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg/Reutlingen
 Anschrift: Aternweg 8, 72770 Reutlingen