

## **Strategisches Lernen durch gesellschaftsverändernde Praxis**

In Anknüpfung an die voranstehenden Kapitel kann zunächst grob formuliert werden, daß eine antikapitalistische Gesamtschul-Reform an die Funktionswidersprüche der Schule im Kapitalismus und an deren inner-schulischen Widerspiegelungen anknüpfend die Qualifikationen strategischen Handelns vermitteln muß. Mit anderen Worten: Die Gesamtschul-Reform leistet nur dann einen Beitrag zu antikapitalistischen Strukturreformen, wenn sie die Heranwachsenden zu strategischem Handeln befähigt.

Bevor versucht wird, dieses Konzept weiter auszuarbeiten, muß vor zwei Mißverständnissen gewarnt werden. Einmal darf nicht angenommen werden, daß die Vermittlung von Qualifikationen strategischen Handelns durch die Schule darauf hinauslaufen kann, die bezeichneten Strukturwidersprüche selbst aufzulösen. Diese Strukturwidersprüche sind gesamtgesellschaftlich bedingt und mithin nur durch die Änderung gesamtgesellschaftlicher Strukturen und nicht bloß durch veränderte Lernprozesse aufhebbar. Die Vermittlung von Qualifikationen strategischen Handelns soll vielmehr an diese Strukturwidersprüche anknüpfen, um dadurch Erkenntnisse über reale gesellschaftliche Prozesse und eine Handlungsperspektive entstehen lassen.

Ein zweites Mißverständnis wäre es, wenn man meinte, das Konzept, an Strukturwidersprüche anzuknüpfen, wolle die Schüler in Dauerkonflikte verwickeln, die sie lediglich affektiv aufladen und in eine psychisch unerträgliche Situation versetzen. Demgegenüber ist zu betonen, daß es nicht um eine Konfliktpädagogik an sich gehen kann, die alle möglichen Konflikte bei jeder sich bietenden Gelegenheit manifest werden läßt; vielmehr handelt es sich hier nur um solche Konflikte, die einsichtig auf die Strukturwidersprüche rückführbar sind, wobei peinlich genau eine Dosierung gewählt werden muß, die für Schüler, Lehrer und Eltern psychisch aushaltbar ist.

Nach diesen Vorklärungen muß schließlich noch illusionslos erkannt werden, daß der Handlungsspielraum einer Schulreform im Kapitalismus offenbar nicht zuletzt von der Zielbestimmung selbst abhängt: Er scheint um so größer zu sein, je systemimmanenter die Reformmaßnahme angelegt ist, und er wird um so geringer, je entschiedener eine antikapitalistische Perspektive zutage tritt. Mehr Klarheit über den Handlungsspielraum der Gesamtschul-Reform kann also nur eine Präzisierung und Konkretisierung der Qualifikationen strategischen Handelns einerseits und der Voraussetzungen ihrer Vermittlung andererseits bringen.

Welches sind diese Qualifikationen und wie können sie gelehrt und gelernt werden? Die Antwort auf diese Schlüsselfrage kann nur schrittweise entwickelt werden, wobei der erste Schritt in der Auseinandersetzung mit dem in jüngster Zeit populär gewordenen Konzept des sogenannten sozialen Lernens erfolgen muß, weil es den Anspruch erhebt, eine emanzipatorische Zielsetzung zu verfolgen.

### 3.1 Soziales Lernen als Leitziel der Gesamtschule?

In der Tat ist der methodische Ausgangspunkt sozialen Lernens überzeugend. Denn traditioneller Unterricht in der heutigen Schule wird die Qualifikationen strategischen Handelns vermutlich schon allein deshalb nicht vermitteln können, weil er die Schüler tendenziell als Objekte zu behandeln droht, das heißt als isolierte Individuen, die atomisierte Pensens von nicht auf seine Zwecke befragten Wissensstoffen konsumieren müssen. Curriculare Anstrengungen – wie die Aufstellung von Feinlernzielkatalogen, Operationalisierungen und Lernerfolgskontrollen – lassen für viele Gesamtschulen befürchten, daß der Lernprozeß noch stärker als in den herkömmlichen Schulen reglementiert wird. Auch eine Schulreform, die traditionelle Lerninhalte durch fortschrittliche, ja selbst anti-kapitalistische bloß austauscht, ansonsten aber den Lernkontext unverändert läßt, bietet den Schülern kaum Hilfe für strategisches Handeln. Denn die Unterrichtsorganisation in einer solchen Schule würde einem fortschrittlichen Lehrer ansinnen, den Schülern zum Beispiel polit-ökonomische Zusammenhänge genauso einzubleuen wie etwa mathematische Kenntnisse. Solche Informationen allein – die genau wie die herkömmlichen Inhalte vom Schüler nur auf Grund unterrichtlicher Zwangsmechanismen gelernt werden – erzeugen jedoch keine politische Handlungsfähigkeit. Curriculare Sisyphusarbeit, weiter und weiter verfeinerte Lernzieltaxonomien und testomanische Kraftanstrengungen führen mithin nur in die Sackgasse einer perfektionierten Unterrichtsanstalt, aber keineswegs zu einer neuen Schule, in der «anders und anderes gelernt wird» (BILDUNGSRAT 1969, S. 108). Eine solche, gegenwärtig feststellbare Entwicklung der Gesamtschule zu einer perfektionierten Unterrichtsanstalt widerspricht zudem deutlich den ursprünglichen Zielvorstellungen; denn Ziele wie Verbesserung der Qualifikation aller, größere Chancengleichheit oder allseitige Entfaltung der Persönlichkeit verlangen notwendig veränderte Lernarrangements, die über die kognitive Vermittlung von Informationen hinausgehen. In Abgrenzung zur reinen Lernschule wird deshalb in der Diskussion mehr und mehr gefordert, die Realisierung sozialen Lernens als zentrale Aufgabe der Gesamtschule zu betrachten.

So spricht G. U. Becker davon, daß die Schule das Problem des sozialen Lernens wiederentdeckt habe (vgl. BECKER 1971, S. 96), bezweifelt

aber gleichzeitig, ob

«eine Pflichtschule, die Kinder und Jugendliche zwangsweise mit ein paar Instruktionsspezialisten von der gesellschaftlichen Wirklichkeit abschirmt und isoliert, tatsächlich der geeignete Rahmen für solches Lernen ist» (BECKER 1971, S. 113).

Bönsch postuliert, daß es für eine Gesamtschule in einer

«demokratischen oder sich als demokratisch verstehenden Gesellschaft ... viel wichtiger (sei), soziales Lernen zu ermöglichen als die Leistungen in den traditionell bedeutsamen Fächern zu steigern!» (BÖNSCH 1972, S. 362).

Holtkamp, der über seine Erfahrungen an der Gesamtschule Kamen berichtet, möchte einen Lernkontext schaffen, der Angst, Mißtrauen, Hilflosigkeit und psychische Verunsicherung der Schüler weitgehend ausschaltet (vgl. HOLTkamp 1971, S. 80). Soziales Lernen soll möglich werden, indem die Gesamtschule sich «immer mehr zu einem entschulten sozialen Übungs- und Kooperationsfeld zwischen Lehrenden und Lernenden» (HOLTkamp 1971, S. 78) entwickelt.

All diesen Aussagen ist das Bestreben gemeinsam, in der Gesamtschule weniger eine Erhöhung der Lernleistungen in den tradierten Unterrichtsfächern anzustreben, sondern unter weitgehendem Verzicht auf Leistungsdruck mehr reflektierte soziale Erfahrungen zu ermöglichen. Um die politische Perspektive dieser Forderung zu klären, ist zunächst zu untersuchen, wie soziales Lernen in der Literatur definiert wird. Nach G. U. Becker wird der Begriff des sozialen Lernens

«zur Bezeichnung der nicht-kognitiven und nicht psychomotorischen Lernvorgänge gebraucht. Dahinter steht die Einsicht, daß auch «Einstellungen», «Werthaltungen», «Wahrnehmungsfähigkeiten und -bereitschaften» «gelernt», d. h. in komplizierten Aneignungsprozessen erworben werden. Die Psychoanalyse hat uns belehrt, daß auch Gefühle und Bindungen, Angst und Zuversicht ebenso wie Liebe oder Haß als Ergebnis biographischer Erfahrungen «gelernt» werden. All diese Lernvorgänge ereignen sich vorwiegend in einem sozialen Kontext. Die abkürzende Formel «soziales Lernen» bezeichnet also sowohl den Gegenstand als auch die Weise des Lernens. Die Lernvorgänge im Bereich der Gefühle sind damit ebenso gemeint wie die im Bereich der Werte» (BECKER 1971, S. 96 f).

Vor dem Hintergrund dieser Begriffsbestimmung erweist sich allerdings die Forderung Bönschs, soziales Lernen müsse im Unterricht möglich werden (vgl. BÖNSCH 1972, S. 365), als sinnentleert; denn soziales Lernen – also das Lernen von Werthaltungen, Gefühlen, Einstellungen usw. – findet *in jeder sozialen Interaktion* statt, also auch im Unterricht der traditionellen Schule. Es wäre ein naives Mißverständnis, zu meinen, im schulischen Unterricht fänden nur das intendierte, auf Kenntniserwerb ausgerichtete Lernen statt. Vielmehr ist die

«alleinige Konzentration auf den Erwerb von Wissen und Fertigkeiten . . . eine verkürzte Sicht der in der Schule ablaufenden Lernprozesse. Dadurch geraten die vielen *latenten Lernprozesse*, d. h. die Lernprozesse, die weder geplant noch den Beteiligten als Lernprozesse bewußt sind, aus dem Blickfeld» (FEND 1972 a, S. 20 f).

Bereits an dieser Stelle erweist sich der Begriff des sozialen Lernens als ambivalent: Er wird in der Diskussion einerseits im Sinne einer Forderung verwandt, Zwänge der bestehenden Schule abzubauen. Aber er umfaßt von der Definition her andererseits durchaus die in der traditionellen Lernschule ablaufenden latenten Lernprozesse, die – wie noch zu zeigen ist – affirmativen Charakter haben. Soziales Lernen als Forderung kann daher wohl nur verstanden werden als Anspruch, die in der gegenwärtigen Lernschule latent ablaufenden sozialen Lernprozesse nicht nur bewußt zu machen, sondern vor allem zu verändern: Nicht soziales Lernen an sich, sondern allenfalls eine andere Qualität der sozialen Lernprozesse muß gefordert werden. Um abzuklären, in welcher Weise sich die sozialen Lernprozesse verändern sollen, ist es zunächst notwendig, die latenten Lernprozesse im gegenwärtigen Unterricht näher zu beschreiben.

### 3.1.1 Latentes soziales Lernen

Ein ebenso alltägliches wie aufschlußreiches Beispiel latenten oder «heimlichen» sozialen Lernens im traditionellen Unterricht beschreibt Henry:

«Boris hatte Schwierigkeiten,  $\frac{12}{16}$  so weit wie möglich zu kürzen und kam nur bis  $\frac{6}{8}$ . Die Lehrerin fragte ihn ruhig, ob das der kleinste Nenner sei. Sie schlug ihm vor, darüber «nachzudenken». Viel Fingergeknipse und viele hochgereckte Arme bei den anderen Schülern. Alle begierig, ihn zu korrigieren. Boris ziemlich unglücklich. Vermutlich intellektuell gesperrt. Die Lehrerin, ruhig, geduldig, übersieht die anderen und richtet Blick und Stimme ganz auf Boris. Sie fragt: «Gibt es eine Zahl, die größer als zwei ist, mit der Du beide Seiten des Bruchs teilen kannst?» Nach ein oder zwei Minuten beginnt sie zu drängen, aber von Boris kommt nichts. Darauf wendet sie sich der Klasse zu und fragt: «Na gut, wer kann Boris sagen, welche Zahl es ist?» Fast alle melden sich. Die Lehrerin ruft Gretchen auf. Gretchen erklärt, daß vier die Zahl sei, durch die sich Zähler und Nenner teilen lassen» (HENRY 1973, S. 26).

Henry kommentiert diese Szene wie folgt:

«Das Versagen von Boris hat Gretchen also den Erfolg ermöglicht; seine Niedergeschlagenheit ist der Preis für ihre blendende Laune; sein Elend der Anlaß zu ihrer Freude . . . Für Boris war der Alptraum an der Tafel vermutlich eine Schule der Selbstbeherrschung. Auch wenn man öffentlich bloßgestellt wird, darf man nicht schreiend aus dem Raum laufen. Solche Erfahrungen verankern in jedem Gesellschaftsmitglied unauslöschlich eine traumatische Angst vor dem

**Scheitern.** So daß die Menschen wieder und wieder, nachtein und nachtaus, selbst auf den Höhepunkten ihres Lebens, nicht von Erfolgen, sondern vom Scheitern träumen werden. Der erlebte Alptraum ist lebenslang verinnerlicht. Nicht zuletzt dieser Traum setzt die psychischen Energien frei, die die Leidenschaft für den technologischen Fortschritt benötigt. Boris hat also nicht so sehr Rechnen gelernt. Er hat sich einen gesellschaftlich notwendigen Alptraum angeeignet» (HENRY 1973, S. 26).

Aus diesem und nahezu beliebigen anderen Beispielen lassen sich einige Effekte latenten sozialen Lernens herauslesen, wie:

- Schüler lernen im Unterricht Strategien der Interaktion und des Verhaltens, zum Beispiel Verhalten der Unterordnung oder des partiellen Widerstands.
- Schüler bauen im Unterricht emotionale Beziehungen auf, sie entwickeln Sympathien und Antipathien, Stolz und Angst.
- Schüler lernen im Unterricht ein System von sozialen und politischen Normen und Werten, die nicht explizit Unterrichtsinhalte sind, zum Beispiel Leistungs- und Konkurrenzbewußtsein.
- Unterricht ist verbunden mit einem Prozeß der Selbsteinschätzung und der Antizipierung von Fremdeinschätzung. Somit bauen Schüler durch Unterricht ein Selbstbild auf.

Die skizzierten latenten Lernprozesse werden durch die Bedingungen schulischen Unterrichts in unserer Gesellschaft provoziert. Schulunterricht ist eine Zwangsveranstaltung, dahinter steht «zumindest in letzter Instanz – ein Arbeitszwang auf der Seite des Lehrers und ein Zwang zum Schulbesuch auf der Seite des Schülers» (FÜRSTENAU 1969, S. 11). Dabei fällt dem Lehrer zunächst die Aufgabe zu, den Schüler zu einem sozialen Verhalten zu führen, das Unterrichtsveranstaltungen überhaupt erst möglich macht. Zu diesem Zweck ist die Rolle des Lehrers mit Machtmitteln ausgestattet; notfalls kann er durch Anwendung von Zwang erwünschtes Verhalten herstellen. Somit lernt der Schüler vom ersten Schultag an neben Informationen und Fertigkeiten auch in einem Bereich, den Parsons den «moralischen» nennt und mit Begriffen wie Betragen, Respekt und Rücksichtnahme charakterisiert (vgl. PARSONS 1964, S. 171). Während Parsons beide Bereiche gleichberechtigt nebeneinander stellt, nimmt Fürstenau eine andere Zuordnung vor: Die Schule muß zunächst zu organisationskonformem Verhalten erziehen, damit die im Unterricht intendierten Lernprozesse überhaupt stattfinden können. Soziales Lernen wird also als Funktion von Stoffaneignung betrachtet; es wird von Lehrern nur soweit bewußt angeleitet, als es eine Anpassung des Schülers an die Unterrichtssituation bedeutet. Eine solche Anpassung geschieht unter anderem durch selektiv ausgeteilte Belohnungen und Bestrafungen, durch die sichergestellt werden, daß das System von Kenntnissen und Fertigkeiten von den Schülern überhaupt angenommen wird (vgl. FÜRSTENAU 1969, S. 13, 17). Die konkrete unterrichtliche Situation kann demnach nur im Gesamtrahmen einer Schule

gesehen werden, die durch Zwangsmechanismen Unterricht sichert, wobei der Zwangscharakter schulischen Lernens nicht als brutales Gewaltverhältnis mißverstanden werden darf, obwohl er auch in dieser Ausprägung vorkommt. Als Grundvoraussetzung latenter sozialer Lernprozesse im Unterricht ist somit anzusehen, daß der Schüler in ein Abhängigkeitsverhältnis gesetzt wird. Dieses gründet sowohl auf einer Monopolisierung der Bedürfnisbefriedigung als auch auf der Möglichkeit, Anpassung an institutionelle Erwartungen mit Zwang durchzusetzen. Gegenüber einer solchen institutionellen Anforderungsstruktur entwickeln Schüler tendenziell Konformitätsorientierungen, die nach Fend in drei charakteristischen Ausprägungen vorkommen:

- *Gehorsamkeitshaltung*

Lernen und Anpassung geschieht aus Angst vor negativen Konsequenzen.

- *Kalkulatorische Haltung*

Die eigenen Anstrengungen werden so angelegt, daß bei einem minimalen Aufwand ein Maximum an Belohnung durch das System erzielt wird.

- *Affirmative Konformitätsorientierung*

Die schulischen Anforderungen werden generell als gut und richtig akzeptiert (vgl. FEND 1972 a, S. 14).

Zwar handelt es sich hier nur um eine grobe Skizzierung der latenten sozialen Lernprozesse im Unterricht, die zum Beispiel schichtenspezifische Modifizierungen unberücksichtigt läßt; dennoch wird vor diesem Hintergrund deutlich, was mit der Forderung nach sozialem Lernen in der Gesamtschule zunächst gemeint ist: Ein *intentionaler* Einbezug des in der herkömmlichen Schule latent als Anpassung und Unterdrückung ablaufenden sozialen Lernens in die pädagogische Reflexion.

### 3.1.2 Konzepte intentionalen sozialen Lernens

Die Forderung nach intentionalem sozialem Lernen in der Gesamtschule und die daraus folgende Forderung nach qualitativer Veränderung der sozialen Lernprozesse wird in letzter Zeit zwar häufiger erhoben, Konzepte zur Umsetzung dieser Forderung finden sich jedoch kaum. Am ehesten scheinen die Überlegungen v. Hentigs und G. U. Beckers zur Konkretisierung geeignet.

Im Kontext seiner Kritik an der *‘Verschulung der Schule’* beschreibt v. Hentig gegenwärtiges schulisches Lernen als ein von der Wirklichkeit abgesondertes Feld, das

«mit künstlichen Erfahrungsgegenständen ausgestattet (wird). Viele dieser Gegenstände werden als Vorstellungen vorgestellt. Aus vorgestellten Problemen und Lösungen werden Lehren – aus Präparaten Präzepte. Der Erfahrungsraum verwandelt sich in Schule – eine Schule, die nicht aus Versehen, sondern ...

womöglich aus Grundsatz und Vorsatz die Wirklichkeit verfehlt, auf die sie vorbereitet» (v. HENTIG 1972, S. 21).

In einer solchen Schule werden die Lernbedürfnisse des Kindes unterdrückt, weil Lernen nur als Belehrung vorkommt. Deshalb versteht v. Hentig konsequent «Erfahrung» als Gegenteil von Belehrung. Die Frage nach der Perspektive sozialen Lernens in der Schule muß sich mithin auf die Möglichkeiten beziehen, aus der Schule einen Erfahrungsraum zu machen. Als Antwort liefert v. Hentig keine umfassenden Konzepte, aber er weist immerhin die Richtung, indem er sich

- gegen eine Verabsolutierung bestimmter Curriculumverfahren einerseits und andererseits
- gegen die Weigerung der Schule, die wirklichen Probleme und Erlebnisse der Schüler zum Gegenstand schulischen Lernens zu machen, wendet. Er betont, daß bisher die in der Schule vermittelte Theorie unnötig von den wirklichen Erfahrungen der Schüler abgeschottet wird; «umgekehrt bleiben die Erlebnisse, die in der Schule anfallen, auf eine erschreckende Weise ungenutzt und unreflektiert» (v. HENTIG 1972, S. 27).

Als eine Möglichkeit, zwischen «unwirklicher» Theorie und wirklichen Erlebnissen zu vermitteln und so reflektierte Erfahrungen zu ermöglichen, betrachtet v. Hentig Lernprozesse, die bei Hier-und-Jetzt-Problemen (*here-and-now-problems*) der Schüler ansetzen. Beispiele für solche Hier-und-Jetzt-Probleme sind

«klein zu sein, ohnmächtig, verliebt, pickelig, dick sein; oder kein Erwachsener, der rauchen, Auto fahren, aufbleiben, «richtige Sachen tun» darf; oder ein Gastarbeiterkind, kein Junge, kein guter Sportler . . .» (v. HENTIG 1972, S. 36).

Um die curriculare Füllung dieses Ansatzes haben sich insbesondere Lippitt u. a. bemüht:

«Es geht bei Lippitt um die schon so oft zitierten Hier-und-Jetzt-Probleme der Kinder; sie werden in einer Phase des Unterrichts, die *value discussion* heißt, erhoben und ernst genommen; den Kindern werden die Mittel zu ihrer Lösung im genauen Sinn des Wortes «erfahrbar» gemacht: die Kinder betreiben *inquiry* und *problem solving* und lernen es dadurch; dies wird verbunden mit und bestätigt in den klassischen Methoden der Sozialwissenschaften, deren große Entdeckungen und Experimente in elementarisierter Form von den Kindern nachvollzogen werden; der Unterricht führt sowohl zu eigenen Untersuchungen wie zu eigenen Verallgemeinerungen wie zu eigenen Handlungen; das ganze geht induktiv nach einem deduktiv (also vorgedachten), aber wandelbaren Plan vor sich» (v. HENTIG 1972, S. 44).

Welche Verhaltenseigenschaften und Qualifikationen der Schüler durch die beschriebenen arrangierten Erfahrungen erwerben soll, ist zentraler Punkt der Überlegungen von G. U. Becker. Auf dem Hintergrund seiner Wertentscheidung, es möge in der Welt weniger Angst, Feindseligkeit, Einsamkeit, Unglück geben, dafür aber mehr Freundlich-

keit, Zuversicht, Freundschaft und Glück (vgl. BECKER 1971, S. 109), kommt er zu einem Lernzielkatalog, den er selbst lediglich als Diskussionsbeitrag verstanden wissen will:

- «– Identität entwickeln und bewahren lernen . . .
  - kritische Distanz zu sich selbst gewinnen . . .
  - Perspektiven entwickeln lernen . . .
  - Werthierarchien aufbauen und sie kritisch hinterfragen lernen . . .
  - Freude am eigenen Körper zu empfinden . . .
  - Selbstgenuß lernen . . .
  - «Stilgefühl» entwickeln . . .
  - Achtung vor der Autonomie des anderen lernen . . .
  - Achtung vor dem Eigentum eines anderen . . .
  - den Sinn und die Bedeutung der Grundrechte erfahren haben und schätzen lernen . . .
  - mit Macht umgehen lernen . . .
  - ein entspanntes . . . Verhältnis zu Institutionen und Bürokratie erwerben»
- (BECKER 1971, S. 123 ff).

Eine kritische Betrachtung dieses Zielkatalogs im Rahmen unserer Überlegungen muß von der Frage ausgehen, inwieweit damit Qualifikationen angestrebt werden, die den Heranwachsenden zum strategischen Handeln befähigen. In diesem Zusammenhang ist zunächst wichtig, darauf hinzuweisen, daß es Becker unterläßt, grundlegende gesellschaftliche Strukturen zu bezeichnen und die Lernziele vor deren Hintergrund zu interpretieren. Mit dem Wunsch nach weniger «Angst, Feindseligkeit, Einsamkeit und Unglück» wird nicht die Frage nach den gesellschaftlichen Ursachen dieser unerwünschten Erscheinungen verbunden.

Konsequenterweise bleiben die gesetzten Lernziele bemerkenswert formal: Perspektiven sollen entwickelt werden – es wird nicht gesagt, welche! Es wird auch nicht gefordert, Perspektiven zur Minderung von Angst, Feindseligkeit oder Unglück in der Gesellschaft zu entwickeln – obwohl das zuvor die formulierte Wertentscheidung war. Vielmehr wird das Lernziel «Perspektiven entwickeln» durch folgenden Zusatz erläutert:

«... sich auf etwas in der Zukunft liegendes freuen und es entschlossen wollen . . .» (BECKER 1971, S. 123).

Wenn Lernziele so wenig konkret formuliert werden, ist nicht auszuschließen, daß sie als Anleitung zur bürgerlich-individualistischen Lebensplanung verstanden werden, die unpolitisch erscheint und gerade dadurch politische Wirksamkeit entwickelt. Die gleiche Struktur findet sich bei dem Lernziel «Werthierarchien aufbauen und sie kritisch hinterfragen lernen». Auch hier bleibt offen, welche Werthierarchien denn aufgebaut werden sollen. Es scheint indessen, daß es sich um eine liberal-formale Lernzielsetzung handelt, die dem Individuum die «autonome» Entscheidung lassen will. In einem seltsamen Kontrast zu diesen



inhaltlich offensichtlich bewußt nicht gefüllten Lernzielen steht dann allerdings die Zielsetzung: «Achtung vor dem Eigentum eines anderen ... lernen.» Mag damit auch zunächst das Eigentum im täglichen Umgang zwischen Schülern gemeint sein. In dieser uneingeschränkten Formulierung wird mit diesem Lernziel jedoch auch das Eigentum an Produktionsmitteln nicht ausgeschlossen. Gerade dieses Beispiel macht deutlich, daß sich hinter diesem Lernzielkatalog eine zutiefst bürgerliche Anthropologie einnisten könnte, die unterstellt, daß Achtung vor dem Eigentum eine Verhaltensweise sei, mit der sich weniger Angst, Feindseligkeit, Einsamkeit und Unglück (vgl. BECKER 1971, S. 109) erreichen ließe. Lernziele, die sich selbst als pragmatisch und damit unideologisch verstehen, können zum heimlichen Schrittmacher bürgerlicher Ideologie werden. Das gilt in gleicher Weise für das Lernziel »die Bedeutung der Grundrechte erfahren haben und schätzen lernen...«: Die politischen Grundpostulate des bürgerlichen Staates werden ohne jede kritische Rückfrage als schätzenswert hingestellt. Ihnen wird somit a priori unterstellt, sie seien geeignet, mehr <Zuversicht, Freundschaft und Glück> zu gewährleisten. Daß die Kombination der Grundrechte <Freiheit der Meinungsäußerung> und <Recht auf Eigentum> die Legitimation des Springer-Verlags ergibt, dringt nicht in den Bereich der Reflexion.

An dieser Stelle erweist sich der Begriff des <sozialen Lernens> in einer zweiten Weise als ambivalent:

- Soziales Lernen richtet sich gegen die traditionelle Lernschule, zielt damit auf den Abbau des repressiven heimlichen Curriculum.
- Aber soziales Lernen beschränkt sich weitgehend darauf, die Zielsetzung des autonomen Individuums zu beschreiben, ohne die gesellschaftlichen Zwänge zu benennen, die diese Autonomie verhindern. Dadurch gerät es in Verdacht, bürgerliche Ideologie zu transportieren und eine unkritische Integration in das bestehende System auf gleichsam <höherer Ebene> zu betreiben.

Während v. Hentig und Becker ihre Zielformulierungen emphatisch oder pragmatisch – und daher unsystematisch – bestimmen, werden von einem dritten Ansatz die Ziele des sozialen Lernens aus dem systematischen Zusammenhang der interaktionalistischen Rollentheorie abgeleitet. Als Ziele sozialen Lernens gelten dann:

- Ich-Identität,
- Rollendistanz,
- Empathie,
- Ambiguitätstoleranz bzw. Ambivalenztoleranz (vgl. KRAPPMANN 1971).

Dieser Ansatz ist für die Gesamtschulen von besonderer Relevanz, da in einigen Bundesländern (Hessen, Nordrhein-Westfalen) der sozialwissenschaftliche Unterricht bewußt diese Verhaltensqualifikationen anstrebt.

So werden im Lehrplan <Gesellschaft/Politik> für Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen folgende Lernziele genannt:

«die eigenen Einstellungen und Handlungsgrundlagen zu untersuchen mit dem Ziel einer kritischen Distanzierung oder reflektierten Zustimmung» (KULTUSMINISTER NORDRHEIN-WESTFALEN 1972 b, S. 64).

Es ist offensichtlich, daß hiermit auf die Schaffung von *Rollendistanz* gezielt wird.

Weiter wird angestrebt:

«lernen, für den Austrag von Rollenkonflikten kooperative Handlungsformen zu entwickeln; lernen, Verzichtanforderungen und Frustrationen produktiv zu verarbeiten» (KULTUSMINISTER NORDRHEIN-WESTFALEN 1972 b, S. 64).

Hier wird deutlich, daß der Schüler lernen soll, *Rollenambiguität* zu ertragen und dazu adäquate Verhaltensweisen zu entwickeln.

Schließlich wird *Empathie* gefordert, das heißt

«lernen, Meinungen anderer wahrzunehmen und auf sie zu reagieren . . .

lernen, in Ansätzen nonverbale Formen der Meinungsäußerung (Gesten, Mimik) wahrzunehmen, zu entschlüsseln und auf sie zu reagieren» (KULTUSMINISTER NORDRHEIN-WESTFALEN 1972 b, S. 78).

Diese aus der interaktionistischen Rollentheorie abgeleiteten Ziele des sozialen Lernens sind ebenfalls nicht geeignet, die bereits analysierte politische Ambivalenz des sozialen Lernens zu überwinden, denn sie beschreiben lediglich Funktionsziele, die für jede Form sozialer Interaktion gelten. Begriffe wie <Ich-Identität>, <Rollendistanz> usw. bezeichnen im Rahmen der Theorie des symbolischen Interaktionismus keine spezifischen Erziehungsziele, sondern lediglich die funktionalen Bedingungen solchen Rollenhandelns, das nicht pathologisch ist. Ohne ein gewisses Maß an Ich-Identität oder Rollendistanz wäre kommunikativ vermittelte Interaktion angesichts der alltäglichen Situation nicht dekungsgleicher Rollenerwartungen überhaupt nicht möglich. Verfügt ein Individuum indes über die genannten Grundqualifikationen des Rollenhandelns, so ist über Richtung und Gegenstand seiner Handlungen noch gar nichts ausgesagt. So kann sich zum Beispiel Ambiguitätstoleranz bei einem Individuum durchaus als Fähigkeit äußern, alle gesellschaftlichen Widersprüche lediglich in der eigenen Psyche zu verarbeiten und erträglich zu machen, ohne nach den gesellschaftlichen Bedingungen dieser Konflikte zu fragen. Und Rollendistanz kann sich zum Beispiel äußern als Kompensation der frustrierenden Berufsrolle durch eine Freizeitrolle.

Die symbolisch-interaktionistische Analyse sozialen Lernens begründet allerdings, daß es unzulässig ist, soziales Lernen als nicht-kognitive Lernvorgänge (vgl. BECKER 1971, S. 96) zu bezeichnen. Der Erwerb von Verhaltensstrategien und der dafür relevanten Normen kann nicht als

Prozeß ausschließlich affektiver Identifikation gesehen werden. Kognitive Prozesse sind zumindest in gleicher Weise beteiligt. Denn es erweist sich als eine funktionale Notwendigkeit, daß das handelnde Individuum sich in den Interaktionsszenen einerseits sprachlich so darstellen muß, daß es auf die zum Teil kontroversen Erwartungen der Interaktionspartner eingeht – nur so kann es mit ihnen kommunizieren; und es muß andererseits seine eigene Besonderheit repräsentieren, um in den wechselnden Szenen für die anderen und sich selbst als jemand erkennbar zu sein, der unverwechselbar ist. Die Erfüllung beider Erwartungshaltungen gelingt nur, wenn die jeweilige Interaktionsszene vom Handelnden interpretiert, das heißt eben auch analysiert werden kann. Diese strukturelle Auf-sich-selbst-Bezogenheit oder auch Reflexivität symbolisch vermittelter Interaktion verweist mit Notwendigkeit auf die kognitive Dimension sozialen Handelns bzw. sozialen Lernens.

### 3.1.3 Lernerfahrung durch gesellschaftsverändernde Praxis

Die kritische Analyse der aktuellen Forderung nach mehr intentionalem sozialem Lernen zeigt insgesamt, daß dieses Konzept zwar die traditionelle Schule überwinden will, indem es an Stelle von «Belehrung» nun «Erfahrung» setzt; aber die Ziele, Inhalte und politischen Perspektiven sozialen Lernens bleiben im dunkeln, so daß die Wahrscheinlichkeit groß ist, daß es relativ bruchlos mit der Dominanz kapitalistischer Verwertungsinteressen in Einklang zu bringen ist. Die Forderung v. Hentigs, «Belehrung» durch «Erfahrung» zu ersetzen, ist zwar ebenso wichtig wie richtig; aber sie bleibt idealistisch, solange nicht substantiell erläutert wird, was denn eigentlich «Erfahrung» meint.

Der Erfahrungsbegriff in der Fassung v. Hentigs – und ebenso das zugrunde liegende Konzept der «progressive education» (Dewey) – fragt nicht, welches die materielle Grundlage der Vermittlung von Sozialerfahrungen ist, die erst durch eine Analyse der herrschenden Arbeits- und Verwertungsprozesse sichtbar wird. Diese Verkürzung der Begriffsbestimmung kann folglich auch nicht problematisieren, daß möglicherweise auch die vom Konzept des «sozialen Lernens» angestrebten «Erfahrungen» der Masse der Schüler lediglich unter dem Aspekt des Tauschwertes interessant erscheinen. Sie vernachlässigen, daß die herrschenden Verwertungsinteressen den Schülern ansinnen, lediglich solche Qualifikationen zu erwerben, die sich auf dem Arbeitsmarkt oder bei der Hochschulzulassung erfolgreich eintauschen lassen. Der Gebrauchswert von Lernerfahrungen liegt für die Schüler indes in der Chance, sie zu qualifizieren, ihre reale Lebenssituation und -perspektive selbst aufzuschließen. In der heutigen Schule tritt der Gebrauchswert von Lernerfahrungen hinter dem Tauschwert zurück. Die Lernerfahrungen, die an ihrem Tauschwert orientiert sind, spiegeln im we-

sentlichen die zuvor beschriebenen Formen von Gehorsamkeits- und Konformitätsorientierung wider, sie üben in individuelle Konkurrenz ein und schleifen insgesamt die Verkehrsformen des Kapitalismus ein. Damit produziert die Schule ‹falsches› Bewußtsein, das den immer auch vorhandenen Gebrauchswert des Gelernten nicht nur nicht realisieren kann, sondern darüber hinaus auch gar nicht erkennt.

‹Richtiges› Bewußtsein kann demgegenüber nur entstehen, wenn berücksichtigt wird, daß die

«Produktion der Ideen, Vorstellungen, des Bewußtseins . . . zunächst unmittelbar verflochten (ist) in die materielle Tätigkeit und den materiellen Verkehr der Menschen» (MEW 3, S. 26).

‹Richtiges› Bewußtsein setzt also die didaktisch-materialistische Interpretation der eigenen sozialen Lage voraus. Diese Interpretation muß darüber hinaus – wie Lukács betont – auf das Ganze der Gesellschaft bezogen sein, denn erst dann

«werden jene Gedanken, Empfindungen usw. erkannt, die die Menschen in einer bestimmten Lebenslage haben *würden*, wenn sie diese Lage, die sich aus ihr heraus ergebenden Interessen sowohl in bezug auf das unmittelbare Handeln wie auf den – diesen Interessen gemäßen – Aufbau der ganzen Gesellschaft *vollkommen zu erfassen fähig* wären; die Gedanken usw. also, die ihrer objektiven Lage angemessen sind» (LUKÁCS 1923, S. 62).

‹Richtiges› Bewußtsein kann mithin nur entstehen, wenn das objektiv Mögliche erfahrbar gemacht wird. Wenn also den Schülern das richtige Bewußtsein, das heißt das Bewußtsein ihrer objektiven Lage und ihrer objektiven Möglichkeiten vermittelt werden soll, reicht es für die Schulreform nicht aus, ‹Belehrung› durch irgendwelche ‹Erfahrungsräume› zu ersetzen. Vielmehr kommt es darauf an, daß die Schüler eine gesellschaftliche Praxis entwickeln, die ihnen Erfahrungen zur Erschließung der Gesellschaft als Ganzem ermöglichen, und zwar sowohl in ihrer Wirklichkeit als auch in ihrer Möglichkeit. Denn:

«In der Praxis muß der Mensch die Wahrheit, i. I. die Wirklichkeit und Macht, Diesseitigkeit seines Denkens beweisen . . . Die materialistische Lehre von der Veränderung der Umstände und der Erziehung vergißt, daß die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muß» (MEW 3, S. 5).

Vor diesem Hintergrund ist der Satz von Marx und Engels «wie die Individuen ihr Leben äußern, so sind sie» (MEW 3, S. 5) zu interpretieren. Er macht dann nicht nur deutlich, daß affirmative Erfahrung, die bloß in die Schule hineinholt, was ohnehin der Fall ist, auch nicht in der Lage ist, ‹falsches› Bewußtsein, unaufgeklärte Ideen oder manipulierte Bedürfnisse zu ändern, sondern daß es gerade darum gehen muß, Erfahrungen mit *gesellschaftsverändernder Praxis* zu machen. Denn:

«Das Zusammenfallen des Änderns der Umstände und der menschlichen Tätigkeit oder Selbstveränderung kann nur als *revolutionäre Praxis* gefaßt und rationell verstanden werden» (MEW 3, S. 6).

Erst gesellschaftsverändernde Praxis vermag das affirmative Bewußtsein, den Verblendungszusammenhang der herrschenden Ideen und manipulierten Bedürfnisse, zu durchbrechen, indem sie zumindest Teile des objektiv Möglichen überhaupt erst erfahrbar macht und indem sie lehrt, daß sich die Handelnden angesichts neuer Erfahrungen verändern.

Die Idee, an den Hier-und-Jetzt-Problemen anzuknüpfen, ist soweit richtig, wie sie motivationstheoretisch verstanden wird. Lernen durch praktische Erfahrungen ist möglicherweise überhaupt erst realisierbar, zumindest aber leichter durchführbar, wenn es an das aktuelle Alltagsproblembewußtsein anknüpfen kann. Sofern das Bewußtsein allerdings dem Bestehenden verhaftet bleibt und die augenblickliche Lage nicht in bezug auf das Ganze der Gesellschaft deutet, erzeugt auch eine Pädagogik der Hier-und-Jetzt-Probleme ein «falsches» Bewußtsein. Gerade deshalb muß versucht werden, gesellschaftsverändernde Praxiserfahrungen zu initiieren, die das Bewußtsein verändern, indem sie erfahrbar machen, daß es andere Möglichkeiten gibt, die eher geeignet sind, individuelle und kollektive Bedürfnisse zu befriedigen. Das läuft auf selbstproduzierte Erfahrungen hinaus. Lernen durch gesellschaftsverändernde Praxis muß, da ein einzelner nichts ändern kann, notwendig im Kollektiv geschehen, wobei der Schüler jederzeit Subjekt und Objekt der Praxis zugleich ist. Erst dann wird der Heranwachsende zum Subjekt seiner praktischen Lernarbeit, durch die er sich selbst verändert.

### **3.2 Leitziele strategischen Lernens**

Soziales Lernen ist – wie der vorige Abschnitt ergab – zumindest ambivalent und deshalb in seiner gesamtgesellschaftlichen Funktion differenziert einzuschätzen: Sowohl die Konzepte von G. U. Becker und v. Hentig als auch der Bezugsrahmen des symbolischen Interaktionismus geben lediglich ein formales Konzept für ein bewußt zu organisierendes Lernen ab; denn diese Modelle berücksichtigen nur ungenügend die Dimension der gesamtgesellschaftlichen Repression und die Perspektive objektiver Möglichkeiten. Andererseits können antikapitalistische Lernprozesse nicht mit den Mitteln der traditionellen Lernschule realisiert werden. Lernen durch soziale Erfahrungen ist notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für Lernprozesse, die einen Beitrag zur antikapitalistischen Strukturreform leisten wollen. Hinzu kommen muß eine inhaltliche Orientierung an der in Kapitel 1 skizzierten Strategie antikapitalistischer Strukturreformen.

Eine Lernpraxis, die inhaltlich an der Strategie antikapitalistischer

**Strukturreformen orientiert ist, soll der Klarheit wegen im folgenden kurz *strategisches Lernen* heißen.**

Strategisches Lernen zielt darauf ab, Qualifikationen strategischen Handelns zu vermitteln. Strategisches Handeln im hier gemeinten und im Kapitel 1 ausgeführten Sinn ist nicht zweckrationales Handeln, auch kein Grenzfall des von Habermas sogenannten «kommunikativen Handelns» (HABERMAS 1968, S. 9 ff). Strategisches Handeln soll vielmehr Arbeit an der Veränderung der repressiven Bedingungen freier Entfaltung aller menschlichen Fähigkeiten, das heißt antikapitalistisches Handeln, bezeichnen. Strategisch ist es deshalb, weil es die Tagesarbeit ständig an das nur langfristig zu erreichende Ziel rückzubinden, Zwischenziele zu setzen und Schritt für Schritt Machtpositionen zu erobern versucht.

Die Bestimmung der konkreten Qualifikationen strategischen Handelns ist aus mehrererlei Gründen schwierig und kann nur höchst vorläufig geschehen. So fehlt einerseits eine ausformulierte und an der Realität erprobte Strategie antikapitalistischer Strukturreformen. Andererseits gehört es zum Anspruch von Lernprozessen, die Selbstverwirklichung intendieren, so daß die Lernziele nicht vollends vorweg definiert werden dürfen, wenn die Chance auf Selbstbestimmung des Lehr- und Lernprozesses nicht ad absurdum geführt werden soll. Schließlich hängt die konkrete Ausformulierung einer Strategie von der jeweiligen, sich ändernden historischen Situation ab. Dennoch sollen hier auf Grund der bisherigen Überlegungen einige Leitziele und Beispiele für strategisches Handeln aufgeführt werden, um zumindest die Richtung zu verdeutlichen, die auch von den übrigen Beiträgen dieses Bandes verfolgt wird. Die Leitziele strategischen Lernens müssen zweifellos noch globaler bleiben als allgemeine oder gar spezielle Lernziele. Sie werden durch die folgenden Beiträge allerdings etwas konkretisiert. Eine präzise Ausformulierung können sie ohnehin erst im Prozeß der Durchführung einer umfassenden antikapitalistischen Strategie selbst erfahren.

### 3.2.1 Ebenen strategischen Lernens

Aus dem bisher Entwickelten läßt sich jedoch – in aller Vorläufigkeit – eine Dimensionsanalyse strategischen Lernens ableiten. Sie unterscheidet zwischen den Zielen bzw. Inhalten einerseits und den Verfahren der Aneignung bzw. der Methodik des strategischen Lernens andererseits. Diese Unterscheidung ist selbstverständlich nur analytisch. Sie nimmt den Nachteil eines künstlichen Auseinanderreißen von untrennbaren Zusammenhängen in Kauf, um dadurch zu schärferen Begriffsbestimmungen zu gelangen. Hinsichtlich der *Ziele* strategischen Lernens können drei Ebenen unterschieden werden:

1. Vermittlung von Erkenntnissen über die eigene Lage und Inter-

pretation im Zusammenhang gesamtgesellschaftlicher Strukturwidersprüche.

2. Umsetzung von Erkenntnissen in Handlungsstrategien.
3. Stabilisierung der sozialen Identität.

Zu 1. Hierbei wäre von den genannten Hier-und-Jetzt-Problemen der Schüler auszugehen; allein schon deshalb, um die jeweils aktuelle Motivationslage zu treffen – auch wenn sie nur «falsches Bewußtsein» widerspiegelt. Allerdings kann dies nur den Anfang, nicht das Ende eines Lernprozesses bezeichnen. Gastarbeiterprobleme in Klassen mit ausländischen Schülern zu behandeln – um ein Beispiel v. Hentigs aufzugreifen – dürfte kein Selbstzweck sein, sondern müßte Anlaß werden, zu den dahinterstehenden gesamtgesellschaftlichen Strukturzusammenhängen und -konflikten durchzustoßen – möglicherweise vermittelt über die innerschulischen Strukturwidersprüche, die jeweils bewußt gemacht werden müßten. Gastarbeiterprobleme könnten vermutlich an Hand des gesamtschulspezifischen Strukturwiderspruchs zwischen Chancengleichheitsversprechen und Leistungskonkurrenz interpretiert und auf den dahinterstehenden Widerspruch zwischen optimaler Qualifikation von Arbeitsvermögen einerseits und Reduzierung der Ausbildungskosten andererseits zurückgeführt werden, wobei letzterer wiederum auf gesamtgesellschaftliche Strukturwidersprüche verweist.

Insgesamt müßte die objektive Lage der Schüler deutlich werden, was voraussetzt, daß die Verwertungsinteressen des Kapitals und ihr prägender Einfluß auf die Produktions- und damit auch auf die Lebensverhältnisse erkannt werden. «Richtiges Bewußtsein» kann bei den Schülern erst entstehen, wenn sie gelernt haben, die Erscheinungsweisen des Kapitalismus auf das Wesen der kapitalistischen Produktion zurückzuführen und sie gleichzeitig wissen, welche objektiven Möglichkeiten menschlicher Entfaltung bestehen. Strategisches Lernen müßte insgesamt zu bewußtem gesellschaftsveränderndem Handeln führen, das antikapitalistische Reformen anstrebt.

Bezüglich der Auswahl der Bildungsinhalte hat Negt für die Arbeiterbildung drei generelle Kriterien genannt, die ebenfalls für strategisches Lernen gelten:

- die Nähe zu den individuellen Interessen;
- der Bezug zu allgemeinen gesellschaftlichen Zusammenhängen;
- die Bedeutung des Bildungsgehalts für die Emanzipation der Betroffenen, also für bessere Qualifikation, reale Chancengleichheit und allseitige Entfaltung.

Negt weist zugleich auf die Interdependenz aller drei Kriterien hin:

«Würde der Bildungswert der Themenbereiche ausschließlich nach *einem* dieser drei Gesichtspunkte beurteilt, so müßte die Arbeiterbildung ihren Anspruch auf

Erziehung der Arbeiter aufgeben. Während z. B. Berechnungen von Renten . . . zu stark an unmittelbare Interessen gebunden sind, ist die politische Ideengeschichte zu weit von ihnen entfernt . . . » (NEGT 1971, S. 97).

Zu 2. Lehr- und Lernprozesse, die nicht nur Erkenntnisse vermitteln, also nicht nur kritisches Bewußtsein schaffen, sondern die Heranwachsenden auch Handlungskompetenz geben wollen, müssen darüber hinaus die Schüler mit möglichst konkreten Strategien vertraut machen. Dabei ist ein inhaltlicher und ein formaler Aspekt zu unterscheiden.

Der inhaltliche Aspekt ergibt sich aus den Ausführungen der beiden ersten Kapitel. Demgemäß muß strategisches Lernen gegen die analysierten Strukturwidersprüche in antikapitalistischer Weise anzugehen versuchen, was – global ausgedrückt – hinsichtlich der gesamtgesellschaftlichen Funktion von Schule bedeutet, die Qualifikation von Arbeitsvermögen im Sinne einer allseitigen Entfaltung zu maximieren und gegen die Verkehrsformen des Kapitalismus zu immunisieren – unter anderem durch Aufdeckung der Mechanismen zur Sicherung der Massenloyalität. Bezüglich der innerschulischen Widersprüche läuft die antikapitalistische Strategie – verkürzt gesprochen – darauf hinaus, eine umfassende Ausbildung, eine kollektive Realisierung der Chancengleichheit und Abbau atomisierter Lernprozesse zu fordern.

Der formale Aspekt läßt sich aus Gorz' allgemeinen Überlegungen für strategisches Handeln ableiten und möglicherweise so detaillieren, daß die Schüler lernen müssen:

- Ziele aufzustellen, das heißt, sich Vorstellungen von den gewünschten Resultaten von Handlungen zu machen;
- zwischen langfristigen und kurzfristigen Zielen zu unterscheiden;
- Endziele in Zwischen- und Teilziele zerlegen zu können;
- Prioritätenentscheidungen treffen zu können;
- die richtigen einzuschlagenden Wege zu finden bzw. die richtigen Mittel einzusetzen;
- die Nebenfolgen abzuschätzen und darauf mit flankierenden Maßnahmen reagieren zu können;
- zwischen strategischen Perspektiven und konkreter Tagesarbeit ständig zu vermitteln;
- sich über Ziele, Mittel und Nebenfolgen untereinander zu verständigen;
- zwischen Kritik an Personen und objektiven Strukturzwängen zu unterscheiden;
- kollektiv zu arbeiten;
- Verbündete zu gewinnen;
- Hindernisse in ihrer Bedeutsamkeit einzuschätzen;
- Risiken einzuschätzen;
- Fehlschläge zu verkraften;



- phasengerecht zu handeln, das heißt, nur dann zu handeln, wenn die Erfolgsaussichten kalkulierbar gut erscheinen.

Zu 3. Der Erwerb von Handlungskompetenz setzt nicht nur voraus, kritisches Bewußtsein in antikapitalistische Strategien umsetzen zu können, sondern verlangt darüber hinaus, daß die Heranwachsenden in ihrer psychischen Struktur stabilisiert werden. Was Negt für die Arbeiterbildung betont, gilt auch für strategisches Lernen im Rahmen der Schule:

«Wenn Arbeiterbildung von den wirklichen Konflikten der Individuen ausgehen will, um sie bewußt zu machen und soziologisch zu interpretieren, so kann sie sich nicht auf die Feststellung der empirischen Regelmäßigkeiten von manifesten Interessen, Meinungsäußerungen und Neigungen beschränken; sie muß vielmehr gleichzeitig stets deren spezifische Funktion in der Aufrechterhaltung des kognitiven und psychodynamischen Gleichgewichtes des einzelnen berücksichtigen» (NEGt 1971, S. 46).

Schüler werden beispielsweise erst dann konkret strategisch handeln können, wenn sie in der Lage sind, vor großen Gruppen frei zu sprechen, auch wenn die überwiegende Mehrheit andere Interessen und Meinungen vertritt, die Auseinandersetzung aggressiv verläuft und die Mehrheit einen anderen Sprachstil bevorzugt. Sie müssen eine gewisse Frustrationstoleranz entwickeln und zwischen persönlichen Animositäten und Sachkonflikten unterscheiden können. Wichtiger noch ist, daß Schüler lernen, Niederlagen und Fehlschläge zu überwinden und spontane Reaktionen zurückzustellen, wenn sie sozusagen nicht «phasengerecht» sind, sondern nur zu Rückschlägen führen.

Diese im augenblicklichen Stadium unverzichtbaren psychischen und taktischen Dispositionen können sich Schüler nur aneignen, wenn sie ihre emotionale Sicherheit, ihr «psychodynamisches Gleichgewicht» in solidarischen Bezugsgruppen finden. Denn es kann im Sinne antikapitalistischen Handelns nicht darum gehen, bloß der «Individualität» oder «Autonomie» der Schüler zur Entfaltung zu verhelfen; vielmehr ist zu beachten, daß der einzelne nicht isoliert bleibt, sondern Orientierung, Hilfe, Anregungen und auch, wenn es nötig ist, Trost und Zuspruch im Kollektiv findet, das eben nicht durch Konkurrenz, sondern durch Solidarität gekennzeichnet sein muß.

Hinsichtlich der Verfahren der Aneignung bzw. der Methodik sind wiederum drei Ebenen strategischen Lernens zu unterscheiden:

1. Rezeption von Informationen;
2. vermittelte Erfahrung;
3. gesellschaftsverändernde Praxis.

**Zu 1.** Das Wissen und die Erkenntnisse, die zur Vermittlung des «richtigen Bewußtseins», das heißt gesamtgesellschaftlich bezogener Interpretationsrahmen nötig sind, können zum Teil durch Rezeption von Informationen erworben werden. Die möglichen Verfahren sind die bekannten: Unterricht, Selbststudium, Einsatz programmierter oder teilprogrammierter Lehrgänge usw. Eine Motivation gerade für rezeptives Lernen darf allerdings weder vorausgesetzt noch erzwungen werden. Sie kann nur gestiftet werden, wenn zum Beispiel an die Hier-und-Jetzt-Probleme oder an aktuelle Schulkonflikte angeknüpft wird, wenn also rezeptives Lernen im Zusammenhang mit vermittelter Erfahrung oder gesellschaftsverändernder Praxis geschieht.

**Zu 2.** Es ist bereits mehrfach betont worden, daß es nicht allein oder doch nicht überwiegend darum gehen kann, einfach nur anderes («progressives») Wissen zu vermitteln. Strategisches Lernen erfaßt vielmehr in umfangreicherer Weise die gesamte Persönlichkeitsstruktur des Subjekts: Es geht sowohl um den Erwerb eines Interpretationsrahmens zur Erkenntnis der eigenen sozialen Lage des Schülers als auch um die Entwicklung von Handlungsqualifikationen, die zur politischen Veränderung befähigen sollen. Eine Reformschule, die das allein oder überwiegend durch Instruktion vermitteln will, muß aus hauptsächlich zwei Gründen Schiffbruch erleiden: Zum einen, weil sich für die Schüler der Zwangscharakter des unterrichtlichen Lernens bei den neuen Inhalten genauso äußern wird wie bei den bisherigen. Zum anderen, weil politisches Handeln nicht ohne jeden tatsächlichen Vollzug zu erlernen ist.

Ein einfacher und deshalb auch hinkender Vergleich möge das veranschaulichen: Genausowenig wie es möglich ist, das Autofahren allein durch noch so intensive Informationsaufnahme zu erlernen, können die Grundqualifikationen strategischen Handelns durch Rezeption von Tatsachen und Erkenntnissen über polit-ökonomische Zusammenhänge erworben werden. Es geht eben nicht nur darum, daß gelernt werden muß, *wie* man ein Auto bedient, sondern daß das Autofahren selbst eingeübt werden muß.

Dieses Beispiel hinkt insofern, als es auf Qualifikationen individuellen, isolierten Handelns abzielt und damit das wesentliche Moment der Kollektivität strategischen Handelns aussperrt. Solche Qualifikationen kollektiven strategischen Handelns könnten in der Schule eingeübt werden vor allem durch Rollen- oder Planspiele oder durch Betriebs- bzw. Sozialpraktika. Bei Rollen- und Planspielen handelt es sich zweifellos um «simulierte» Wirklichkeit und bei Praktika um «arrangierten» Wirklichkeitsbezug, dem der «Ernstcharakter» fehlt: in beiden Fällen also um vermittelte, nicht um unmittelbare Erfahrungen.

Zu 3. Unmittelbare Erfahrungen sind nicht durch formalisierte Unterrichtsprozesse anzueignen, sondern nur durch gesellschaftsverändernde Praxis selbst. Gesellschaftsverändernde Praxis zielt direkt auf die Veränderung der Strukturen des Subsystems ab, in dem gehandelt wird, also der Schule und der organisierten Lehr- und Lernprozesse. Sofern die Einschätzung geteilt wird, daß der Staat antikapitalistische Struktur-reformen nicht von sich aus initiieren kann, muß gefolgert werden, daß gesellschaftsverändernde Praxis im Bereich der Schule von den Schülern und Lehrern getragen werden muß, gesellschaftsverändernde Praxis also auf selbstproduzierte Erfahrungen hinausläuft. Das wiederum bedeutet, daß die Handelnden auch die etwaigen Konsequenzen selbst verantworten müssen, was den «Ernstcharakter» von gesellschaftsverändernder Praxis ausmacht.

### 3.2.2 Versuch einer Begriffsbestimmung

Der Umstand, daß die Organisationsstruktur von Erfahrung die Einstellungen, Interessen, Bedürfnisse und das Bewußtsein festlegt, verweist auf den zentralen gesellschaftspolitischen Stellenwert der Bereitstellung «praktischer» Erfahrungsbereiche. Was die Erfahrungsbereiche strategischen Lernens von anderen unterscheidet, geht aus der nachfolgenden Definitionsmatrix hervor: Strategisches Lernen differenziert sich deutlich von sozialem Lernen und erst recht vom Lernen im sozialen Kontext. Lernen im sozialen Kontext geschieht überall, im traditionellen Unterricht oder letztlich auch durch programmierte Instruktion. Soziales Lernen im engeren, etwa von G. U. Becker definierten Sinn, wird in begrifflich reiner Form durch das Feld 2.3 bezeichnet; allerdings gehören auch die Felder 1.3 und 2.1 zum Umfeld sozialen Lernens. Strategisches

		Definitionsmatrix «Strategisches Lernen»		
Ziele		Erkenntnisse über die eigene Lage und Interpretation im Zusammenhang gesamtgesellschaftlicher Strukturwidersprüche	Umsetzung von Erkenntnissen in Handlungsstrategien	Stabilisierung der sozialen Identität
Verfahren der Aneignung				
Rezeption von Informationen	1.1		1.2	1.3
vermittelte Erfahrung	2.1		2.2	2.3
gesellschaftsverändernde Praxis	3.1		3.2	3.3

Lernen indessen wird nur durch die Gesamtheit der Matrix markiert: Vermittlung der Qualifikationen strategischen Handelns durch Rezeption von Informationen, vermittelte Erfahrung und gesellschaftsverändernde Praxis.

Das anspruchsvollste Leitziel ist zweifellos die Ermöglichung gesellschaftsverändernder Praxis durch die Schule. Wenn dieses Leitziel für die Schule überhaupt Sinn haben soll, kann im folgenden natürlich nicht vorausgesetzt werden, daß gesellschaftsverändernde Praxis nur im Bereich der gesellschaftlichen Produktion materieller Güter, also bei der Arbeit im engeren Sinn stattfindet. Vielmehr muß das Leitziel so gefaßt werden, daß es auch für die Lernarbeit zutrifft. Und in der Tat vermag die Schule durchaus Erfahrungsfelder bereitzustellen, die den oben beschriebenen Kriterien von gesellschaftsverändernder Praxis zumindest nahe kommen, wie zum Beispiel Schulkämpfe oder Projekte, die im folgenden zu beschreiben sind. Das Konzept strategischen Lernens durch gesellschaftsverändernde Praxis verlangt allerdings, daß der bisherige schulische Lernkontext – der auf Anpassung des Subjekts ausgerichtet ist – genau wie die Inhalte radikal verändert werden müssen. Denn in und an der Schule müssen Erlebnisse und Erfahrungen möglich werden, die zu den beschriebenen Qualifikationen strategischen Handelns führen. Um das zu erreichen, kommt es zunächst darauf an, aus der ‹Belehrungs-Institution› Gesamtschule ein Feld für bewußte gesellschaftliche Praxis und politische Aktivitäten zu machen.

Wie bereits einleitend geklärt wurde, bedeutet strategisches Lernen durch gesellschaftsverändernde Praxis, den Schülern die Strukturwidersprüche vor dem Hintergrund der gesamtgesellschaftlichen Bedingungen erfahrbar und durchschaubar zu machen; es bedeutet gleichzeitig, daß sowohl Lehrer als auch Schüler diese Widersprüche zum Ausgangspunkt politischer Arbeit machen, um zu einer Auflösung im antikapitalistischen Sinne beizutragen. Wenn Lehrer und Schüler auf diese Weise versuchen, das gesellschaftliche Subsystem Schule im antikapitalistischen Sinne zu verändern, wird für sie aus der Belehrungsinstanz Schule ein Feld gesellschaftsverändernder Praxis.

Will man jedoch nicht neue Reformillusionen nähren, darf man nicht in den Fehler verfallen, nun einfach die Strukturen einer solchen Schule zu skizzieren und deren Verwirklichung den Lehrern und Schülern als Aufgabe zu überantworten; das hätte möglicherweise nur – ähnlich wie das unkritische Chancengleichheits-Versprechen – zusätzliche Resignation zur Folge. Vielmehr kommt es darauf an, die Veränderung der Gesamtschule zu einem Feld strategischen Lernens als Beitrag zu antikapitalistischen Strukturreformen selbst zu verstehen. Solche Reformen unterliegen aber immer den Bedingungen gesellschaftlicher Auseinandersetzung; im Sinne der skizzierten Strategie sind sie in Teilziele zu gliedern, die unter bestimmten Umständen erreichbar sind und auf denen aufgebaut werden muß.

### **3.3 Möglichkeiten und Voraussetzungen strategischen Lernens**

Um Lehrern und Schülern Handlungsperspektiven für diesen Prozeß zu geben, müssen die gesellschaftlichen Bedingungen konkretisiert werden, die dazu führen, daß einige Erfahrungsfelder für strategisches Lernen *kurzfristig* geschaffen werden können; die übrigen müssen zumindest in einer *längerfristigen* Perspektive als erreichbar erscheinen.

Dabei darf nicht erneut der Fehler gemacht werden, Schule isoliert von anderen Lebensbereichen zu sehen. Besonders für die späteren Lohnabhängigen ist es von zentraler Bedeutung, daß die Erfahrungen im Raum der Schule strategisches Lernen für ihre spätere Situation im Produktionsbereich bedeuten. Die zu erwerbenden Qualifikationen sollen sich nicht nur bei Auseinandersetzungen im Betrieb, sondern auch bei der Arbeit in Parteien, Gewerkschaften und Basisgruppen bewähren.

In realistischer Einschätzung der Möglichkeiten von Schule und Schulreform kann man voraussetzen, daß längst nicht alle zum strategischen Lernen notwendigen Erfahrungsfelder in der Schule bereitgestellt werden können – und ganz gewiß nicht kurzfristig. Es gilt daher zu überlegen, welche Erfahrungsbereiche innerhalb der Schule nicht oder kaum herstellbar sind und daher in *außerschulischen* Bereichen zugänglich gemacht werden sollten (vgl. Kapitel 8).

Bei all diesen Überlegungen ist zu berücksichtigen, daß die Umwandlung der Schule von einer Belehrungsinstanz in ein Feld strategischen Lernens selbst gesellschaftsverändernde Praxis und Teil der antikapitalistischen Strukturreform ist, sie ist daher nur schrittweise und nur gegen massive gesellschaftliche Widerstände durchzusetzen. Unter Einbeziehung der gesellschaftlichen Bedingungen im entwickelten Kapitalismus gilt es daher zunächst zu unterscheiden zwischen

- Erfahrungsbereichen, die in der Gesamtschule kurzfristig herstellbar sind, und
- Erfahrungsbereichen, die nicht kurzfristig herstellbar sind.

#### **3.3.1 Erfahrungsbereiche, die kurzfristig herstellbar sind**

Eine kurzfristige Umgestaltung der Belehrungsinstanz Schule in ein Feld für strategisches Lernen und Handeln stößt auf deutliche Grenzen. In diesen Grenzen manifestiert sich die gegenwärtige gesellschaftliche Machtverteilung, die bei aktuellen Überlegungen zur Umgestaltung der Schule einzukalkulieren ist. Kurzfristig herstellbar erscheinen in der Gesamtschule daher nur solche Erfahrungsbereiche, die die folgenden vier Voraussetzungen erfüllen.

- Sie dürfen nicht gegen bestehende Gesetze, Verordnungen, Lehrpläne usw. in einer Weise verstoßen, die die Schulaufsicht zu so

starken Gegenmaßnahmen provoziert, daß selbst Ansätze strategischen Lernens administrativ unterdrückt werden.

- Sie müssen realisierbar sein, ohne daß die wesentlichen Organisationsstrukturen der bestehenden Gesamtschule bereits jetzt verändert werden müssen.
- Sie müssen so angelegt sein, daß sie auf Unterstützung – zumindest aber Tolerierung – eines Kollegiums stoßen, indem nur eine Minderheit eine antikapitalistische Position vertritt.
- Solche Erfahrungsbereiche müssen das gegenwärtige Bewußtsein der Eltern einkalkulieren und ihre möglichen Reaktionen antizipieren, jedoch die Eltern auch in die Lernprozesse einzubeziehen versuchen.

Zu fragen wäre nun, ob und in welcher Weise trotz dieser Einschränkungen die im Kapitel 2 aufgezeigten Widersprüchlichkeiten im Lern- und Lehrprozeß der Gesamtschulen

1. Erhöhung der Ausbildungskosten vs. Unterrichtsrationalisierung,
2. Chancengleichheit vs. individualistische Leistungsauslese,
3. Verbesserung der Qualifikationsstruktur vs. Atomisierung des Lernens

bereits kurzfristig zum Ausgangspunkt einer antikapitalistischen Praxis gemacht werden können. Diese Strukturwidersprüche bestimmen die tägliche Arbeit des Gesamtschullehrers, verlangen aber von ihm gleichzeitig, die Widersprüchlichkeit in seiner Person und in seinem Verhalten zu überbrücken, um Lernprozesse in der Schule aufrechtzuerhalten.

Zu 1. Dies wird besonders deutlich in der Forderung an die Lehrer, die hochgesteckten Reformansprüche zu realisieren, wobei ihnen gleichzeitig durch Maßnahmen der Unterrichtsrationalisierung und der Kosteneinsparungen die materiellen Möglichkeiten zur Erreichung dieser Zielsetzung vorenthalten werden. So ist der Gesamtschulversuch, der gleichzeitig mit einer umfangreichen Curriculumreform und in einigen Bundesländern mit der Einführung des Ganztagsbetriebs verbunden ist, personell völlig unzulänglich ausgestattet:

«Den Gesamtschullehrern wird die Last einer Curriculum-Revision aufgebürdet, die über inhaltliche Bedenken hinaus auch noch ihre Arbeitskraft übersteigt, da sie außerdem mit den organisatorischen und verwaltungstechnischen Folgen der Gesamtschule belastet sind. In einer Umfrage der Fachgruppe Gesamtschulen in der GEW Berlin (1969) hielten unter den Gesamtschullehrern ... fast  $\frac{3}{4}$  ... ihre Arbeitsbelastung auf die Dauer (für) nicht tragbar ... und 86 % waren der Ansicht, die Reform funktioniere nur auf Kosten der Lehrer» (COMBE/RIESS 1971, S. 29 f).

Diese Situation hat unmittelbare Folgen für die Schüler: Der Ganztagsbetrieb – ursprünglich als unverzichtbarer Bestandteil der Gesamtschule betrachtet – wird mehr und mehr eingeschränkt. Auf Grund der

Kompressionstendenzen kapitalistischer Schulreform gibt es für den Ganztagsbetrieb bisher weder ein pädagogisches Konzept noch gar pädagogisches Personal in ausreichender Zahl, so daß die Realität gegenwärtiger Gesamtschulen selbst weit hinter die Ansprüche zurückfällt, die der Bildungsrat 1968 für die *Ganztags*schulen gefordert hat (vgl. Kapitel 7).

Wahldifferenzierungsmodelle, die auf Grund der formulierten Zielsetzung der Gesamtschule sinnvoll und notwendig sind, können nicht realisiert werden, weil die notwendigen Mittel für Lehrerplanstellen nicht vorhanden sind. Statt dessen werden kostensparende Modelle eingeführt, die das dreigliedrige Schulwesen und die soziale Auslese tendenziell reproduzieren (vgl. KULTUSMINISTER NORDRHEIN-WESTFALEN 1973 a). Weiter wäre die Streichung öffentlicher Zuschüsse zum Mittagessen zu nennen. Dadurch kosten in einigen Gesamtschulen Nordrhein-Westfalens die Mittagessenszeiten inzwischen über DM 2, so daß sich zum Teil weniger als 20 Prozent der Schüler daran beteiligen. Ähnliche Verhältnisse finden sich in West-Berlin. Mit solchen Maßnahmen der Unterrichtsrationalisierung und Kosteneinsparung werden nach und nach die Versprechungen zurückgenommen, die Politiker und Verwaltung den Eltern bei der Einrichtung der Versuchsschulen gaben.

Gegenüber diesen Kompressionstendenzen kapitalistischer Schulreform kommt es darauf an, daß Lehrer, Eltern und Schüler ihre Interessen auf Einlösung der ursprünglichen Versprechungen formulieren und durchzusetzen versuchen. Hier sind kurzfristige politische Aktivitäten – also antikapitalistische gesellschaftsverändernde Praxis – möglich und notwendig. So führte zum Beispiel die nordrhein-westfälische Gesamtschullehrerschaft 1972 eine solidarische Aktion zur Abwehr solcher Kompressionstendenzen durch. Sowohl die Lehrerorganisationen (GEW, Arbeitskreis Gesamtschule, Landeslehrerrat) als auch Schulträger und Elternvertreter schlossen sich den Aktivitäten an. Diese Aktion fand ihren Höhepunkt in einer Delegiertenkonferenz aller nordrhein-westfälischen Gesamtschullehrer am 10. Juni 1972 in Bochum, die Forderungen in bezug auf

- personelle und sachliche Ausstattung sowie
- Mitbestimmung bei der curricularen Entwicklung

direkt an die Adresse des Ministers richtete. Nachfolgende Verhandlungen mit dem Minister führten zumindest zu Teilerfolgen und machten gleichzeitig der Ministerialbürokratie deutlich, daß die Basis in den Schulen in der Lage ist, ihre solidarische Macht zu organisieren und einzusetzen. Grundsätzlich ist es notwendig und möglich, Schüler in solche Formen praktischer politischer Arbeit miteinzubeziehen. Daß dies bei der beschriebenen Aktion noch nicht geschah, findet seinen Grund vermutlich in der Tatsache, daß die Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen bisher weitgehend nur jüngere Schülerjahrgänge (1972 bis Jahrgang 8) umfassen. Wenn auch bei diesen Schülern eine direkte Beteili-

gung an der politischen Auseinandersetzung nur schwierig möglich erscheint, so ist es doch zumindest realisierbar, ihnen die Zusammenhänge durchschaubar zu machen und die Beziehungen zu ihrem unmittelbaren Interesse herzustellen. Eine erste Einbeziehung auch unterer Schülerjahrgänge in eine solche gesellschaftsverändernde Praxis ist zum Beispiel möglich, wenn Eltern aus Protest gegen die mangelhafte Ausstattung des Gesamtschulversuchs in den Schulstreik treten – wie 1973 an der Gesamtschule Leverkusen geschehen. Bei älteren Schülern hingegen dürften selbstorganisierte Aktionen einen erheblichen Beitrag zum strategischen Lernen liefern.

Zu 2. Von großer Bedeutung für die tägliche Situation im Unterricht ist für die Schüler der Strukturwiderspruch zwischen dem Versprechen auf Chancengleichheit einerseits und dem Zwang zur individualistischen Leistungsauslese und Konkurrenz andererseits.

Dabei erweist sich der Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II als Nahtstelle, an der der Konflikt am allerdeutlichsten aufbricht; denn hier wird auch in der Gesamtschule versucht, eine erste Regelung des Hochschulzugangs vorzunehmen. Während in der Sekundarstufe I vorgegeben wird, den Schüler «bis zum höchsten Maß seiner Leistungsfähigkeit» (MASTMANN 1970, S. 134) zu fördern, werden zu Ende der Klasse 10 jedermann offensichtliche Auslesehürden aufgebaut. So mußten Berliner Gesamtschüler 1973 einen Zensuredurchschnitt von etwa 2,7 erreichen, um in die Oberstufe überwechseln zu können. Erreicht ein Schüler diesen Zensuredurchschnitt nicht, muß er die Schule verlassen, um (in aller Regel) in eine Berufslehre zu gehen. Der geforderte Zensuredurchschnitt wiederum ist durch kein pädagogisches Argument zu rechtfertigen, er ist vielmehr beliebig manipulierbar. Dies wird deutlich durch die jährliche Anhebung des Zensuredurchschnitts – das heißt die Verschärfung der Auslese. Solche Auslesebedingungen haben immense Auswirkungen auf das Lernklima in der Gesamtschule: Schüler werden in individuelle Konkurrenz eingeübt, Lernen wird zum Kampf der Schüler untereinander. Diese Verhaltensweisen werden verschärft durch Formen äußerer Leistungsdifferenzierung, die – verbunden mit Methoden «objektivierter Leistungsmessung» – den Schüler das System sogar noch als gerecht und unangreifbar erscheinen lassen. Dabei werden besonders Arbeiterkinder in kaum durchschaubarer Weise diskriminiert:

«Die gymnasialspezifischen Leistungsanforderungen erzeugen bei den Schülern *kollektive Minderwertigkeitsgefühle* und ihre exzessive Abtestung (bis zu vier Tests täglich!) . . . (führt) . . . zu einem *permanenten Leistungsstreß*» (GESAMTSCHULE DORTMUND 1973, S. 5).



Dieser Strukturwiderspruch bietet – auch kurzfristig – Ansatzpunkte für eine antikapitalistische Praxis in zweifacher Weise: Zunächst einmal muß die Tätigkeit der Lehrer darauf ausgerichtet sein, Leistungskonkurrenz zu minimieren und Formen solidarischen Lernklimas zu fördern. Das ist zwar im gegebenen Gesamtschulsystem nur sehr begrenzt möglich, dennoch sind gewisse Ansätze zu erkennen, wie

- Verringerung der Anzahl individueller Tests und Leistungsbewertungen zugunsten von Gruppenarbeit und Gruppenzensuren;
- partielle Verweigerung der Auslesefunktion, etwa indem keine schlechten Bewertungen erteilt werden.

Die in diesem Zusammenhang relevanten schulorganisatorischen Forderungen sind von Dortmunder Gesamtschullehrern formuliert worden:

- Abschaffung der Niveaudifferenzierung;
- Kernunterricht unter Beibehaltung der Stammgruppe;
- Stützunterricht für lernschwache Schüler parallel zum Kernunterricht (vgl. GESAMTSCHULE DORTMUND 1973, S. 6).

Der zweite Ansatzpunkt muß auf Bewußtseinsprozesse der Schüler ausgerichtet sein. Ihnen muß die Struktur einer Schule im Kapitalismus, die sie zu individualistischer Leistungskonkurrenz zwingt, durchschaubar gemacht werden. Das kann zum Teil im Unterricht selbst geschehen, indem die sich aus der Leistungskonkurrenz ergebenden Konflikte im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang interpretiert werden. Diese Erkenntnisprozesse müssen jedoch übergeleitet werden in politische Aktivitäten von Schülern, die sich gegen Leistungsdruck und Auslesezwang richten. Hierzu geben die Aktionen der Gymnasiasten gegen den Numerus clausus (z. B. Januar 1973 in Frankfurt) ein Beispiel. Selbst wenn man darin Aktivitäten ohnehin Privilegierter sieht, zeigen sie deutlich, daß Schüler in der Lage sind, in eigener Initiative elementare Interessen zu vertreten, zu organisieren und in politische Aktionen umzusetzen.

Es kann nicht Aufgabe der Lehrer sein, solche Aktionen vorzubereiten; es muß jedoch ihre Aufgabe sein, den Schülern zu ermöglichen, ihre Probleme im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang zu interpretieren und daraus eine entsprechende Praxis zu entwickeln.

*Zu 3.* Eine Verbesserung der Qualifikationsstruktur der Schüler, die über eine technokratische ‹Andersqualifizierung› hinaus auch Einsichten in gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge ermöglicht, wird durch die Atomisierung des Lernstoffs in immer kleinere Informationshäppchen verhindert. Eine solche Vermittlung zersplitterter Kenntnisse macht es dem Schüler unmöglich, sein Wissen zur Interpretation seiner eigenen Lage heranzuziehen.

Um diesen Strukturkonflikt der schulischen Sozialisation einer antikapitalistischen Auflösung zuzuführen, ist es notwendig, Lernverfahren zu finden,

- die diese Zersplitterung zugunsten eines Durchschaubarmachens gesamtgesellschaftlicher Zusammenhänge aufheben
- und die es dem Schüler ermöglichen, ausgehend von seiner gesellschaftlichen Praxis, Einfluß und Ziele und Inhalte des Lernens zu nehmen.

Hier scheint ein Projektverfahren, wie es von Rademacker beschrieben wird, sinnvolle Ansätze zu bieten:

In der Projektarbeit «geht es . . . darum, alle für das Erreichen des gesetzten Projektzieles (nicht: Lernzieles!) notwendigen Kompetenzen, Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben. Diese Kompetenzen können in einem solchen Projekt weitgehend im Zusammenhang von Aktivitäten erworben werden, deren Ergebnisse auch für den Schüler als Beiträge zum Projektziel beurteilbar sind . . . Setzt der Kursunterricht von seiner gesamten Konzeption her voraus, daß es möglich sei, unabhängig von konkreten praktischen Bezügen festzulegen, was an Kenntnissen und Fertigkeiten für einen Schüler zu beherrschen nützlich oder vielleicht gar zu einem glücklichen Leben in dieser Gesellschaft notwendig sei, so wird hier der Schüler selbst als die nicht nur über Lernziele, sondern über Handlungszwecke entscheidende Instanz akzeptiert und mit dieser Funktion in die Entscheidungsprozesse in der Schule eingeplant» (RADEMACKER 1971, S. 177).

Daß solche Projekte durchaus kurzfristig in Gesamtschulen realisierbar sind, kann am Beispiel eines an der Gesamtschule Kamen durchgeführten Unterrichtsprojekts aufgezeigt werden<sup>1</sup>. Das Projekt begann im Rahmen des Fachunterrichts Gesellschaft/Politik als Unterrichtseinheit «Wir leben in einer Stadt». Zunächst befragten Schüler mit Kassettenrecordern Passanten zu lokalpolitischen Angelegenheiten. Dabei kam auch das in Kamen-Heeren besonders drängende Problem der Gastarbeiter zur Sprache. Bei einer Auswertung der Interviews und in einer abschließenden Abstimmung entschieden sich die Kinder dafür, dieses Problem näher zu untersuchen. Schülergruppen sammelten daraufhin auf verschiedene Weise Informationen (Einwohnermeldeamt, Besuch von Gastarbeitern, Befragung von Geschäftsinhabern). Die Auswertung der Informationen machte den Kindern deutlich, daß die Gastarbeiter in erschreckender Weise benachteiligt werden. Sowohl ihre unzulänglichen Wohnverhältnisse als auch die Diskriminierung in den öffentlichen Schulen konnte von den Kindern belegt werden. Bei den Überlegungen, was man gegen solche Zustände tun könne, machte ein Schüler den Vorschlag, durch eine Demonstration auf diese Mißstände aufmerksam zu machen. Dieser Vorschlag wurde allgemein akzeptiert und die Demonstration von den Schülern vorbereitet und durchgeführt. Mit Transparenten, auf denen sie unter anderem «Gerechte Behandlung, bessere Unterrichtsräume, mehr Lehrer für Gastarbeiter» forderten, zogen die

<sup>1</sup> Für Informationen hierüber bedanken wir uns bei Ortwin Musall.

Schüler während der Unterrichtszeit auf die Straße. Dabei verteilten sie das folgende selbstverfaßte Flugblatt:

*«Das ist auch Ihr Problem  
Gastarbeiter in Heeren!*

*Was sie wissen sollten:*

- In Kamen leben über 1000 Ausländer.
- In Heeren werden 30 ausländische Kinder vom 1. bis zum 4. Schuljahr zusammen in der Schulküche unterrichtet.
- Ausländerwohnungen haben oft kein WC!
- Die Sprachschwierigkeiten sind sehr groß, wie werden sie behoben?

*Wir fordern:*

- Gleichberechtigung für die Ausländer!
  - Helft ihnen, indem Sie den Kontakt suchen!
  - Zwingen Sie die Politiker der Stadt, die Probleme der Ausländer zu lösen.
- Schreiben Sie uns! Teilen Sie uns Mißstände mit!

.....

Ist das richtig:

Die Klöckner-Werke vermieten eine Wohnung an Ausländer, die für die Deutschen als unbewohnbar erklärt wurde!?»

Im folgenden Unterricht wurden sowohl die Reaktionen der Passanten als auch die der Lokalpresse analysiert und mit den tatsächlichen und selbst miterlebten Vorgängen verglichen. Dabei konnten die Schüler unmittelbar an einer politischen Auseinandersetzung teilnehmen, da ihrem Lehrer in der Lokalpresse Indoktrination der Schüler vorgeworfen wurde:

«Seit ich als Gymnasiast im thüringischen Apolda so jeden Monat einmal von kommunistisch orientierten Lehrern zu Demonstrationen auf die Straße getrieben wurde, habe ich wohl ein gestörtes Verhältnis zu solchen Veranstaltungen... Demonstrationen nach Stundenplan, Zwölfjährige als wandelnde Litfaßsäulen, mit den politischen Auffassungen ihrer Lehrer versehen, das hätte man uns ersparen sollen» (HEIMBOLD 1971).

Neben der Auswertung der Reaktionen setzten die Schüler ihre Bemühungen für eine Verbesserung der Situation der Gastarbeiter fort, indem sie mit dem Bürgermeister sowie Vertretern des Arbeitsamtes und der Industrie eine Podiumsdiskussion durchführten.

Dieses Beispiel zeigt, daß es auch in der gegenwärtigen Gesamtschule möglich ist, der Atomisierung des Unterrichts durch praxisbezogene Projekte entgegenzutreten.

Projektunterricht ist zwar prinzipiell auch im traditionellen Schulwesen möglich, er würde sich dort jedoch jeweils an bereits selektierte Schülergruppen wenden. In der Gesamtschule mit ihrer sozial heterogenen Schülerschaft hingegen können Projekte zu einer umfassenden Solidarisierung der Kinder aus verschiedenen Schichten führen; denn

hier bleiben gemeinsame soziale Erfahrungen nicht nur Programm, sie werden vielmehr systematisch herbeigeführt und weitgehend selbst produziert. Dabei vermag sich solidarisches Handeln aus der Auseinandersetzung mit dem Projektinhalt zu entwickeln, wie das Kamener Beispiel zeigt. Voraussetzung dafür ist allerdings, daß Projektinhalte so gewählt werden, daß Arbeiterkinder und Mittelschichtkinder gleichwertige Beiträge zur Erreichung des Projektziels erbringen können.

Die bisherigen Überlegungen haben gezeigt, daß auch kurzfristig die Strukturwidersprüche der Gesamtschule für antikapitalistische Lernprozesse genutzt werden können. Dabei besteht ein erster Schritt darin, die im Zuge der Aneignung von Wissen und Fertigkeiten innerhalb der Schule anfallenden sozialen Situationen und Konflikte zu nutzen, das heißt zunächst zu diskutieren und zu reflektieren. Ein solcher Unterricht stößt jedoch noch nicht in den Bereich gesellschaftsverändernder Praxis vor; vielmehr werden hier durch Rezeption und Diskussion von Informationen dem Schüler Erkenntnisse über seine gesellschaftliche Lage vermittelt. Diese Erkenntnisse dienen günstigstenfalls der Stabilisierung der sozialen Identität, eine Umsetzung in Handlungsstrategien und Handlungsfähigkeiten wird auf dieser Ebene jedoch nicht erreicht. Daher wäre als nächster Schritt der Versuch anzusehen, über rein verbalisierende Unterrichtsformen hinaus den Schülern gemeinsame soziale Erfahrungen zu vermitteln. Dieser Schritt wird zum Beispiel vollzogen, wenn man im Unterricht in Projektform arbeitet. Solche Projekte müssen einen konkreten gesellschaftlichen Bereich zum Gegenstand haben: Lernerfahrung geschieht hier nicht mehr überwiegend durch Instruktion, sondern durch Aktionen der Schüler und deren Reflexion. Das referierte Beispiel macht jedoch nicht nur die Möglichkeiten, sondern auch gleichzeitig die Begrenztheit der durch Unterrichtsprojekte initiierten Lernprozesse deutlich. War es für den Lehrer noch ungefährlich, im Rahmen des Unterrichts eine Demonstration für Gastarbeiter zuzulassen, so würden darüber hinausgehende politische Aktivitäten der Schüler, die unter der offiziellen Verantwortung eines Lehrers stattfinden, für diesen vermutlich dienstrechtliche Konsequenzen haben. Schüleraktivitäten, die in gleicher Weise viel elementarere Bedürfnisse der Schüler aufnehmen, indem sie sich zum Beispiel gegen den Leistungs- und Auslesedruck in der Schule oder gegen die Unterdrückung ihrer Sexualität wehren, sind im Rahmen unterrichtlicher Lernarrangements viel schwerer durchführbar.

Erfahrungsfelder für strategisches Lernen sind demnach nicht schon durch Veränderung unterrichtlicher Arrangements, sondern vielmehr durch Aktivierung politischer Tätigkeiten der Schüler selbst aufzuschließen. Wenn also Schüler ihr kollektives Interesse formulieren und durch Auseinandersetzungen mit etablierten Machtpositionen in der Schule

Veränderungen durchsetzen und damit Gegenmachtpositionen begründen, so ist das gesellschaftsverändernde Praxis, in deren Vollzug strategisches Handeln unmittelbar gelernt wird.

Diese Überlegungen verweisen auf die hohe Bedeutung von Schülerorganisationen und Schülervertretungen für die Prozesse strategischen Lernens. Hier bietet die Schule ein Erfahrungsfeld an, das konsequent genutzt und ausgebaut werden muß. Neben einer Arbeit in der Schülervertretung (SV), die sich als Aufbau von Gegenmacht versteht, stellen politische Schülergruppen vermutlich das effektivste Feld für strategisches Lernen bereit. Diese Einschätzung läßt sich mit Hilfe der Lernprozesse illustrieren, die aktive Schüler in der gymnasialen Schülerbewegung durchlaufen haben. So heißt es in einem von Gymnasiasten verfaßten Papier über *«Probleme der Strategie und Organisation»*:

«Wenn wir zu einer Strategie kommen wollen, die zum Ziel hat, den Herrschenden die Institution Schule und damit auch deren Träger, die Schüler, zu entziehen, dann müssen wir durch systematischen Gebrauch dieser Institution auf eine revolutionäre Umgestaltung der Gesellschaft hinarbeiten. Ein Teilziel in dieser Richtung (und zugleich ein Beispiel für eine nichtreformistische Forderung) ist die Abschaffung der Prüfungen (die Schule muß so organisiert werden, daß die Schüler sich selbst überprüfen können).»

Und weiter heißt es im gleichen Text:

«Die unmittelbaren Auseinandersetzungen in die Schule zu tragen, ist die Aufgabe der Basisgruppen . . . Aufgabe der Basisgruppen wäre die Koordination von Lerntätigkeit und politischer Tätigkeit . . . Die Basisgruppen sind die Kader für Aktionen außerhalb und innerhalb der Schule. Sie erleichtern bislang unpolitischen Schülern den Übergang . . . (Ansatzpunkte: Unterricht: besonders Geschichte, Religion und Musik; Schulfeierstunden; Kirchenbesuch; sexuelle Fragen; Bundeswehr; Stofffetischismus; Zensuren; Strafen; Belobigungen; Schülerelbstmorde; Organisationsprinzip der Schule; Jahrgangsklassen; Fächerkanon; Schülerzeitungen.) (Zit. nach LIEBEL/WELLENDORF 1971, S. 169 ff.)

Hier wird offensichtlich, daß Schüler strategisches Handeln im unmittelbaren Vollzug von Aktionen in der Schule gelernt haben. Die Fähigkeiten, Ziele zu setzen, Teilziele zu formulieren, Methoden zu finden, Widerstände einzuschätzen und Verbündete zu gewinnen, lassen sich demnach auch unmittelbar in der Schule einüben: Durch Selbstorganisation der Schüler und Durchsetzung ihrer Interessen gegen die Institution. Es sind dies genau die Lernprozesse, die hier strategisches Lernen genannt werden.

Allerdings sind die Modelle der gymnasialen Schülerbewegung nicht ohne weiteres auf die heutige Gesamtschule übertragbar; denn schulische Hierarchie und Leistungsdruck stellen sich in der Gesamtschule anders dar als im Gymnasium. Zudem verlaufen die politischen Fronten in der Gesamtschule weniger als im herkömmlichen System zwischen den Schülern und Lehrern, sondern gehen vermutlich eher quer durch

beide Gruppen. Diese unterschiedlichen Bedingungen müßte eine Schülerbewegung in der Gesamtschule reflektieren und in ihre politische Arbeit einfließen lassen. Aufgabe der Lehrer in der gegenwärtigen Situation müßte es sein, einer solchen Schülerbewegung – soweit das möglich ist – Starthilfe zu geben, bis sie zu einer eigenen Handlungspotenz gefunden hat.

Bei diesen Überlegungen zu einer antikapitalistischen Praxis von Schülergruppen darf jedoch nicht übersehen werden, daß gesellschaftsverändernde Praxis in der Schule allein nicht ausreicht, um die notwendigen Qualifikationen strategischen Handelns zu erwerben: Zum einen stehen *alle* Aktivitäten in der Schule – auch die von politischen Schülergruppen – unter der Anordnungs- und Disziplinierungsgewalt der Schulhierarchie. Zum anderen sehen allein auf die Schule bezogene Aktivitäten den Jugendlichen nur in seiner Schülerrolle und isolieren ihn damit vom gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang. Damit wird auf die große Bedeutung außerschulischer Erfahrungsbereiche wie Lehrlings-, Jugend- und Basisgruppen, Stadtteilarbeit oder Bürgerinitiativen für das strategische Lernen hingewiesen (vgl. hierzu Kapitel 8). Nur durch Ergänzung und Rückkoppelung beider Erfahrungsbereiche lassen sich strategische Qualifikationen hinreichend erwerben.

### 3.3.2 Erfahrungsbereiche, die nicht kurzfristig herstellbar sind

Die Frage, welche Erfahrungsfelder die Schule im Rahmen einer anti-kapitalistischen Strategie nicht kurz-, sondern nur längerfristig bereitstellen kann, ist von höchster theoretischer Komplexität. Sie verlangt zunächst eine Einschätzung, welche antikapitalistischen Lernprozesse bis zu welcher Intensität Schule im Kapitalismus zuläßt. Damit unlösbar verbunden ist eine Einschätzung des gesamtgesellschaftlichen Kräfteverhältnisses, so daß diese Frage im Grunde eine vorwegnehmende Beschreibung künftiger historischer Prozesse in ihrer differenzierten Auswirkung auf die Schule verlangt. Zum zweiten ist damit letztlich eine Grundfrage der Erziehungswissenschaft angesprochen: Welche Erfahrungsfelder kann die Schule als Institution überhaupt zur Verfügung stellen – unabhängig zum Beispiel vom Entwicklungsstand des Kapitalismus und der damit verbundenen gesellschaftlichen Kämpfe? Diese Frage nach den Grenzen und Möglichkeiten der Schule ist die Kernfrage einer bisher nicht entwickelten Theorie der Schule. Zunächst liegt dazu die Vermutung nahe, daß Schule sich generell durch Merkmale wie Dominanz des Kognitiven, Notwendigkeit des Vorratslernens und Primat vermittelter Erfahrungen kennzeichnet, so daß sich bereits hieraus eine generelle Einengung schulischer Erfahrungsmöglichkeiten ergibt. Eine präzisere Beurteilung dieses Fragenkomplexes ist erst im Zuge des Fort-

schreitens der Schul- und Gesellschaftsreform möglich. Deshalb mag es ausreichen, zu einer mehr pragmatisch-politischen Einschätzung im Rahmen der in Kapitel 1 skizzierten Strategie zu kommen. Dabei gehen wir davon aus, daß langfristig durch eine antikapitalistische Strategie weitere Erfahrungsfelder geschaffen werden können. Dies soll an zwei Beispielen konkretisiert werden:

1. Schule – auch Gesamtschule – ist bis heute eine Institution der Zensurierung und Auslese; ganz besonders in dieser Funktion macht sie die Widersprüche der kapitalistischen Gesellschaft deutlich: Auf der einen Seite verspricht sie Chancengleichheit, auf der anderen Seite muß sie den zukünftigen Arbeitern das Bewußtsein vermitteln, «gerechterweise» ausgelesen worden zu sein.

Eine auf strategisches Lernen ausgerichtete Gesamtschule muß es indes darauf anlegen, diesen Widerspruch in der Schule zu artikulieren und zu interpretieren. Statt einer Konkurrenz- und Karriereorientierung und einer damit verbundenen negativen Selbstbewertung der Gescheiterten muß für den Unterricht ein soziales Feld gefordert werden, das auf solidarischen Lernfortschritt aller und Bewertung der Lernergebnisse durch die Gruppe ausgerichtet ist.

Im Grunde müßte ein Lernklima entstehen, wie es die im öffentlichen Schulwesen «durchgefallenen» Schüler des italienischen Bauerndorfes Barbiana errichtet haben, indem sie ohne Zensuren und Zeugnisse – ja selbst ohne Lehrer – arbeiteten. Was mit solidarischem Lernklima gemeint ist, drückt sich am besten in den Worten eines der Bauernjungen von Barbiana aus, der in der Schule gleichzeitig Schüler und Lehrer war:

«Außerdem lernte ich viel beim Unterrichten. Zum Beispiel habe ich gelernt, daß das Problem der anderen auch meins ist. Wenn wir es gemeinsam lösen, so ist das Politik. Löst man es für sich selbst, allein, so ist das Geiz. Gegen den Geiz war ich beileibe nicht gefeit. Während der Tage unmittelbar vor den Prüfungen an der öffentlichen Schule hatte ich Lust, die Kleinen zum Teufel zu schicken und für mich selbst zu lernen. Ich war ein Junge wie die Euren, aber dort oben konnte ich das weder vor den anderen noch vor mir selbst zugeben. Ich mußte großzügig sein, auch wenn ich es gerade nicht war. Das wird Euch wenig scheinen. Aber mit Euren Jungen tut ihr noch weniger. Ihr verlangt nichts von ihnen. Ihr fordert sie nur auf, Karriere zu machen» (SCUOLA DI BARBIANA 1970, S. 30 f).

Nicht um die spezifischen Bedingungen dieser Schule auf deutsche Gesamtschulen zu übertragen, wurde das Beispiel zitiert, sondern um folgendes zu verdeutlichen:

Ausleseprinzip, Konkurrenz- und Karriereorientierungen stehen im unübersehbaren Widerspruch zu solidarischen Lernprozessen. Sie abzubauen ist nur möglich, wenn das herkömmliche Zensurierungs- und Prü-

fungssystem abgeschafft wird. Der Versuch, dies zu erreichen, kann als konkretes Teilziel im Prozeß antikapitalistischer Reformen aufgefaßt werden; eine solche Reform ist nicht reformistisch, weil sie eine zentrale Funktion der Schule im Kapitalismus angreift. Zudem werden dem Schüler damit im Unterricht selbst Erfahrungsräume angeboten, die zur Kollektiv- statt zur Konkurrenzorientierung führen. Nicht zufällig ist die Diskussion um Leistung, Leistungsbewertung oder ‹objektivierte Leistungsmessung› in Gesamtschulen so kontrovers. Politische Instanzen und Kultusbürokratie sind bisher zu keinerlei Konzessionen bereit gewesen. Im Gegenteil: Objektivierung der Leistungsmessung und Angleichung der Leistungen von Gesamtschulen und herkömmlichem Schulwesen sind die bevorzugten Methoden der staatlichen Instanzen, um die Gesamtschulreform an der Leine des Systems zu halten (vgl. NEANDER 1973). Diese Tatsache zeigt jedoch ebenfalls, daß Lehrer und Schüler gemeinsam durch Schaffung von Basismacht das Benotungs- und Zensurierungssystem angreifen müssen. Ein erster Schritt dazu könnte zum Beispiel sein, daß Lehrer eines bestimmten Fachs sich massenhaft weigern, Noten zu erteilen, weil Zensuren den spezifischen Intentionen gerade ihres Fachs (etwa Gesellschaft/Politik oder Kunst) völlig widersprechen würden. Dieser Schritt kann in der ersten Phase nicht schon dazu führen, die individuelle Zensurierung abzuschaffen, aber er kann ihre Funktion deutlich machen. Die als langfristig anzusehende Perspektive, den Schülern in Gesamtschulen einen angstfreien Lernraum durch Abbau von Auslese, Zensurierungen und Leistungsdruck zu ermöglichen, dürfte primär durch Aktionen von Schülern und Lehrern an der Basis selbst befördert werden.

2. Als wichtigste langfristige Perspektive muß eine Strategie entwickelt werden, die auf tendenzielle Aufhebung der Trennung von Arbeit und Lernen hinausläuft. Wie weiter oben ausgeführt wurde, ist dies die Voraussetzung dafür, daß die Schüler praktische Erfahrungen im grundlegenden Sozialisationsbereich der Arbeit machen. Diese Forderung bedeutet in letzter Konsequenz, daß die private Verfügungsgewalt über die Produktionsmittel aufgehoben wird und die Trennung von Kopfarbeit und Handarbeit entfällt. Polytechnische Erziehung in dieser Form ist im Kapitalismus nicht möglich, sondern setzt gerade die Überwindung privater Verfügungsgewalt über Produktionsmittel voraus. Deshalb kann es unter kapitalistischen Produktionsverhältnissen übergangsweise nur darum gehen, die Trennung von sogenannter allgemeiner und beruflicher Bildung und damit auch das duale Ausbildungssystem zu bekämpfen. Baethge weist darauf hin, daß die Trennung von ‹allgemeiner› und ‹beruflicher Bildung› zwei Aspekte aufweist: Die Praxisferne der allgemeinen Bildung und die ‹Bildungslosigkeit› der beruflichen Bildung (vgl. BAETHGE 1970, S. 93 ff).



Bildung als praxisabgewandte Beschäftigung mit klassischen Kulturgütern entstand als Privileg eines aufstrebenden, aber politisch unmündigen Bürgertums. Das bürgerlich-neuhumanistische Bildungsideal, das seinen deutlichsten Ausdruck im traditionellen Gymnasium fand, dient bis heute – zumindest latent – als Rechtfertigung für die Verbannung der Praxis aus dem Bildungsbereich. Mit seiner Hilfe werden die Beziehungen, die zwischen den Qualifikationsanforderungen des Produktionsbereichs und dem allgemeinbildenden Schulwesen bestehen, verschleiert und geleugnet. Jedoch gerade die Trennung zwischen ‹allgemeiner Bildung› und materieller Produktion ergibt sich aus den Anforderungen kapitalistischer Produktionsweise. Diese Trennung macht es zunächst unmöglich, eine Beziehung zwischen Lernen und Produktion direkt herzustellen.

Die Bildungslosigkeit der Berufsausbildung entstand, indem die Berufsausbildung aus der staatlichen Kulturhoheit ausgeklammert und damit je privaten Zielsetzungen überlassen wurde. Dadurch wurde es den einzelnen Wirtschaftszweigen (Handwerk, Handel, Industrie) möglich, ihren Rekrutierungsprozeß selbständig vorzunehmen (vgl. BAETHGE 1970, S. 95). Diese 1819 in Preußen zum Gesetz gewordene Regelung manifestiert sich noch heute in dem ‹dualen System› der Lehrlingsausbildung. Die Berufsausbildung weitester Kreise der Bevölkerung unterliegt dadurch den direkten Profitinteressen der privaten Wirtschaft. Die überwiegende Mehrheit der abhängig Beschäftigten erhält somit

«ihre berufliche Qualifikation, ihre gesellschaftlichen Mobilitätschancen und ihre soziale Organisation in einem Bereich . . . , der nicht von ihr und ihren individuellen Bildungs- und Entfaltungsmöglichkeiten ausgeht, sondern von ökonomischen Motiven und Zielsetzungen einer Privatwirtschaft» (BAETHGE 1970, S. 99).

Im Zuge der direkten Einwirkungen kapitalistischer Interessen konnte sich eine solche produktionsgebundene Ausbildung zu nichts anderem als zur ‹Bildungslosigkeit› entwickeln: Inhalte des Unterrichts sind bis heute vorwiegend Vermittlung elementarer technischer Kenntnisse und Fertigkeiten, die direkt ökonomisch verwertbar erscheinen. Dieses Problem wird verschärft dadurch, daß die Hauptschule als ‹Zubringer› der dualen Berufsausbildung selbst weitgehend nur rudimentäres Wissen und einfache Fertigkeiten vermitteln kann. Belegen lassen sich diese notwendigerweise vereinfacht skizzierten Zusammenhänge nicht zuletzt durch den katastrophalen Zustand der Berufsschulen, der seit Jahren beklagt wird, an dem sich aber bisher wenig geändert hat:

« . . . zu niedrige Stundenzahl, unausgebildete Lehrkräfte, zu geringe thematische Reichweite. Trotz aller pädagogischer Programmatik konnte sie weder politische Bildung noch körperliche Erziehung, noch gar Vertiefung der Allgemeinbildung bewirken» (BAETHGE 1970, S. 99).

Die bisherigen Überlegungen haben deutlich gemacht, daß die Trennung von Bildung und Ausbildung auch eine spezifisch ideologische Funktion hat: Sie soll verhindern, daß der Mensch mit Hilfe seiner intellektuellen Fähigkeiten die Strukturen der kapitalistischen Produktion durchschaut. Das geschieht zum einen, indem theoretische Bildung von jedem Praxisfeld abgeschnitten wird, zum anderen dadurch, daß den im Produktionsprozeß stehenden Menschen die Möglichkeit genommen wird, durch Reflexion zur Erkenntnis ihrer Lage zu kommen. Daraus ergibt sich die Forderung nach einer Aufhebung der Trennung zwischen «allgemeiner» und «beruflicher» Bildung. Eine solche Forderung wiederum ist als Teilziel auf dem Weg zu einem System gesellschaftlich organisierter Lernprozesse zu verstehen, das seit Marx als Zusammenfassung von gesellschaftlicher Produktion und Lernen, als «polytechnische Erziehung» bezeichnet wird:

«Es ist aber nicht so, daß die von Marx geforderte Verbindung zwischen Unterricht und produktiver Arbeit durch einen polytechnischen Unterricht theoretischer und praktischer Art verwirklicht werden kann, sondern so, daß die polytechnische Bildung... die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit zum unentbehrlichen Bestandteil haben muß. Und diese Verbindung wird *nicht* durch technologischen Unterricht, *nicht* durch Vermittlung polytechnischer Kenntnisse in den Naturwissenschaften... und *auch nicht* durch die praktische Arbeit der Schüler in den Schulwerkstätten hergestellt, sondern *einzig und allein durch Teilnahme der Kinder am gesellschaftlichen Produktionsprozeß*» (KARRAS 1958, S. 119).

Ist also die Zusammenführung von Arbeit und Lernen unter den Bedingungen einer überwundenen kapitalistischen Produktionsweise als zentrales Ziel der Veränderungen im Bildungsbereich anzusehen, so sind Veränderungen auf dem Wege dorthin als Teilziel im Prozeß nicht-reformistischer Reformen anzusehen.

### 3.3.3 Flankierende Maßnahmen

Bei einer Umgestaltung der Schule in ein Feld für strategisches Lernen müssen realistisch die gegebenen Machtverhältnisse einkalkuliert werden. Diese ergeben sich zunächst aus der Einbindung der Schule in die staatliche Verwaltungshierarchie, aus dem Beamtenstatus der Lehrer und der damit verbundenen Anweisungs- und Disziplinarbefugnis von Schulverwaltung und Ministerialbürokratie. Eine erfolgreiche antikapitalistische Arbeit von Lehrern muß daher stets mit einer Absicherung gegen mögliche Disziplinierungen verbunden sein. Dabei hat die bisherige Praxis schulischer Auseinandersetzung gezeigt, daß Solidarisierungen an der Basis und Schaffung von Gegenmacht als bevorzugte Mittel anzusehen sind, um ein Eingreifen der Bürokratie zu erschweren

oder gar unmöglich zu machen: Denn je breiter von Lehrern, Eltern, Schülern und der Öffentlichkeit eine konkrete schulische Veränderung unterstützt wird, desto schwieriger wird es für die Verwaltung und politische Instanzen, daran beteiligte Lehrer und Schüler zu reglementieren. Daraus ergibt sich ein Zusammenhang zwischen der Realisierungsmöglichkeit antikapitalistischer Reformen und dem Maß der Solidarisierung an der Basis. Daraus läßt sich aber auch folgern, daß sowohl kurzatmig aktionistische Tätigkeiten als auch individualistische Einzelkämpfe keinen Beitrag zu einer erfolgreichen antikapitalistischen Arbeit zu leisten vermögen. Die Schulaufsicht – zur Zeit sicher noch im Einklang mit einer großen Mehrheit von Lehrern und Eltern – würde solche Ansätze umgehend beseitigen.

Eine konsequente Umwandlung der Schule in ein Feld gesellschaftsverändernder Praxis ist jedoch erst dann möglich, wenn Repressalien der Kultusbürokratie gegen progressive Lehrer den weitgehend einmütigen Widerstand von Lehrern, Schülern und Eltern hervorrufen. Hier muß man nüchtern sehen, daß gegenwärtige Gesamtschulen von diesem Zustand weit entfernt sind. In aller Regel befinden sich Lehrer mit antikapitalistischen Intentionen deutlich in der Minderheit; ihnen stehen häufig verblendet – leistungsfixierte Eltern – insbesondere Elternvertreter – gegenüber, die sehr leicht zum Gegner jeder konsequenten Reform werden können. Gerade aus dieser Situation ergibt sich jedoch die Notwendigkeit, antikapitalistische Aktivitäten in der Schule stets mit flankierenden Maßnahmen zu verknüpfen, die geeignet sind, sowohl eine breite Mehrheit des Kollegiums als auch der Eltern zu Bündnispartnern zu gewinnen; denn die Intensität antikapitalistischer Arbeit kann nur in dem Maße steigen, in dem die Absicherung und Solidarisierung an der Basis erhöht wird.

1. Zunächst soll die Frage betrachtet werden, wie eine breite Mehrheit der Gesamtschullehrer zu Bündnispartnern einer antikapitalistischen Strategie gewonnen werden kann. Dabei muß man davon ausgehen, daß – genau wie im herkömmlichen Schulwesen – antikapitalistisch orientierte Lehrer im Kollegium eine Minderheit bilden. Während im traditionellen Schulwesen dieser Minderheit (sofern vorhanden) meist eine konservativ-autoritäre Mehrheit gegenübersteht, stellt sich die Situation in der Gesamtschule anders dar: Die meisten der hier unterrichtenden Lehrer haben sich auf eigenen Wunsch zur Gesamtschule gemeldet: Dahinter steht meist eine schulreformerische Motivation, die entweder auf ›Verbesserung‹ eines bestimmten Fachunterrichts oder auf Schaffung von ›mehr Chancengleichheit‹ innerhalb der bestehenden Gesellschaft ausgerichtet ist. Diese Lehrer arbeiten vielfach mit hoher Motivation und unter starker Arbeitsbelastung für eine Schulreform, deren technokratischen Charakter sie nicht problematisieren; antikapitalistische Ansätze der Kollegiumsminderheit werden von ihnen häufig als Gefährdung der Schulreform betrachtet, weil damit –

wie sie meinen – den konservativen Gegnern der Gesamtschule ‹Munition geliefert› werde. Gesamtschulkollegien bestehen somit in der Regel aus einer deutlichen Mehrheit liberal-reformistisch orientierter Lehrer, denen meist eine kleine Gruppe mit antikapitalistischem Ansatz gegenübersteht. Versucht diese Minderheit nun, den Status quo zu überwinden und ihre Basis zu verbreitern, so steht sie vor einem spezifischen Dilemma:

«... einerseits muß es gelingen, Schritt für Schritt aus der Isolation einer kleinen, bestenfalls geduldeten Gruppe zu einer im Kollegium anerkannten und daher politisch wirkungsvollen Stellung zu kommen; andererseits wird das unvermeidbare Hervortreten schulpolitischer Gegensätze zwischen der Mehrheit ... und der fortschrittlichen Minderheit meist deren Isolation verschärfen. Es gilt dabei, sowohl die Anpassung wie die Isolation als zwei Extreme einer unpolitischen Haltung zu vermeiden» (KRAUSE-VILMAR/SCHMITT 1973, S. 71).

Kaum Erfolg in dieser Situation verspricht vermutlich die Methode, durch provokative Diskussion radikaler und von der konkreten Schulsituation losgelöster Thesen die Trennung zwischen den Gruppen zu vertiefen und eine Spaltung herbeizuführen. Setzt man hingegen voraus, daß die allermeisten Gesamtschullehrer bereit sind, sowohl die eigene Praxis als auch gesellschaftliche Strukturen kritisch zu betrachten, so bietet sich viel eher die Form gezielter Kooperation mit aufgeschlossenen Kollegen an. Gerade hierzu bietet die Gesamtschule relativ günstige Bedingungen; denn die institutionalisierten Formen der gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung (Fachkonferenzen) und -durchführung (*team-teaching*) bieten ausreichend Gelegenheit, um an konkreten Problemen des schulischen Alltags die Widerspiegelung kapitalistischer Widersprüche zu verdeutlichen. Im Rahmen alltäglicher Kooperation kommt es also darauf an, die für alle Gesamtschullehrer weitgehend ähnlich auftretenden Probleme auf die Widersprüche kapitalistischer Schulreform zurückzuführen. Dabei dürfte das Hauptproblem gutwillig-reformistischer Lehrer in ihrer tagtäglichen Erfahrung liegen, daß sie die verfolgte Zielsetzung nicht zu realisieren imstande sind (vgl. hierzu Kapitel 9). Wie Lehrer in einer solchen Bewußtseinslage ‹richtig› angesprochen werden können, zeigt unseres Erachtens das folgende Arbeitspapier, das an der Gesamtschule Dortmund (GSDO) entstand:

«Das hohe Maß an Schwierigkeiten, denen wir Lehrer der GSDO ausgesetzt sind, führt bei uns allen zu kaum erträglichen Frustrationen. Jeder hat dafür seine Erklärungsversuche und versucht, auf seine Art damit fertig zu werden. Am schwersten haben es wohl diejenigen von uns, die die Ursachen dafür bei sich persönlich suchen. Am einfachsten machen es sich aber diejenigen, die die Einstellung, daß es an uns liege, als die Lösung unserer Probleme verkaufen wollen. Der Spielraum für individuelle Verbesserungen auf der Basis der bestehenden Bedingungen für unser pädagogisches Tun wäre selbst dann noch sehr gering, wenn wir alle Pädagogen von den Ausmaßen eines Pestalozzi wären» (GESAMTSCHULE DORTMUND 1973, S. 2).

Dieses Papier – das als Grundlage für eine pädagogische Konferenzdiente – führt über die gesellschaftlich-strukturelle Analyse zu kurz- und mittelfristigen Änderungsvorschlägen mit tendenziell antikapitalistischer Ausrichtung wie

- Abschaffung der Niveaudifferenzierung;
- Kernunterricht unter Beibehaltung der Stammgruppen;
- Begrenzung der Leistungstests.

Auf solche Art vorbereitete und verabschiedete Konferenzbeschlüsse die von einer möglichst breiten Mehrheit getragen werden sollten, bieten sowohl die Chance, Veränderungen gegenüber der Ministerialbürokratie durchzusetzen und zu verteidigen als auch die Wahrscheinlichkeit, daß in diesem Prozeß die antikapitalistische Basis in der Lehrerschaft verbreitert wird. Auf der Grundlage einer solchen Arbeit im Kollegium dürfte es dann auch schwerfallen, einzelne Kollegen wegen ihres demokratischen Unterrichts von oben oder auch von außen (Lokalpresse) anzugreifen. Vielmehr kann man dann auf eine umfassende Stützung des betreffenden Lehrers im Kollegium rechnen. Sie ist besonders wirkungsvoll, wenn sie von Lehrer- und Personalräten mitgetragen und durch eine breite Palette von Gegenaktivitäten (etwa: Leserbriefe anerkannter Persönlichkeiten, Anforderung wissenschaftlicher Gutachten, Unterstützung von Gewerkschaften u. ä.) ergänzt wird. Die bisherige Praxis hat gezeigt, daß solche Soldarisierungskampagnen besonders hohe Erfolgsaussichten haben, wenn die angegriffenen Unterrichtsinhalte und -methoden sowohl durch geltende Richtlinien als auch erziehungs- und fachwissenschaftlich legitimiert sind.

2. Nicht zuletzt einige jüngere Konfliktfälle an Gesamtschulen – zum Beispiel die Auseinandersetzung um die Unterrichtseinheit «Arbeit» an der Gesamtschule Fröndenberg (vgl. v. KOERBER/KÜHN 1972) – haben sehr deutlich gemacht, daß konsequente Ansätze zur Umgestaltung der Schule nicht gegen den Willen von Teilen oder gar der gesamten Elternschaft durchsetzbar sind. Es kommt darauf an, nicht Konflikte mit der Elternschaft zu produzieren, sondern Veränderungen mit ihrer Unterstützung durchzusetzen. Allerdings ist gerade bei Gesamtschulen mit Ansätzen zu antikapitalistischer Arbeit die Gefahr groß, mit Eltern in Auseinandersetzungen zu geraten. Solche Konflikte entstehen hauptsächlich, weil

- Schulleistungen bei antikapitalistischer Arbeit einen anderen Stellenwert haben als im Bewußtsein der Eltern;
- die zu selbstbewußtem Verhalten ermunterten Kinder nicht mehr den familiären Gehorsams- und Ordnungsvorstellungen entsprechen;
- antikapitalistische Unterrichtsinhalte den politischen Einstellungen vieler Eltern widersprechen.

Solche Konflikte, insbesondere wenn sie verbunden sind mit einer Mobilisierung mittelständisch-konservativer Eltern und der Lokalpresse, können für eine konsequente Reformarbeit in der Schule zu schwerwie-

genden Rückschlägen führen:

- Lehrer werden gemäßregelt, versetzt, entlassen.
- Das Kollegium spaltet sich, die Gruppen paralysieren sich gegenseitig, die Reformer werden entmutigt.
- Die Schüler werden in Schule und Familie unterschiedlichsten Einflüssen, Ansprüchen, zum Teil auch daraus resultierenden Repressionen ausgesetzt.

Um einer solchen Gefahr zu begegnen, ist es unabdingbar, als flankierende Maßnahme zu konsequenten schulischen Veränderungen eine intensive Elternarbeit zu betreiben. Sie muß den Eltern deutlich machen, daß sich strategisches Lernen nicht gegen sie richtet, sondern sich gerade für die Interessen der überwiegenden Mehrheit einsetzt. Einige Anregungen für flankierende Elternarbeit hat Frohn gegeben. Sie darf allerdings nicht als Anleitung zum Einzelkampf mißverstanden werden, sondern muß ebenfalls im Zusammenhang einer kollektiven Praxis gesehen werden.

Frohn geht davon aus, daß es verantwortungslos und für den Lehrer selbst gefährlich sei,

«Schüler gegen ihr Elternhaus zu erziehen... Sozialwirksame Erziehung hat Schüler, Lehrer und Eltern zur Verhaltensänderung durch gegenseitiges Verständnis und zur reflektierten solidarischen Aktion zu motivieren» (FROHN 1972, S. 39).

Allerdings sollte auch die Möglichkeit, Eltern über die Schule zu politisieren und zu *aktiven* Bündnispartnern zu machen, nicht überschätzt werden. Für eine antikapitalistische Arbeit in der Gesamtschule ist es jedoch zumindest notwendig, bei den Eltern so viel Verständnis für die pädagogischen Intentionen und Maßnahmen zu wecken, daß sie den Lehrern einen ausreichenden Handlungsspielraum zugestehen und so wenigstens zu *passiven* Bündnispartnern werden. Das läßt sich nur erreichen, wenn zwei Grundvoraussetzungen gegeben sind:

- Die Eltern müssen merken, daß die für sie ungewohnten Inhalte und Verfahren den Kindern Spaß machen und sie insbesondere bei progressiven Lehrern gern Unterricht haben.
- Die Lehrer dürfen den Eltern gegenüber nicht provokativ auftreten; sie müssen vielmehr ständig bereit sein, alle an sie herangetragenen Fragen, Einwände und Vorschläge ernsthaft mit den Eltern zu besprechen.

Es ist notwendig, auf dieser Grundlage eine Elternarbeit aufzubauen, die einerseits auf einer schulpolitischen Ebene Informationen über Ziele, Vorstellungen und Probleme der Gesamtschule den Eltern näher bringt, die sich aber andererseits auch auf die konkreten unterrichtlichen Vollzüge des jeweiligen Schülers beziehen muß.

Zu dieser Arbeit auf schulpolitischer Ebene gehört zunächst die weitgehende Einbindung der Eltern – besonders der Elternvertreter – in das

Informations- und Entscheidungsnetz der Schule. Schulische Maßnahmen von einiger Bedeutung sollten grundsätzlich mit den Eltern frühzeitig diskutiert werden (z. B. Einführung einer Wahldifferenzierung), dabei sind die Positionen des Kollegiums nicht als letzte Weisheit der Pädagogik, sondern als *eine mögliche* und begründbare Position darzustellen. Insbesondere ist bei solchen Sachproblemen immer wieder klarzumachen, daß die gesamtgesellschaftlichen Bedingungen (etwa geringe Lehrermeßzahlen) es gar nicht erlauben, die versprochenen Gesamtschulziele («Chancengleichheit») in konkrete unterrichtliche Vollzüge umzusetzen. Solche Einsichten lassen sich bei Eltern insbesondere unter Hinweis auf die Kompressionstendenzen und die damit notwendigen innerschulischen Rationalisierungen erreichen; das kann durchaus dazu führen, daß Eltern gegen eine Reduzierung des Ganztagsbetriebs und ein unzulängliches Differenzierungsmodell zu Aktionen schreiten – wie zum Beispiel 1973 an der Gesamtschule Leverkusen. In solchen Aktionen kann die Solidarisierung von Eltern, Lehrern und Schülern gegen eine kapitalistische Schulreform zur konkreten gesellschaftsverändernden Praxis werden.

Bei der zweiten – auf den Unterricht bezogenen – Ebene der Elternarbeit geht es darum, den Eltern neue Unterrichtsinhalte und -verfahren verständlicher zu machen. Insbesondere bei Unterrichtseinheiten aus dem gesellschaftlich-politischen Bereich sollten die Eltern daher einen schriftlichen Unterrichtsplan erhalten, auf dessen Basis die Lehrer ständig bereit sein müssen, mit den Eltern zu diskutieren. Dabei sollten sich auch antikapitalistisch arbeitende Lehrerteams davor hüten, die Veränderungsfähigkeit der Eltern zu sehr zu strapazieren. Das verlangt häufig ein hohes Maß an Kompromißbereitschaft und taktischem Geschick, verhindert jedoch unproduktive Konflikte und frühzeitige Resignation.

### **3.4 Strategisches Lernen als Propädeutik antikapitalistischer Reformen**

Gerade die Erörterung des wichtigsten Reformziels – Verbindung zwischen Unterricht und produktiver Arbeit – zeigt, daß die in der Schule herstellbaren unmittelbaren Erfahrungsbereiche für Reformen und strategisches Handeln eng begrenzt und nur dann relevant sind, wenn sie durch entsprechende Erfahrungen in außerschulischen Bereichen ergänzt werden. Das wiederum verweist auf die Komplexität strategischen Lernens: Kurz- und langfristig realisierbare Maßnahmen müssen ständig aufeinander bezogen werden; langfristig erreichbare Maßnahmen müssen frühzeitig gefordert werden, damit kurzfristig überhaupt etwas verwirklicht werden kann. Schulische Lernprozesse müssen außerschulisch vorbereitet und in der Schule reflektiert werden. Geht diese Verflochtenheit und der gegenseitige Bezug verloren, so ist die antikapitali-

stische Strategie als Ganzes gefährdet.

Abschließend muß noch einmal darauf hingewiesen werden, daß das Konzept des strategischen Lernens nicht dem Trugschluß unterliegen darf, als könnten mit Mitteln der Schulpolitik antikapitalistische Reformen direkt verwirklicht werden. Vielmehr kann es realistisch nur darum gehen, durch strategisches Lernen unter den Heranwachsenden ein Potential von Veränderungsbereitschaft und -fähigkeit zu schaffen, das sich im wesentlichen erst außerhalb der Schule, im Betrieb, in der Gewerkschaft oder in der Stadtteilarbeit verwirklichen kann.

Auch Schmiederer hat sehr deutlich darauf hingewiesen, daß die Schule weder Klassenbewußtsein schaffen noch gar von sich aus eine Gesellschaftsumwandlung leisten kann. Das bleibt Angelegenheit des «politischen Kampfes» (SCHMIEDERER 1971, S. 35), den im gesellschaftlichen Rahmen vornehmlich die Arbeiterklasse führen muß.

«Was der politische Unterricht in der Schule leisten kann, ist die Schaffung von politischem Bewußtsein», denn «zum Klassenbewußtsein gehört die Klassensituation» (SCHMIEDERER 1971, S. 75).

Ob sich jedoch der

«emanzipative Anspruch der Bildungsarbeit in massenhafte, emanzipative Praxis umsetzt, und wenn sich das . . . Klassenbewußtsein entwickelt, hängt letztlich von der historischen Ausprägung der gesellschaftlichen Widersprüche und von der bewußten, politischen Organisation der Arbeiterklasse ab» (DEPPE WOLFINGER 1971, S. 311).

Aus diesen Überlegungen folgt, daß schulische Erfahrungen im wesentlichen nur propädeutisch sein können für gesellschaftliche Auseinandersetzungen. Antikapitalistisches Bewußtsein – und das heißt letztlich Klassenbewußtsein – bildet sich erst in Klassenkämpfen. Es bildet sich jedoch nur dann, wenn diese Kampferfahrungen von den Beteiligten im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang interpretiert werden; auch wenn es nur gelänge, durch gesellschaftsverändernde Praxis in der Schule ein politisches Bewußtsein zu schaffen, das eine solche Interpretationsfähigkeit vorbereitet, wäre viel gewonnen. Strategisches Lernen liefert dann gleichsam auf eine Propädeutik für antikapitalistische Strukturreform hinaus.