

Überarbeiteter Auszug aus: Butschkau/Tillmann, Politische Sozialisation in der Gesamtschule, München 1972, S. 142 ff.

Udo Butschkau/ Klaus-Jürgen Tillmann

Politisches Lernen in der Gesamtschule

In unserer empirischen Untersuchung zur Einstellung von Sekundarschülern zur Klassen- und Schichtenstruktur der bestehenden Gesellschaft fanden wir im wesentlichen folgende Ergebnisse:

1. Bereits bei 10- bis 11jährigen Schülern läßt sich ein politisches Bewußtsein feststellen, in dem die einzelnen Sozialschichten in eindeutiger Weise emotional bewertet werden. Die Unterschicht wird dabei in klarer Abgrenzung zu den übrigen Gruppen der Gesellschaft ablehnend und negativ gesehen, während die Mittelschicht positiv bewertet wird.
2. Dieses Bewertungsschema wird *von Arbeiterkindern in signifikant stärkerem Maße* vertreten als von den Schülern der Mittelschicht. Arbeiterkinder reproduzieren damit sowohl ein negatives Selbstbild als auch eine negative Bewertung ihrer Herkunftsschicht.
3. Die Mittelschichtkinder äußern negative Stereotypen gegenüber den Arbeiterkindern relativ zurückhaltend. Die zurückhaltenden Äußerungen sind vermutlich darauf zurückzuführen, daß in der gegenwärtigen stabilen gesellschaftlichen Situation keine Notwendigkeit besteht, die latent vorhandenen Vorurteile zu thematisieren.

Nachfolgend unternehmen wir den Versuch, die Bedeutung dieser empirischen Ergebnisse für das politische Lernen *in der Gesamtschule* zu reflektieren. Dabei verstehen wir politisches Lernen im Sinne einer latenten und bewußten politischen Sozialisation, die alle politisch relevanten Einstellungen und Verhaltensweisen umfaßt. Unsere Überlegungen beschränken sich daher nicht etwa auf ein Unterrichtsfach, sondern bemühen sich, den gesamten politischen Einfluß der

Sozialisationsagentur Gesamtschule einzubeziehen. Der Bezug zur Gesamtschule ergibt sich aus der Schülerpopulation dieser Schulform: Hier werden nicht – wie im traditionellen Schulwesen – die Schüler verschiedener Schichten voneinander getrennt, sondern gemeinsam unterrichtet. So lassen erste empirische Untersuchungen darauf schließen, daß Arbeiterkinder und Mittelschichtkinder etwa zu gleichen Anteilen die Gesamtschule besuchen (vgl. Tillmann 1972).

Dieses Strukturmerkmal der Gesamtschule – die soziale Heterogenität der Schülerschaft – muß nicht zwangsläufig zu einer Anpassung der Arbeiterkinder an Mittelschichtstandards führen, wie es die Vertreter von „sozialer Integration“ und „kompensatorischer Erziehung“ anstreben.

Vielmehr gehen wir davon aus, daß sich daraus auch emanzipatorisch-antikapitalistische Lernprozesse entwickeln können, wenn die in der heterogenen Gruppe festgestellten sozialen Unterschiede immer wieder zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden. Sie sind zurückzuführen auf die gesamtgesellschaftlichen Bedingungen, die ihre Ursachen in der fremdbestimmten kapitalistischen Produktionsweise haben. Diese Lernprozesse sollen zur Erkenntnis der gleichen Klassenlage von Arbeiterkindern und Kindern der lohnabhängigen Mittelschicht führen.

Eine dadurch geförderte Solidarität der verschiedenen Lohnabhängigen-Gruppen kann zu einem wichtigen antikapitalistischen Potential werden (vgl. hierzu die ausführliche Begründung in Butschkau/Tillmann 1972, S. 11–39).

Die Ergebnisse der Einstellungsuntersuchung deuten dabei den Bewußtseinsstand der Schüler an, bei dem die skizzierten antikapitalistischen Lernprozesse anzusetzen hätten. Aus diesen Ergebnissen ziehen wir den Schluß, daß neben den latent vorhandenen Vorurteilen bei den Mittelschichtkindern die entscheidende Barriere für die angestrebte Solidarität der Lohnabhängigen in der negativen Selbstbewertung der Arbeiterkinder liegt.

Diese negative Selbstbewertung verhindert eine Identifikation der Arbeiterkinder mit ihrer eigenen Schicht und läßt kein Selbstbewußtsein aufkommen. Das Gefühl der Minderwertigkeit bewirkt, daß die Berechtigung eigener

gesellschaftlicher Interessen und die Möglichkeit ihrer Durchsetzbarkeit nicht erkannt werden. Emanzipatorische Bestrebungen sind unter dieser Voraussetzung von den Angehörigen der Unterschicht kaum zu erwarten. Auf der anderen Seite werden die Mitglieder der lohnabhängigen Mittelschicht kaum zur Solidarität mit einer Schicht bereit sein, die im allgemeinen gesellschaftlichen Bewertungsprozeß als minderwertig gesehen wird und diese Minderwertigkeit auch noch selbst bestätigt. Primäres Ziel des politischen Lernens in der Gesamtschule muß daher der Abbau der negativen Bewertung – insbesondere der negativen Selbstbewertung – der Arbeiterkinder sein.

1. Politische Sozialisation in der „differenzierten Leistungsschule“

Es gilt nun zu fragen, ob und in welcher Intensität das in den Gesamtschulen geschieht, die von den Zielvorstellungen der „Chancengleichheit“ und der „sozialen Integration“ ausgeht und sich durch Individualisierung des Unterrichts, Differenzierung nach Leistungsgesichtspunkten, konsequentes Fachlehrersystem, Aufstellung von Lernzielkatalogen, Objektivierung der Leistungsmessung, kompensatorischen Unterricht kennzeichnet. Diese Form der Gesamtschule kann durchaus zutreffend als „differenzierte Leistungsschule“ bezeichnet werden. Damit wird ausgedrückt, daß sich diese Schule zum Ziel gesetzt hat, durch weitgehende Individualisierung und Differenzierung sowohl den einzelnen bestmöglich zu fördern als auch den Faktor der sozialen Herkunft als Bedingung der Bildungsauslese weitgehend zu eliminieren.

Der propagandistische Effekt dieses Vorhabens sollte nicht unterschätzt werden. Es ist zu erwarten, daß das Postulat der Chancengleichheit bei den Arbeiterkindern zu einer wesentlichen Steigerung der Erwartungshaltung führt. Der bislang als unabänderlich und damit als selbstverständlich angesehenen eigenen diskriminierten Position er-

öffnet sich nun ein Erwartungshorizont, der die Erreichung höherer gesellschaftlicher Positionen als erstrebenswert und als allein von den eigenen Fähigkeiten abhängig erscheinen läßt. Die sich daraus ergebenden neuen Situationen für die Arbeiterkinder lassen einen Einfluß auf die Bildung ihres gesellschaftlichen Bewußtseins in zweifacher Weise möglich erscheinen:

1. Der Schüler erreicht einen qualifizierten Bildungsabschluß und damit den gesellschaftlichen Aufstieg. Er erfährt so eine Bestätigung des Chancengleichheits-Versprechens: Durch seine individuelle Leistung gelangt er zum Erfolg. Die Angehörigen der Unterschicht, denen kein gesellschaftlicher Aufstieg gelingt, verfügen in seiner Sicht nicht über die notwendigen Qualitäten. Sie behalten den Status von Minderqualifizierten, von denen er sich durch seine eigenen Leistungen abhebt und so distanzieren kann. Identifikation mit dieser Gruppe ist ihm nicht mehr möglich, die Interessen der unterprivilegierten Schicht sind nicht mehr seine Interessen. Eine Solidarisierungsbereitschaft mit der unterprivilegierten Schicht ist kaum zu erwarten. Hier erreicht die „differenzierte Leistungsschule“ eine Entfremdung von der Herkunftsschicht durch gesellschaftlichen Aufstieg.

2. Der Unterschicht-Schüler schafft einen qualifizierten Bildungsabschluß nicht, so daß ihm der soziale Aufstieg versperrt bleibt. Während er im herkömmlichen Schulwesen diese Tatsache als selbstverständlich hinnahm und nicht weiter hinterfragte, stellt sich die Sachlage jetzt anders dar. Die durch Proklamation der Chancengleichheit geweckte Hoffnung wird enttäuscht. Die Behauptung gleicher Chancen für alle läßt ihn sein schulisches Schicksal als persönliches Versagen erleben. Das Bewußtsein, versagt zu haben, führt zu einer Bestätigung seiner negativen Selbsteinschätzung und verstärkt die diskriminierende Selbstbewertung.

Das bedeutet: Der Erfolg individueller und kompensatorischer Förderung führt zum Identitätsverlust gegenüber der eigenen Schicht, der Mißerfolg führt zur Verstärkung des negativen Selbstbildes. In beiden Fällen wird die soziale Identität der Arbeiterkinder nicht gefördert. Vielmehr läßt sich begründet vermuten, daß sowohl sozialer Aufstieg als

auch schulischer Mißerfolg zu einer Verstärkung der negativen Bewertung der Herkunftsschicht führen. Die „differenzierte Leistungsschule“ steht somit in der Gefahr, die Emanzipation der Arbeiterschaft zu verhindern, da sie die bestehenden Einstellungstereotypen weiter verfestigt.

Erweisen sich unsere Überlegungen als zutreffend, so müßte eine spätere Einstellungsmessung an Gesamtschulen folgende Hypothese verifizieren:

Die Arbeiterkinder, die eine Gesamtschule besuchen, reproduzieren ein Negativbild der eigenen Sozialschicht in einem noch stärkeren Maße als die Arbeiterkinder der Hauptschule.

Darüber hinaus vermuten wir, daß die „differenzierte Leistungsschule“ sich auch bei Mittelschichtkindern solidaritätshemmend auswirkt. Die Untersuchung zeigt, daß die Kinder der lohnabhängigen Mittelschicht diskriminierende Stellungnahmen gegenüber der Unterschicht nur sehr zurückhaltend äußern. Der Grund dafür liegt vermutlich in der Mittelschicht-Norm, Stereotypen nach Möglichkeit wenig zu thematisieren. Allerdings ist mit einem Abweichen von dieser Norm dann zu rechnen, wenn sich die Gruppe in ihrem Status bedroht fühlt. So zeigen etwa Forschungen aus dem Bereich des Rassenvorurteils, „daß seine Entstehung in Zusammenhang steht mit einer existenziellen Unsicherheit . . . “ (Boesch 1964, S. 19). Übertragen auf den Bereich schichtenspezifischer Stereotypen würde das bedeuten, daß die Mittelschichtangehörigen ihre Zurückhaltung aufgeben, wenn sie ihren Status bedroht sehen. Die erklärte Zielsetzung der Gesamtschule, Chancengleichheit für alle Sozialschichten zu ermöglichen, schafft unter Umständen auf dem Leistungssektor zwischen den Angehörigen der Unterschicht und Mittelschicht ein Feld scharfer Konkurrenz. Im bisherigen Schulsystem war eine solche Konkurrenz kaum möglich, da die Angehörigen beider Schichten verschiedene Schulen besuchten. In der Gesamtschule ist es nun denkbar, daß die Mittelschichtschüler die Arbeiterkinder als Konkurrenten betrachten, die ihren eigenen Status bedrohen. Das würde unter Umständen zu starken Aggressionen gegenüber diesen Mitschülern führen. Die affektive Komponente

der stereotypen Einstellungen, die bislang kognitiv überformt und verborgen wurde, erfährt eine Verstärkung. Die Folge ist eine verstärkte Bereitschaft, negative Unterschicht-Stereotypen zu äußern. Die Richtigkeit dieser Vermutung ließe sich bestätigen, falls bei einer späteren Vergleichsuntersuchung in der Gesamtschule folgende Hypothese verifiziert würde:

Gesamtschüler aus der Mittelschicht äußern negative Stereotypen über die Arbeiterschaft stärker als Mittelschichtkinder des Gymnasiums.

Diese Überlegungen führen uns zu der Vermutung, daß in der „differenzierten Leistungsschule“, in der Chancengleichheit durch individuelle Förderung, kompensatorische Maßnahmen und objektivierte Leistungsbeurteilung herbeigeführt werden sollen, zwar das Maß der sozialen Selektion gesenkt wird, die genannten politisch-emanzipatorischen Einstellungen jedoch weder bei den Unterschicht- noch bei den Mittelschichtkindern erreicht werden.

Hier stellt sich die Frage, wie die Sozialisation durch die Schule bestimmt sein muß, um Selbstbewußtsein der Arbeiterkinder und Solidarität der Lohnabhängigen zu erreichen.

2. Politische Sozialisation in der emanzipatorischen Gesamtschule

Der nachfolgende Versuch, die Inhalte, Strukturen und Arbeitsweisen einer Gesamtschule zu beschreiben, die in der Lage ist, Emanzipation und Solidarität der Lohnabhängigen entscheidend zu fördern, muß notwendigerweise skizzen- und bruchstückhaft bleiben. Jeder der angedeuteten Punkte bedarf der weiteren Reflexion und zusätzlicher intensiver Arbeit, um eventuell als Modellversuch für die Praxis der Gesamtschulen Bedeutung zu gewinnen.

Zunächst erscheint eine globale, aber folgenreiche Aussage notwendig: Eine Gesamtschule, die die Solidarität der Lohnabhängigen zum Ziel hat, darf nicht dem Primat einer individuellen, auf sozialen Aufstieg bezogenen Leistung un-

terliegen; denn die Ausrichtung der Schüler auf individuelles Leistungs- und Aufstiegsstreben ist vermutlich die Form latenter politischer Sozialisation, die am stärksten entsolidarisierend wirkt. Hauptaufgabe einer emanzipatorischen Gesamtschule kann nicht die Effektivierung der Lernleistung, sondern muß das Erreichen von Einstellungs- und Verhaltensänderungen durch soziale Erfahrungen, kognitive Erkenntnisse und emotionale Prozesse sein. Das bedeutet z. B., daß in einer solchen Schule kein Leistungskurssystem praktiziert werden kann, das Individualismus, Konkurrenzdenken und Statusdifferenzierung produziert. Jede Form der Unterrichtsorganisation, die zur sozialen Entmischung führt, steht ihren Zielen extrem entgegen. Lernprozesse, die der Erkenntnis der eigenen sozialen Lage und der sozialen Lage anderer dienen, sind als bedeutsamer anzusehen als Leistungssteigerung im Sinne effektiver Aneignung vorgegebener Unterrichtsinhalte.

Diese globalen Ansprüche sollen im folgenden an mehreren Punkten konkretisiert werden, um so in groben Umrissen die Struktur einer solchen Schule sichtbar zu machen. Dabei schließen wir aus den empirischen Ergebnissen, daß den Schülern zwei generelle Lernprozesse ermöglicht werden müssen, die zumindest analytisch unterscheidbar sind.

1. Entwicklung eines positiven Selbstbildes der Arbeiterkinder,
2. Solidarisierung zwischen Arbeiterkindern und Kindern der lohnabhängigen Mittelschicht.

2.1 Entwicklung eines positiven Selbstbildes der Arbeiterkinder

Ein positives Selbstbild der Arbeiterkinder und eine damit verbundene Identifikation mit der eigenen sozialen Herkunft sind Grundvoraussetzungen für alle weiteren emanzipatorischen Bestrebungen. Daraus ergeben sich konkrete Anforderungen an eine emanzipatorische Gesamtschule:

2.1.1 Unterrichtsinhalte

Sowohl im traditionellen Schulwesen als auch in der „differenzierten Leistungsschule“ orientieren sich Zielsetzungen und Curriculum weitgehend an Inhalten und Normen der Mittelschicht. Die davon abweichenden Gewohnheiten der Unterschicht werden als minderwertig betrachtet und in der Schule nicht berücksichtigt. So ist es das erklärte Ziel der kompensatorischen Erziehung, die Kinder aus der proletarischen Kultur herauszuführen und an die Mittelschicht-Norm anzupassen. Das gilt für Sprachverhalten, Interaktionsformen (höflicher Umgang), wirtschaftliche Gewohnheiten (Aufschub von Bedürfnissen) und andere Bereiche. Es ist verständlich, daß Kinder aus der Arbeiterschaft, die diesen Anforderungen nicht entsprechen, zu keiner positiven Identität mit der eigenen Schicht gelangen, solange sie ihr Verhalten in der Schule ständig als nicht „gesellschaftsfähig“ erleben.

Die Schule muß daraus die Konsequenz ziehen, die proletarischen Kultur- und Lebensgewohnheiten aufzuwerten, zu akzeptieren und in allen Bereichen in das Curriculum aufzunehmen. Das bedeutet z. B. für den Sprachunterricht, Themen und Motive zu wählen, die sich an den Lebensgewohnheiten und Milieuerfahrungen der Arbeiterschaft orientieren. So besteht im Deutschunterricht die Möglichkeit, Arbeiterdichtung und Literatur über das Leben der Arbeiterschaft zum Schwerpunkt des Literaturunterrichts zu machen. Die Inhalte der Sprach- und Lesebücher müßten sich stärker am Alltag der Arbeiterfamilie orientieren, statt ständig die typische Mittelschichtfamilie in den Mittelpunkt der Ereignisse zu stellen. Die Didaktik des Sprachunterrichts müßte einmal grundsätzlich überdenken, inwieweit Sprachschöpfungen der Arbeiterschaft funktional für deren Situation und möglicherweise sogar kreativ sind, statt sie ständig als Mißbildungen abzuqualifizieren und aus der „offiziellen Schulsprache“ zu streichen (1).

Diese Forderungen an das Curriculum soll beispielhaft am Fach Geschichte verdeutlicht werden:

Ein emanzipatorischer Geschichtsunterricht kann weder darauf gerichtet sein, über einen tradierten Katalog von Da-

ten und Fakten „historische Bildung“ zu vermitteln, noch darf er darauf abzielen, unkritisch die politischen Normen der bestehenden bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft zu rechtfertigen. Vielmehr kann emanzipatorischer Geschichtsunterricht seine Begründung nur in der Aufgabe finden, dem Schüler seine gegenwärtige soziale Situation zu erhellen.

Auswahlkriterium für historische Inhalte ist demnach zunächst ihr Erklärungswert für die soziale Lage der Adressaten. Daraus ist konsequent zu folgern, daß ein revidiertes Geschichtscurriculum von der sozialen Situation der Schüler – und somit nicht zuletzt von der sozialen Situation der Arbeiterkinder – ausgehen muß.

Weitgehend ohne jeden Erklärungswert ist der herkömmliche, personalisierende Geschichtsunterricht, wie er sich exemplarisch in einem Hauptschul-Geschichtsbuch darstellt: „Die guten Taten sind die Werke der Nächstenliebe, des Friedens, der Kunst. Von ihnen handelt unser Buch ausführlich, denn sie sind unsere Vorbilder. Ihr könnt von Kaisern und Königen, vom Werden und Vergehen großer Reiche lesen.“ Und einige Zeilen weiter wird als Hauptaspekt des Geschichtsunterrichts bezeichnet: „... die geschichtliche Persönlichkeit. Was haben die Großen der Geschichte geleistet?“ (Heerdt/Heumann 1968, S. 3). Hier werden die strukturellen Bedingungen, die gesellschaftliche und historische Prozesse bewirken, geleugnet und ersetzt durch die „Großen der Geschichte“, die etwas „geleistet haben“. Dem Arbeiterkind, das in der Hauptschule Adressat eines solchen Unterrichts ist, wird die bürgerliche Ideologie des „self-made-man“ als geschichtliche Grundthese vermittelt. Bewußt oder unbewußt wird dabei die Identifikation des Schülers mit den Herrschenden der verschiedenen Epochen angestrebt.

Ein Geschichtsunterricht dieser Art muß bei Arbeiterkindern den Eindruck erwecken, daß sich Geschichte nur auf der Ebene des Adels, des hohen Militärs und des Besitzbürgertums abspielt. Dadurch wird eine politische Sozialisation gefördert, die von der eigenen Schicht entfremdet und die jeweils Herrschenden als Bezugsgruppe anbietet. Ein Geschichtsunterricht hingegen, der Erklärungswert für die soziale Lage des Arbeiterkindes haben soll, muß der Ge-

schichte der Arbeiterbewegung eine zentrale Rolle einräumen. Dadurch soll es dem Arbeiterkind ermöglicht werden, sich als Teil des Prozesses der Befreiung der Arbeiterschaft zu verstehen und dadurch eine historische Identität zu gewinnen. Die Identifikation mit der eigenen Schicht kann gestärkt werden, wenn der Geschichtsunterricht die Erkenntnis vermittelt, daß nicht große Männer, sondern gesellschaftliche Gruppen und ihre Interessen historische Veränderungen bewirken. Es muß Aufgabe einer generellen curricularen Reform sein, das Fach unter diesem Aspekt zu durchdenken und neu zu konzipieren.

2.1.1 Lehrerverhalten

Neben den curricularen Maßnahmen spielt das Verhalten des Lehrers eine entscheidende Rolle, soll die Identifikation der Arbeiterkinder mit der eigenen Schicht gelingen. Solange der Lehrer als Repräsentant der Mittelschicht vor die Kinder tritt, wird der angestrebte Identifikationsprozeß erheblich erschwert. Sein mittelschichtspezifisches Verhalten muß auf die Arbeiterkinder genauso verfremdend wirken wie die Lerninhalte, die auf Mittelschichtnormen abgestimmt sind. Die Konsequenz für den Lehrer müßte sein, eine Rollenmobilität in der Weise zu entwickeln, daß er sich nicht eindeutig als Repräsentant der Mittelschicht identifizieren läßt. Erste Voraussetzung dafür ist, daß Lehrer gegenüber ihrer Rolle als Sozialisationsagent der Mittelschichtnormen sensibel und kritisch werden. Dies könnte während des Studiums geleistet werden. Allerdings führt nur intensives Lehrertraining dazu, daß solche Einsichten sich im Verhalten niederschlagen. Eine weitere Möglichkeit zum Erlernen dieser Rollenmobilität könnten unter Umständen umfangreiche Arbeitspraktika während des Studiums sein. Solche Praktika böten dem zukünftigen Lehrer Gelegenheit, die berufliche Situation des Arbeiters konkret zu erleben. Die Erfahrungen und Kontakte während dieser Zeit – die allerdings ständig reflektiert und theoretisch aufgearbeitet werden müßten – könnten dem Lehrer helfen, Verhaltensweisen von Arbeiterkindern als sozial bedingt zu verstehen und die Notwendigkeit eines diesen Gegebenheiten adäquaten Lehrerverhaltens zu erkennen.

Die skizzierten Maßnahmen deuten an, in welcher Weise die Schule mithelfen kann, die negative Selbsteinschätzung der Arbeiterkinder in Richtung auf ein positives Selbstbewußtsein zu verändern und damit eine Identifikation mit der eigenen Schicht herbeizuführen.

Solch ein positives Selbstbild der Arbeiterkinder kann den angestrebten Solidarisierungsprozeß beschleunigen. So weist Heintz darauf hin, daß die Bildung eines Selbstbewußtseins bei Minoritäten die Meinung der Majorität positiv zu beeinflussen in der Lage ist (vgl. Heintz 1957, S. 193 ff.). Die mögliche Konsequenz wäre, daß die Mittelschicht als kulturelle Majorität ihre Ablehnung gegenüber der Unterschicht aufgibt und so bessere Ausgangsvoraussetzungen für die Solidarisierung aller Lohnabhängigen geschaffen werden.

2.2 Solidarisierung von Arbeiterkindern und Kindern der lohnabhängigen Mittelschicht

Ein positives Selbstbild der Arbeiterkinder ist zwar eine notwendige Voraussetzung für die angestrebte Solidarisierung, kann diese jedoch nicht allein bewirken. Es müssen Lernprozesse hinzutreten, die es dem Schüler ermöglichen, unterschiedliche Verhaltensformen als Ergebnis von Sozialisation zu erkennen. Die Kinder der Lohnabhängigen müssen lernen, daß die sie trennenden schichtenspezifischen Verhaltensweisen letztlich ihre Ursache in den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen finden. Für eine solche Selbstreflexion unter gesellschaftlichem Aspekt bietet sich insbesondere der politische Unterricht an. Das kann in unteren Jahrgängen durch Rollenspiele geschehen, in denen Normen fragwürdig gemacht werden. Bei älteren Schülern müßte sich ein sozialwissenschaftlicher Unterricht anschließen, der die Beziehungen zwischen individuellem Verhalten und gesellschaftlichen Bedingungen darstellt und gleichzeitig die Möglichkeiten der Veränderung eben dieser Bedingungen reflektiert. Aber auch ein solcher Unterricht schafft keine hinreichenden Voraussetzungen für Solidarität, da er aus-

schließlich auf kognitives Lernen zielt. Solidarität ist jedoch kein alleiniges Produkt von Denkprozessen; sie ist sowohl Einstellung als auch Verhaltensweise und setzt in ganz entscheidendem Maße affektives Lernen voraus. Solidarität läßt sich nicht in Lektionen lernen, sondern nur durch gemeinsame Aktivitäten, in denen Verhalten geübt und emotionale Beziehungen geschaffen werden. Daher muß ein Unterricht, der auf Solidarität zielt, Aktionsfelder bereitstellen, Raum für emotionale Prozesse geben und Verhaltenstraining ermöglichen. Nicht die herkömmlichen Formen der Unterrichtsorganisation, sondern nur offene und selbstbestimmende Arbeitsweisen wie z. B. die Projektmethode eröffnen solche Möglichkeiten. Im Rahmen eines solchen Projektes können Schüler unterschiedlicher sozialer Herkunft ein gemeinsames Interesse artikulieren, daraus ein Aktionsziel formulieren und kooperativ für die Erreichung dieses Ziels arbeiten. Das in verschiedenen Gesamtschulen bereits praktizierte Projekt „Spielplatz“ zeigt, daß solche Lern-, Arbeits- und Aktionsformen schon mit 10- bis 12jährigen Schülern durchführbar sind. Dabei können Schüler unterschiedlicher sozialer Herkunft lernen, für die Verwirklichung gemeinsamer Interessen solidarisch zu handeln.

Daß solche Lernprozesse — zumindest in Ansätzen — auch möglich sind, wenn kein konkretes Praxis-Feld eröffnet werden kann, zeigt die Unterrichtseinheit „Arbeit“ auf (vgl. Böttiger/v. Koerber/Kühn 1972).

Sollte es durch Aktivitäten von Lehrern und Schülern — verbunden mit der Konzipierung und Realisierung offener Basiscurricula — gelingen, in den Gesamtschulen eine politische Sozialisation im Interesse der Lohnabhängigen zu bewirken, so müßten die weiter vorn formulierten —, auf die „differenzierte Leistungsschule“ bezogenen Hypothesen falsifiziert werden.

Statt dessen müßten sich bei einer späteren Vergleichsuntersuchung die Gegenhypothesen bestätigen:

- *Arbeiterkinder, die eine Gesamtschule besuchen, bewerten die eigene Schicht weit weniger negativ als Arbeiterkinder der Hauptschule.*
- *Gesamtschüler aus der Mittelschicht äußern negative*

Stereotypen über die Arbeiterschaft weit geringer als Mittelschichtkinder des Gymnasiums.

Allerdings darf dabei nicht vergessen werden, daß politische Bewußtseinsveränderungen in der Schule nur in dem Maße möglich sind, wie sich in der Gesellschaft selbst Veränderungen vollziehen.

Zitierte Literatur

- Boesch, E.*, Psychologische Überlegungen zum Rassenvorurteile, in: Vorurteile – Ihre Erforschung und ihre Bekämpfung, Politische Psychologie III, Frankfurt/Main 1964
- Böttiger, H./v. Koerber, W./Kühn, J.*, Unterrichtseinheit „Arbeit“, hrsg. vom Sozialistischen Büro Offenbach, Offenbach 1972
- Butschkau, U./Tillmann, K. J.*, Politische Sozialisation in der Gesamtschule, München 1972
- Heerdt, R./Heumann, H.*, Unser Weg durch die Geschichte, 11. Auflage, Frankfurt/Main 1968
- Heintz, P.*, Soziale Vorurteile, Köln 1957
- Oevermann, U.*, Sprache und soziale Herkunft, hrsg. vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 1970
- Thomas, D. R.*, Oral Language Sentence Structure and Vocabulary of Kindergarten Children Living in Low Socioeconomic Urban Areas, Detroit, Mich. 1962
- Tillmann, K. J.*, Die soziale Zusammensetzung der Schüler von Gesamtschulen, in: Gesamtschule 3/1972

Anmerkung

- (1) Nach einer amerikanischen Untersuchung stimmt der Wortschatz von Schulanfängern aus der Arbeiterschaft nur zu etwa 50 % mit dem Wortgebrauch in der Schule überein (vgl. Thomas 1962, zit. nach Oevermann 1970, S. 23).