

Annette S.Gille

Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt/M.

Lehren als Lernbehinderung?! Gesellschaftliche Selektionsmechanismen in Schule und Bildungssystem

Einleitung

Der Schlüssel zu gesellschaftlicher Gerechtigkeit und Gleichheit liegt in allgemein zugänglichen, demokratischen verteilten Lern- und Bildungschancen, die innerhalb der Institution Schule garantiert sein sollen. Dennoch lässt sich eine stetige Anzahl an bildungspolitischen Diskussionen verzeichnen, die der bundesrepublikanischen Schule ein mehr als dürftiges Zeugnis ausstellen: Vom „PISA-Schock“ über vermeintlich neue und so nie gekannte Gewaltwellen bis zum „Brennpunkt Hauptschule“ ergibt sich ein großes Diskussions- und Konfliktpotenzial, das bereits vordergründig an der Utopie von Gleichheit und Gerechtigkeit im Schulsystem zweifeln lässt.

Die Schulzeit ist ein Lebensabschnitt, der in vielfacher Hinsicht nachhaltig prägt. Hier wird bei weitem nicht nur Wissen erworben, sondern Schülerinnen und Schüler werden zudem mit gesellschaftlichen Strukturen vertraut; man könnte sogar etwas provokant formulieren, sie werden in diese „eingepasst“. Ob in der Literatur, in Filmen oder in vielfältigen persönlichen Erfahrungsberichten und Erzählungen hat die Schulzeit einen zentralen Stellenwert, selbst, wenn die Berichtenden die Schule schon lange wieder verlassen haben.

Dies alles deutet auf die enorme Relevanz von Schule einerseits ganz individuell, andererseits auch für die Gesellschaft hin, was vor allem auch durch das Vorhandensein der allgemeinen Schulpflicht unterstützt wird.

Rahmenbedingungen des Lernens in der Institution Schule

Die allgemeine Schulpflicht und gemeinsame vierjährige Grundschulzeit wurde durch das Weimarer Reichsgesetz von 1920 eingeführt und löste den vorher existierenden „Unterrichtszwang“ ab, der lediglich vorsah, dass die Eltern die Unterrichtung ihrer Kinder sicherstellten, was prinzipiell auch durch Privatunterricht möglich war. Nun wurde der Unterrichtsbesuch an öffentlichen Schulen verpflichtend, was ermöglichte, dass SchülerInnen unterschiedlicher sozialer Schichten - zumindest während der Grundschulzeit - gemeinsam lernen. Schulpflicht und gemeinsame Grundschule können somit als wesentlicher Erfolg im Kampf der Arbeiterbewegung um die Brechung der Bildungsprivilegien und als zunehmende Demokratisierung der Schule angesehen werden, woraus allerdings nicht nur ein höheres

Bildungsniveau der Gesamtbevölkerung, sondern dadurch auch ein dauerhaft größeres Protestpotenzial folgte (vgl. Holzkamp 1992: 1).

Freiheitlich demokratische Entwicklungen bleiben jedoch nicht unbeantwortet, sondern verlaufen im Gegensatz dazu widersprüchlich und provozieren Gegenmaßnahmen, was für das Schulsystem zur Folge hatte, dass die sich entwickelnden Demokratisierungsansätze passgenau in gesellschaftliche Machtstrukturen eingepasst, so kanalisiert und letztlich entschärft wurden (vgl. Holzkamp 1992: 1).

Dies wird im Folgenden näher erläutert, indem Lehr- und Lernprozesse im Rahmen der Institution Schule beleuchtet werden.

Schule besteht im Wesentlichen aus zwei Prozessen: den pädagogischen und den disziplinären (vgl. Holzkamp 1992: 1). Unter pädagogischen Prozessen versteht man beispielsweise das Ideal einer umfassenden Bildung des ganzen Menschen, einhergehend mit aufklärerischem Selbstverständnis und entsprechendem Anspruch. Hier ist die Schule verhältnismäßig autonom und unabhängig (vgl. Holzkamp 1992: 1). Anders bei den disziplinären Prozessen: Sie sind eingebunden in gesellschaftliche Machtstrukturen und durchdringen somit auch die pädagogischen Prozesse. Hierbei handelt es sich um disziplinierende und formierende Prozesse (vgl. Holzkamp 1992: 1). Beide stehen sich diametral gegenüber.

Disziplinierende Prozesse sind in der Schule allgegenwärtig. So ist es besonders auffällig, dass SchülerInnen in der Schule ständiger Beobachtung ausgesetzt sind.

Diese „Überwachung“ ist, wie Foucault verdeutlicht, ein Charakteristikum jeder Disziplinaranlage, wie neben der Schule beispielsweise auch dem Gefängnis oder dem Militär (vgl. Foucault 1994: 224f.). Neben der Aufsicht in den Pausen und auf dem gesamten Schulgelände, werden SchülerInnen auch etwa zur Beurteilung, zur Prävention unerwünschter Verhaltensweisen oder zu deren Aufdeckung und Sanktionierung ständig beobachtet. Die „Überwachung“ ist also eine eigenständige und zentrale Aufgabe im Rahmen der Institution Schule. Vielmehr noch: Pädagogik und Überwachungsfunktion gehören untrennbar zusammen und sind miteinander gekoppelt (vgl. Foucault 1994: 227f.). Doch nicht nur SchülerInnen stehen unter ständiger Aufsicht, sondern auch LehrerInnen, die ihrerseits der Aufsicht der SchülerInnen, Eltern, Schulleitung und der Schulbehörde unterliegen. Es handelt sich bei der Schule also um ein System hierarchischer und gegenseitiger Überwachung, v.a. zum Zwecke der Disziplinierung (vgl. Holzkamp 1995: 363f.). Augenfällig ist diesbezüglich auch die juristische Verankerung der Schulpflicht, die mit Hilfe spürbarer Sanktionen durchgesetzt wird und besonders in jüngerer Vergangenheit auch medial vermehrt in Form von Fernsehreportagen u.ä. vorgeführt wurde, etwa wenn Polizei und Ordnungsamt vor laufender Kamera Schulschwänzer wie Schwerverbrecher jagen, um sie schließlich in der Schule vorzuführen.

Es entsteht eine autonome, anonyme und vielfältige Macht: „Denn die Überwachung beruht zwar auf Individuen, doch wirkt sie wie ein Beziehungsnetz von oben nach unten und bis zu einem gewissen Grade auch von unten nach oben und nach den Seiten. Dieses Netz „hält“ das Ganze und durchsetzt es mit Machtwirkungen, die sich gegenseitig stützen: pausenlos überwachte Überwacher.“ (Foucault 1994: 228).

Des Weiteren sind in der Schule Ordnungsmaßnahmen vorgesehen, die Fehlverhalten sanktionieren oder bereits von vorneherein verhindern sollen (vgl. Holzkamp 1995: 365f.). Dies fasst Foucault unter dem Begriff der „normierenden Sanktion“. Gemeint ist, dass ein „Strafsystem“ geschaffen wurde, dessen Ziel es ist, SchülerInnen auf eine standardisierte Norm hin auszurichten. Es entsteht ein System von „Normalitätsgraden“, wobei ein möglichst genaues Erfüllen der Norm Vergünstigungen verheißt, ein Abweichen davon jedoch Sanktionen hervorruft (vgl. Foucault 1994: 237). In diesem Zusammenhang verwundert es wenig, dass es sich bei erfolgreichen Bestrafungen meist um solche handelt, die ein erneutes Üben und Wiederholen ermöglichen, so dass Abweichungen von der Norm reduziert und korrigiert werden können (vgl. Foucault 1994: 232).

Die Notengebung ist ein besonders zentraler Bereich innerhalb der Schule. Sie ist als Bewertungsmaßstab konzipiert, der zeigen soll, inwieweit die SchülerInnen den gestellten Anforderungen gerecht werden (vgl. Holzkamp 1995: 367). Weiterhin kann die Notengebung als „verteilungsorientiert“ bezeichnet werden, was mit einer der grundlegenden Funktionen von Schule zusammenhängt, nämlich der Selektion. Noten und Zeugnisse berechtigen beispielsweise zum Besuch verschiedener Schulformen und zum Erwerb entsprechender Abschlüsse (vgl. Sandfuchs 2001: 16). Die Schule vergibt, je nach erreichtem Abschluss, Berufs- und Lebenschancen. Kritisch fragen muss man sich in diesem Zusammenhang daher, ob es tatsächlich Wissen, Kenntnisse und Fähigkeiten sind, die in der Schule primär ausgebildet werden sollen oder ob die Schule nicht vielmehr eine Art „Berechtigungsanstalt“ ist, in der Wissen nicht mehr wegen seines eigentlichen Zwecks, sondern wegen seines „Tauschwertes“ erworben wird (vgl. Sandfuchs 2001: 16). Um letztlich den exakten „Tauschwert“ festzustellen, ist die Prüfung ein sich ständig wiederholendes Ritual, das sich längst nicht mehr auf Abschlussprüfungen beschränkt. Klassenarbeiten und Tests bestimmen den Schulalltag, was charakteristisch für Schule als eine Disziplinaranlage ist. Gerade in jüngerer Zeit wurde beispielsweise in Hessen die Zahl der geforderten klassenübergreifenden Vergleichsarbeiten noch einmal stark erhöht und in den Lehrplänen festgehalten.

Im Gegensatz zur traditionellen Macht sind bei der Disziplinarmacht also die Sichtbarkeiten vertauscht: Nicht mehr die Macht ist gut sicht- und erkennbar, sondern es sind vielmehr die Individuen, die Objekte der Machtausübung, die im Mittelpunkt stehen und – beispielsweise im Rahmen von Prüfungen – durchleuchtet werden (vgl. Foucault 1994: 241).

Prüfungen sind zum einen Teil der Selektions- und Allokationsfunktion von Schule, zum anderen haben sie eine überwachende Funktion. So sind es nicht nur die Leistungen bzw. Prüfungserfolge, die offenbar werden sollen, sondern auch die Prüflinge selbst stehen im Mittelpunkt, werden mit persönlichen Daten und potentieller Eignung gespeichert, auch um Vergleichbarkeit in Bezug auf Gesamtbevölkerung und Norm zu gewährleisten (vgl. Foucault 1994: 243ff.)

Fraglich ist in diesem Zusammenhang auch, inwieweit die Qualifikationsfunktion von Schule, die eine optimale Förderung aller SchülerInnen beinhalten sollte, sich mit der aufgezeigten Selektionsfunktion, sowie der Allokationsfunktion, die Individuen bestimmte gesellschaftliche Positionen zuweist, vereinbaren lässt (vgl. Sandfuchs 2001: 16). Durchdenkt man diese Antinomie wird deutlich, dass eine effektive Förderung der SchülerInnen nicht funktionieren darf, da Selektion und Allokation von der Schule dann nicht mehr geleistet werden könnten.

Die Benotung ist in diesem Zusammenhang das zentrale Mittel der Selektion. Noten entscheiden über Versetzung oder „Sitzenbleiben“, sie regeln, welche SchülerInnen welche Schulform besuchen dürfen, welcher Schulabschluss möglich ist und somit auch, welche Ausbildungen und Berufe ergriffen werden können.

„Durch die normalisierende Differenzierung der Noten auf den Klassendurchschnitt hin werden, da so immer gute und schlechte Noten in einem bestimmten Verhältnis herauskommen, zwangsläufig und automatisch jene Unterschiede und Ungleichheiten produziert, aufgrund derer immer nur ein Teil der Schülerinnen/Schüler in höhere Klassen und Schulzweige aufsteigen kann.“ (Holzkamp 1995: 381).

Jedoch ist nicht nur die Frage der Bewertung des Gelernten problematisch, sondern auch das Lernen selbst wirft, gerade im schulischen Kontext, einige Probleme auf. So wird Lernen als administrativ planbar vorausgesetzt, also das „Lernen“ im Normalfall als direktes Ergebnis von schulischem *Lehren* betrachtet“ (Holzkamp 1992: 2). Dieses Verständnis von Lern- und Lehrprozessen nennt man „Lehrlernen“ (vgl. Holzkamp 1992: 2).

Das Funktionieren des Lehrlernens ist jedoch eine Illusion und verkennt die Realität.

Dass das „Lehrlernen“ nicht funktioniert zeigt sich auch bereits daran, dass die SchülerInnen eben nicht alle die gleichen Noten haben, was bei einer 1:1 Transformation des Gelehrten in das Gelernte der Fall sein müsste (vgl. Holzkamp 1992: 3). Ganz im Gegenteil jedoch kann die Schule bei einigen SchülerInnen offenbar ihre Qualifikationsfunktion nicht oder kaum erfüllen. Dies wird deutlich, wenn man sich vor Augen führt, dass etwa zehn Prozent eines Jahrgangs keinen Schulabschluss erreicht, andere „nur“ den Hauptschulabschluss, der den geringsten Tauschwert in Bezug auf künftige Lebenschancen aufweist. Ganz offensichtlich gelingt es Schule also nicht, Lern- und Förderangebote zu machen, die auch diese SchülerInnen zum Erfolg führen (vgl. Sandfuchs 2001: 23). Diese Beobachtungen werden dann mit „natürlichen Begabungsunterschieden“, Herkunft, sozialer Schicht etc. (Holzkamp 1992: 3) gerechtfertigt.

Tatsache ist jedoch, dass dieser Idealfall des gleichen Leistungsstandes und der gleichen Noten in keinem Fall funktionieren darf, da die Schule sonst ihre Aufgabe zu selektieren nicht erfüllen könnte (vgl. Holzkamp 1992: 3). Auch hieran wird wiederum die Antinomie zwischen Selektions- und Allokationsfunktion von Schule einerseits und der Qualifikationsfunktion andererseits deutlich.

Warum erscheint ein administrativ planbarer Lernprozess aber überhaupt erstrebenswert, wo er doch bereits bei vordergründiger Betrachtung kaum realisierbar scheint?

Auch hier ist es notwendig, sich klar zu machen, welche gesellschaftliche Funktion die Institution Schule erfüllen soll bzw. muss. Wie schon erwähnt, vergibt die Schule Berufs- und Lebenschancen. Sie hat also die Aufgabe, bestimmte Berufslaufbahnen mit „entsprechend qualifizierten bzw. „berechtigten“ Individuen zu bedienen. Dazu muß aber im Ganzen *planbar* sein, wie viele jeweils unterschiedlich berechnete, mit entsprechenden Qualifikationsnachweisen ausgestattete Individuen am Ende der Beschulung „herauskommen“: Die Schule muss also in der Lage sein, den so gefaßten Output jeweils bedarfsgerecht zu produzieren“ (Holzkamp 1995: 389). Hieraus ergibt sich zwangsläufig, dass SchülerInnen nicht Subjekte ihrer eigenen Lernprozesse sind, sondern statt dessen zu zu behrenden Objekten degradiert werden. Sollen Lernprozesse plan- und kontrollierbar sein, kann man SchülerInnen nicht souverän und selbstbestimmt gemäß ihrer Interessenlage lernen lassen. Aus diesem Grund ist das Lernen zwangsläufig an das Lehren gekoppelt und es entsteht der beschriebene Lehrlernkurzschluss (vgl. Holzkamp 1995: 391). Die LehrerInnen sind letztlich dafür verantwortlich, dass die SchülerInnen die vorgeschriebenen Inhalte gemäß dem Lehrplan lernen, nicht etwa die SchülerInnen selbst und der Unterricht ist insgesamt demzufolge an Lehrzielen, nicht an Lernzielen orientiert, die den SchülerInnen nicht mehr als einen Objektstatus zuweisen (vgl. Kandzora 1996: 80). Tatsächliche Lernprozesse werden demnach durch den Lehrlernkurzschluss verhindert oder zumindest stark erschwert. Die Voraussetzung tatsächlichen, weltaufschließenden Lernens ist es nämlich, dass eigene Lernproblematiken in kooperativen Lernprozessen und unabhängig von zeitlichen und ortsgebundenen Vorgaben verfolgt werden können, was aufgrund organisatorischer Vorgaben und disziplinären Prozessen in Schulen nicht erwünscht und auch nicht ohne Weiteres möglich ist (vgl. Holzkamp 1992: 7ff.).

Grundsätzlich zu bedenken sind des Weiteren die interpersonalen Beziehungen in der Schule, so etwa zwischen den SchülerInnen selbst, sowie zwischen SchülerInnen und LehrerInnen. Bereits optisch ersichtlich (zumindest in den meisten Fällen) stehen sich SchülerInnen und LehrerIn in zwei Parteien gegenüber, wobei die SchülerInnen gleichzeitig „homogenisierte und isolierte Elemente“ (Holzkamp 1995: 453) sind. Homogenisiert werden SchülerInnen durch Noten und somit auch durch die Frage nach Versetzung oder „Sitzenbleiben“, was, zumindest formal, dafür

Sorge trägt, dass die Lernenden die notwendigen Bedingungen zum Besuchen der jeweiligen Klasse gleichermaßen erfüllen. Individuelle Abweichungen und Probleme werden dann mit Begabungsunterschieden erklärt, womit schließlich auch unterschiedliche Laufbahnzuweisungen gerechtfertigt werden können (vgl. Holzkamp 1995: 454).

Zum Zwecke individueller Bewertung werden die SchülerInnen dann jedoch wieder isoliert und als Einzelpersonen betrachtet. So entsteht ein Wechsel von Homogenisierung und Isolierung: Einzelne SchülerInnen können so „eingekreist“ und in Beziehung zur Leistung der homogenisierten Klasse gesetzt werden (vgl. Holzkamp 1995: 454). Wollen die SchülerInnen diesem „Eingekreist-Werden“ entgehen, so müssen sie ihre interpersonalen Beziehungen untereinander so gestalten, dass sie als Gruppe und Solidargemeinschaft auftreten, um so die Isolierung von den jeweils anderen aufzuheben. Der offiziellen Schuldisziplin wird so eine Gegenmacht entgegengesetzt und etwa durch Abschreiben- oder Abgucken-Lassen wird die Forderung nach vergleichbaren Einzelleistungen torpediert (vgl. Holzkamp 1995: 455).

Die interpersonalen Beziehungen von SchülerInnen und LehrerInnen sind also dergestalt, dass einerseits die Solidargemeinschaft versucht, der institutionellen Übermacht durch Ablenkungs- und Täuschungsmanöver ein Gegengewicht entgegenzusetzen, während der Lehrer/die Lehrerin sich bemüht, die Klasse „in den Griff zu bekommen“ (vgl. Holzkamp 1995: 455f.). Es handelt sich um verdeckte Auseinandersetzungen, die jedoch keineswegs eindeutig sind: „So ist die Solidargemeinschaft der Schülerinnen/Schüler aufgrund der hier involvierten widersprüchlichen Interessen der kollektiven Gegenwehr und des individuellen Davon- und Vorankommens stets brüchig und gefährdet, erfordert so unter der Schülerschaft selbst „Maßnahmen“ gegen einzelne Abweichler, die mit der Gegenseite zu kollaborieren scheinen (Streber, Petzer)“ (Holzkamp 1995: 456). Auch auf LehrerInnenseite gibt es Versuche, die Beziehungskonstellation im Klassenraum zu verändern, etwa durch das Lächerlichmachen oder Bloßstellen Einzelner, um für „Lacher“ bei den Nicht-Betroffenen zu sorgen und die Solidargemeinschaft zu zerstören (vgl. Holzkamp 1995: 456).

Zentral und besonders wichtig für die interpersonalen Beziehungen innerhalb einer Schulklasse ist also zum einen der latente Machtkampf zwischen SchülerInnen und LehrerInnen und zum anderen die allgemein übliche „Bewertungstotalität“ (Holzkamp 1995: 457). So gäbe es, wie Holzkamp ausführt, praktisch keine Lebensäußerung der SchülerInnen, die nicht bewertet würde.

Üblicherweise funktioniert die Kommunikation im Unterricht in einer dreigliedrigen Bewertungssequenz, die Holzkamp, angelehnt an Mehan, als „Frage – Antwort – Bewertung“ formuliert (vgl. Holzkamp 1995: 462). Denkt man das konsequent weiter lässt sich erkennen, dass das Bewerten eine Interaktionsweise ist, mit der „der Lehrer *als* Lehrer durchgehend mit den Schülerinnen/Schülern in Beziehung tritt“ (Holzkamp 1995: 457). So bleibt auch gleichzeitig immer die Distanz zwischen LehrerIn und SchülerIn gewahrt.

Eine weitere Folge der ständigen Bewertung von Leistung und Verhalten ist außerdem, dass ein ständiger Vergleich der SchülerInnen gegeben ist. SchülerInnen befinden sich vor jeder Frage auf dem Prüfstand und sind massiv verunsichert: „Wird sich nun herausstellen, daß ich dümmer, unfähiger, unbegabter bin als die anderen?“ (Holzkamp 1995: 460). Gleichzeitig sind die interpersonalen Beziehungen davon beherrscht, dass SchülerInnen, gerade durch die permanente Bewertung, immer die latente Befürchtung bzw. Angst haben, bloßgestellt zu werden und sich lächerlich zu machen.

Es bleibt also festzuhalten, dass interpersonale Beziehungen in der Schule einmal durch einen ständigen Machtkampf zwischen den isolierten und homogenisierten SchülerInnen und der institutionellen Übermacht, vertreten durch die LehrerInnen, sowie des Weiteren durch die permanente Bewertung nahezu sämtlicher Lebensäußerungen der SchülerInnen als Interaktionsmuster, charakterisiert sind (vgl. Holzkamp 1995: 453ff.).

Ein weiterer Punkt der auffällig ist, wenn man sich mit dem Lernen in der Schule auseinandersetzt, ist die Methodik des Unterrichts. In der Regel dominiert nach wie vor das so genannte fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch, in dem der gesamte Unterrichtsverlauf auf die Fragen des jeweiligen Lehrenden zentriert ist.

Allerdings stehen auch bei alternativen Unterrichtsformen LehrerInnenfragen im Mittelpunkt, zumal die Ausgangsfrage, der dann, in welcher Form auch immer, nachgegangen wird, in der Regel ebenfalls von den LehrerInnen stammt.

Der Unterricht funktioniert also, wie bereits erwähnt, nach dem Schema „Frage – Antwort – Bewertung“ (Holzkamp 1995: 462), weswegen es umso wichtiger ist zu untersuchen, um welche Art von Fragen es sich eigentlich handelt:

Charakteristisch für den von LehrerInnen im Unterricht verwendeten Fragetyp ist, dass es sich um Fragen handelt, deren Antwort, zumindest den Lehrenden, bereits bekannt ist. Es handelt sich demnach somit nicht um tatsächliche Fragen, die die SchülerInnen genausowenig tatsächlich beantworten sollen, sondern nur, um ihr Wissen zu demonstrieren, das dann wiederum bewertet wird (vgl. Holzkamp 1995: 463). Auch das Unterrichtsgespräch wird vom jeweils Lehrenden gestaltet, der selbst das uneingeschränkte Rederecht innehat und es je nach Belieben an sich meldende oder auch an sich nicht meldende SchülerInnen abgibt. Er bleibt dabei souverän und bestimmt, wer etwas sagen darf oder muss (vgl. Holzkamp 1995: 463f.). Die schulischen Frage-Antwort-Sequenzen haben also einen speziellen Charakter: „Aus der Reflexion der Handlungsgründe des Lehrers vom Standpunkt der Schülerinnen/Schüler, die in solche unterrichtsspezifischen Frage-Antwort-Bewertungsprozeduren einbezogen sind, folgt angesichts der hier bestehenden Prämissenlage begründungslogisch konsequent, daß der Lehrer am *Inhalt meiner Antwort nicht interessiert* sein kann: Er erfährt daraus (bestenfalls) etwas, das er schon weiß/kennt.“ (Holzkamp 1995: 465). Die Fragen dienen demnach lediglich der Demonstration des

SchülerInnenwissens und dessen Bewertung, wodurch der eigentliche Akt des Fragens zur bloßen Farce wird.

Fragen von SchülerInnenseite sind, verglichen mit denen der LehrerInnen, viel seltener. Im Allgemeinen handelt es sich in solchen Fällen um nochmaliges Nachfragen oder die Bitte um Verdeutlichung, die Frage nach einer Wiederholung etc.. Tatsächliche Fragen zum Unterrichtsstoff hingegen sind nicht vorgesehen und werden zumeist entweder mit einer Vertröstung („das nehmen wir noch durch“) oder einem Tadel („das haben wir schon behandelt und du müsstest das wissen“) beantwortet, zumindest aber nicht als berechtigt akzeptiert. So entsteht eine völlig paradoxe Situation: Den Lernenden wird letztlich die Möglichkeit verweigert, ihre Kenntnisse mit Hilfe von Fragen an die Lehrenden zu erweitern und deren Wissensvorsprung zu nutzen (vgl. Holzkamp 1995: 468) und gleichzeitig sind die von LehrerInnen gestellten Fragen niemals echte Fragen, auf die es eine Antwort zu suchen gilt, sondern sie werden letztlich nur dazu benötigt, die SchülerInnen bewerten zu können.

Lerninhalte?! – Der Heimliche Lehrplan

Die Frage, was SchülerInnen in der Schule eigentlich lernen, lässt sich vordergründig dadurch klären, dass man Wissensabfragen durchführt, Tests und Klassenarbeiten schreibt. Inwieweit das Abgefragte längerfristig behalten wird oder wirklich verstanden ist, ist dann eine ganz andere Frage, der in diesem Zusammenhang jedoch nicht weiter nachgegangen werden kann. Statt dessen soll im Folgenden geklärt werden, ob außer diesem abfragbaren Wissen in der Schule noch anderes gelernt wird und wenn ja, worum es sich im Einzelnen handelt.

Neben den im Lehrplan vorgesehenen Inhalten gibt es noch einen weiteren, den so genannten ‚Heimlichen Lehrplan‘. Darunter versteht man all diejenigen Lernerfahrungen, die SchülerInnen im Schulalltag machen, ohne dass diese offiziell gewollt oder intendiert wären (vgl. Zimmermann 2003: 131). Der „Heimliche Lehrplan“ umfasst somit alles, was – ungeplant - soziale Verhaltenskonformität hervorruft (vgl. Zimmermann 2003: 131): „Es geht dabei sowohl um gesellschaftliche Funktionalität, die sich in vielfältiger Form in den Strukturen, Abläufen, Organisationsformen und Inhalten von Schule verbirgt, wie auch um eine gewisse Eigengesetzlichkeit und Eigendynamik der Institution selbst, beides miteinander auf oft schwer durchschaubare Weise verschränkt.“ (Kandzora 1996: 71). Es werden also bei den SchülerInnen Erziehungseffekte ausgelöst, ohne dass diese gezielt initiiert würden oder auch nur gewollt werden. Beispiele für solche Erziehungseffekte sind nach Kandzora etwa das Einüben in Konkurrenzverhalten, der Pflichtcharakter schulischen Lernens, der disziplinierte Charakter von Verhaltenskodizes und die Anpassung an Lehrererwartung, sowie der Objektstatus des Lernenden gegenüber dem Lernprozess (Lehrlernen) und vieles mehr (vgl. Kandzora 1996: 71).

Es handelt sich bei dem Heimlichen Lehrplan jedoch nicht um ein spezifisch schulisches Problem. Ganz im Gegenteil ist der Heimliche Lehrplan der Schule abhängig vom Heimlichen Lehrplan der Gesellschaft. Auch in der Gesellschaft werden implizit Erziehungseffekte hervorgerufen, die zwar nicht offen thematisiert werden und in aller Regel nicht bewusst sind, aber nichtsdestoweniger als hochwirksam bezeichnet werden müssen.

Gesellschaft und Schule sind also über das Medium des Heimlichen Lehrplans miteinander verzahnt, aber nicht nur dort gibt es solche Verzahnungen:

Schule steht in einem mehrfachen Abhängigkeitsverhältnis von Staat und Gesellschaft. Neben vielfachen anderen Abhängigkeiten ist Schule v.a. ökonomisch massiv abhängig (vgl.

Nonnenmacher 1999: 7), denn „es ist der Staat, der in der Folge seiner eigenen erweiterten, verminderten oder variierten Handlungsspielräume vor allem auf der Länderebene wiederum Zielvorgaben und Rahmenbedingungen für das öffentliche Bildungssystem determiniert“

(Nonnenmacher 1999: 7). Des Weiteren fungiert Schule klar als gesellschaftliche und politische Systemreproduktion (vgl. Kandzora 1996: 75), weswegen SchülerInnen in der Schule mit gesellschaftlichen Abläufen und Hierarchien konfrontiert werden, die sie zu funktionierenden Mitgliedern der Gesellschaft machen sollen.

Im Kleinen werden also hierarchische und disziplinarische Strukturen erfahren, die denen der Gesellschaft gleichen (vgl. Kandzora 1996: 76).

Ohne explizit ausgewiesen zu sein, werden also solche und ähnliche Elemente eines Heimlichen Lehrplans wirksam, der über die Gesellschaft gleichermaßen auch auf Schule wirkt. Insofern sind es also keineswegs nur fachspezifische Kenntnisse, die in der Schule gelernt werden. Besonders problematisch ist jedoch, dass es sich, wie der Name bereits sagt, um einen „Heimlichen“ Lehrplan handelt, der entsprechend im Verborgenen wirkt und schwer, wenn überhaupt, kontrollierbar ist.

Entscheidend ist zusammenfassend vor allem, sich die disziplinarischen Eingebundenheiten der Schule, sowie die Existenz des „Heimlichen Lehrplans“ bewusst zu machen und Unterricht und Schule auf diesem Hintergrund zu verstehen und zu gestalten.

Ein gesellschaftlich eingebundenes System Schule, das wissentlich und willentlich, aufgrund seiner Selektions- und Allokationsfunktion, „BildungsverliererInnen“ produziert und die Verantwortung für Schulversagen dann auf die Individuen projiziert, Menschen somit massiv ihre Lebens- und Berufschancen verbaut und sie dafür sogar selbst verantwortlich macht, bringt die eingangs genannten Phänomene letztlich selbst hervor, weswegen Gewaltproblematik und höchst problematische Hauptschulklassen ebenso wenig verwunderlich sind, wie Schulverweigerer und magere PISA-Ergebnisse.

Literatur:

- Foucault, Michel: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, 1. Aufl, Frankfurt/M. 1994.
- Holzkamp, Klaus (1992): Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse.

www.kritische-psychologie.de/texte/kh1992a.html (Zugriff: 20.10.07)

- Holzkamp, Klaus: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt/M. 1995.
- Kandzora, Gabriele: Schule als vergesellschaftete Einrichtung: Heimlicher Lehrplan und politisches Lernen, in: B.Claußen, R.Geißler (Hg.): Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch, Opladen 1996, S.71-89.
- Nonnenmacher, Frank: Politisches Lernen in der Schule. Begründung einer fachdidaktischen Konzeption, Frankfurt/M. 1999 (unveröffentlichtes Manuskript).
- Sandfuchs, Uwe: Was Schule leistet. Reflexionen und Anmerkungen zu Funktionen und Aufgaben von Schule, in: Melzer, Wolfgang; Sandfuchs, Uwe (Hg.): Was Schule leistet. Funktion und Aufgaben von Schule, Weinheim; München 2001, S.11-27.
- Zimmermann, Peter: Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter, 2.überarb.u.ergänzte Aufl., Opladen 2003.