

Thomas Ziehe

Schule und Jugend - ein Differenzverhältnis

Überlegungen zu einigen blinden Stellen in der gegenwärtigen Reformdiskussion

Erstaunlich oft höre ich in Diskussionen zur Situation der Schule das Argument, im Grunde hätte sich Schule über Jahrzehnte hinweg nicht geändert, alles sei „wie früher“ geblieben. Diejenigen, die das sagen, mögen dabei die Gebäude, die langen Flure, das Mobiliar, die Stundenpläne u.ä. vor Augen haben. Nimmt man die Institution *organisations*geschichtlich in den Blick, so mag sich in der Tat der Eindruck einer eigentümlichen Kontinuität aufdrängen. Wechselt man indessen den Blick und fokussiert ihn auf die *Mentalitätsseite* der Schule, und damit meine ich die Normalitätsvorstellungen, die Erwartungshorizonte, die Wahrnehmungsmuster und die Verhaltensstile auf der Schüler- wie der Lehrerseite, dann sind die Veränderungsschübe doch frappant. In *mentalitätsgeschichtlicher* Perspektive treten die Folgephänomene der Enttraditionalisierungen seit den 70er-Jahren heute deutlich hervor, die Veränderungsdimension wird sichtbar, und der bekannte Stoßseufzer so mancher Lehrkraft wird nachvollziehbar: *Das hätte es früher nicht gegeben!*

Nur als illustrativer Splitter eine kleine Szene aus einer 7.Klasse, von der ich kürzlich las: Der Lehrer fühlte sich durch das Verhalten eines Schülers bis aufs Blut gereizt, er verlor die Fassung und schrie den Jungen an. Dieser wartete einige Momente verdrückt, griff dann in die Hosentasche und beförderte ein Handy zutage. Zielbewußt wählte er eine Nummer - wie sich sofort herausstellte: die seiner Mutter - und nicht lang danach stand die Frau Mama im Klassenzimmer, um sich den vorschriftenvergessenen Lehrer einmal vorzuknöpfen. Auch eine solche Szene ist nur vorstellbar im Kontext einer veränderten Mentalitätsseite von Schule. Hiervon sollen die nachfolgenden Überlegungen handeln.

Die Protestbewegung der 70er-Jahre hat die Enttraditionalisierung vieler gesellschaftlicher Bereiche bekanntlich beschleunigt und radikalisiert. Ob über politisch-öffentliche Initiativen zur Veränderung von Institutionen, ob als subkulturelle Entwürfe zur Erprobung neuer Gesellungsformen und Lebensstile, ob als intellektuell-theoretische Impulse für die Revision von Gesellschaftsanalysen und sozialwissenschaftlichen Deutungsmustern - die Folge war jedenfalls eine Aufstörung und Delegitimierung vieler bisheriger sozialer und kultureller Selbstverständlichkeiten.

Die Entzauberung von Kanon, Aura und Askese

Und so eben auch im Bereich der Schule. Faßt man das Resultat eines solchen Erosions- und Transformationsprozesses aus über zwanzigjährigem Abstand robust zusammen, so ließe sich ein Abschleifen dreier Grundsäulen bisheriger Schulkultur konstatieren. Erschüttert worden ist der Anspruch eines *Kanons* von Fachinhalten, der bis dahin der kulturellen Überlieferung als Selbstverständlichkeit entnommen worden war. Erschüttert ist desweiteren eine *Aura* schulischer Atmosphäre, die eine Respektsbeziehung gegenüber den Erwachsenen und der Erwachsenenwelt ausdrückte. Und erschüttert worden ist schließlich das Konzept der *Askese* als einem Mentalitätsmuster, das den Jugendlichen eine Zurücknahme des eigenen Bedürfnishorizonts hinter die Ansprüchen der Institution Schule und der langfristigen Lebensplanung abverlangte.

Die manchmal eruptive, manchmal schleichende Delegitimierung dieser „Grundsäulen“ Kanon, Aura und Askese wird heute in konservativen Zeitdiagnosen und Alltagsdiskursen einigermaßen stereotyp beklagt: Der Abschied vom Kanon habe zur Orientierungslosigkeit geführt, heißt es. Der Mangel an Aura sei einem Wertezerfall geschuldet, und statt unverzichtbarer Askese dominierten bei heutigen Jugendlichen Spielarten des Hedonismus, die sich in Bindungsverlust und Vereinzelung zeigten. Nun soll dies nicht mein Thema sein. Ich werde deshalb hier nicht weiter begründen, daß der Gehalt kultureller Modernisierung weit mehr ist als diese Kulturkritik gelten läßt. Kulturelle Modernisierung steht nicht notwendig für Orientierungslosigkeit, nicht für Wertezerfall, nicht für Bindungsverlust und Vereinzelung. Meine Ausführungen sollen von der anderen Partei handeln, von der Haltung der Reformfraktion, wenn ich das einmal so pauschalisierend sagen darf. Die Reformfraktion hat sich mittlerweile so an bestimmte eingewöhnte pädagogische Deutungsmuster und Diagnosen gebunden, daß gewichtige kulturelle Veränderungen der Jugendsituation gar nicht mehr auf ihrem Radarschirm erscheinen.

Auf seiten der Reforminteressierten ist im Verlauf der letzten zwei Jahrzehnte eine merkliche *Verschiebung der Reformsemantik* vor sich gegangen. In den 70er-Jahren fußten die Begründungen für Reformvorstellungen noch auf explizit politischen und theoretischen Programmatiken. Die Stärke dieser Begründungen lag in einem beträchtlichen intellektuellen Niveau und in begrifflicher Präzision. Als Schwäche wiederum erwies sich im Verlauf der Zeit eine zu unvorsichtige Überstülpung politischer und sozialwissenschaftlicher Konzepte auf die Zielvorstellungen von Schule und schulischem Lernen. Die Eigenlogik und Eigendynamik sowohl der schulischen Alltagsarbeit als auch der Veränderungen des Jugendalters wurden unterschätzt. Ich glaube, aus heutiger Sicht kann man sagen, die Praktiker in Schulprojekten, in Gesamtschulen, in der Jugendarbeit „emanzipierten“ sich von den mitwirkenden meinungsführenden Intellektuellen. Die seinerzeit immens hohe Wertschätzung

von Theoriediskussionen, von politisch-pädagogischen Büchern und Zeitschriften bröckelte im Lauf der Jahre spürbar ab.

Implizite Gegenbilder im Reformmilieu

An die Stelle der intellektuellen Meinungsführerschaft ist ein reformorientiertes *pädagogisches Milieu* getreten, das seine pädagogischen Präferenzen und Deutungsmuster in sehr viel höherem Maße der eigenen Lebenswelt entnimmt als Büchern und Theorieansätzen. Auf diesem Weg haben sich also lebensweltlich gestützte Grundmotive und Grundüberzeugungen herausgebildet und stabilisiert, die mit einer gewissen Stereotypie dann in Anschlag kommen, wenn es um eine Kritik der Schule geht - oder um die Frage, wie man sich selbst eine gute Schule wünschen würde. Diese Grundmotive werden in Kollegien geäußert, man hört sie auf Podiumsdiskussionen, sie sind in die regelmäßigen Schulreports von „Spiegel“ und „stern“ eingegangen, man kann sie in Talk Shows hören und in Leserbriefen wiederfinden. Zur Illustration nur ein Zitat für viele (aus einer Lehrerzeitschrift): *Der Kampf gegen die alles durchströmende Kälte wäre von der Schule heute zu führen. Die Erkalten sind nicht zu bilden, sie sind zu wärmen. Doch der Unterricht bleibt. Ihn zurückzudrängen, aufzugeben zugunsten anderer, lebendigerer Lernmodi, das ist ein langer Weg. ... wo die Schule den Geruch von Schule verloren hätte, weil die Fenster und Türen weit offen stehen, so weit, daß der Wind wie Atem von Ferne hinein pustete in jeden Klassenraum, der Wohnstatt wurde..* Das ist die Ton- und Motivlage, die ich meine.

Wissenssoziologisch formuliert kann man sagen, im Reformmilieu haben sich intuitiv geteilte, selbstverständliche pädagogische Deutungsmuster herausgebildet. Diese Selbstverständlichkeiten bilden die Kontrastfolie zu den erwähnten Grundsäulen der früheren Schulkultur: An die Stelle eines Kanons von Fächerinhalten soll nun die *Lebensweltnähe* von Lernsituationen und Lernthemen treten. Eine Aura, die Respekt symbolisierte, soll durch eine weitgehende *Informalisierung* der Verhaltensstile ersetzt werden. Und die Selbstorientierung am Muster der Askese soll einer deutlichen *Subjektivierung* weichen. Wenn ich sage „soll“, so bitte ich das nicht zu eng zu verstehen. Ich beschreibe damit nicht so sehr ausdrückliche programmatische Zielsetzungen, sondern ich versuche zu umschreiben, welche *impliziten Gegenbilder* von erwünschter Pädagogik nun im Reformmilieu den kleinsten gemeinsamen Überzeugungsnenner bilden - eben die intuitiv geteilten Selbstverständlichkeiten. Diese Gegenbilder wirken gewissermaßen subprogrammtisch, sie sind wahrnehmungsleitend und implizit wirksam. Werden diese Grundmotive so rekonstruiert, wie ich es hier versuche, liegt die Gegenreaktion nahe: „Das hat niemand so gesagt oder gemeint.“ Und doch, meine ich - die genannten Motive der *Lebensweltnähe*, der *Informalisierung* und der

Subjektivierung bilden den *impliziten* semantischen Kern der reformorientierten Optionen und Statements.

Meine Bedenken demgegenüber lassen sich nun zu folgender These zuspitzen: Die Erwartung, daß ein Mehr an Lebensweltnähe, an Informalisierung und an Subjektivierung heute noch innovativ wirken würde, läuft meines Erachtens zunehmend ins Leere. Das normative Koordinatensystem, das sich in diesen Erwartungen und Reformsemantiken zeigt, ist von der Entwicklung unserer Alltagskultur und von der Entwicklung der Habitusmöglichkeiten, die Jugendlichen heute bereits zur Verfügung stehen, schlichtweg unterlaufen worden. Die Gegenmotive, die den emphatischen Entwurf von Schule tragen sollen, sind im Alltagsleben bereits angekommen und finden sich nun in den ganz selbstverständlichen Mentalitäten, Erwartungsmustern und Verhaltensstilen der Jugendlichen wieder. Das heißt, auch die *inneren Bedingungen* der Jugendlichen haben sich verändert. Sie passen nicht mehr zu der Diagnose, aus der heraus die Reformsemantik ihre Deutungsmuster und Zielprojektionen schöpft. Der Reformsemantik tut das nicht gut; es mangelt ihr an diagnostischer Geschmeidigkeit, wenn es darum geht zu fragen, ob die reformerischen Schulvorstellungen zu den heutigen Jugendlichen überhaupt noch passen. Es erinnert mich ein wenig an ungleichzeitige Situationen in den 60er-Jahren, wenn knickerbockertragende Veteranen - ganz dem ausgeglühten Geist der Jugendbewegung verhaftet - gelegentlich auf Festveranstaltungen davon schwärmten, wie erschütternd es doch sei, ein *junger Mensch* zu sein.

Noch einmal: die Reformsemantik trocknet aus, denn das, was sie stets herbeigewünscht hat, ist ironischerweise im Alltagsleben der Jugendlichen längst durchgesetzt, wenn auch in eigensinniger und trivialisierter Form. Die *Lebensweltnähe* ist für Jugendliche zum Normalanspruch geworden. Die handlungsrelevanten Maßstäbe und biografischen Baupläne werden heute sowieso der eigenen Lebenswelt entnommen. Es ist umgekehrt für Eltern und Pädagogen recht aufwendig geworden, nachvollziehbar zu machen, daß es wichtig und interessant sein kann, sich hin und wieder nicht an der Alltagswelt zu orientieren. Die *Informalisierung* der Generationsbeziehungen ist ebenfalls längst Normalanspruch geworden - sie ist so sehr in den Alltag eingewandert, daß die Jugendlichen schon wieder Sehnsüchte nach Ritualisierungen, Formvorgaben und Stilfestlegungen artikulieren, die sie nun aber vorzugsweise in die jugendlichen Eigenwelten ihrer Szenen, Cliquen und popkulturellen Inszenierungen reimportieren. Und schließlich sind Muster der *Subjektivierung* von Selbstwahrnehmung und Selbstartikulation ebenfalls alltäglich geworden - und nicht mehr nur der Stil psychologisierender Subkulturen. Das kann man in ebenso eindrucksvoller, mitunter auch hilfloser Weise in Beziehungs-Talk Shows sehen, die es speziell für Jugendliche gibt, wie z.B. „Wildfang“.

Sobald ein Mädchen gesagt hat, *Ich sehe das eben so!*, geht es nicht mehr so recht weiter, und der Moderator muß schauen, wie er „überleiten“ kann.

Die Veralltäglicung von Lebensweltnähe, Informalisierung und Subjektivierung bildet einen Vorrat an gegenwärtigen reformpädagogischen Grundmotiven. Sie stellen das Substrat dar, das sich herauspräpariert, sobald sich die tradierten Muster der früheren Formen des Erwachsenenhabitus - seien sie schicht- und geschlechtsspezifisch, regional, religiös, national oder ethnisch fundiert - abschleifen und generationell nicht mehr weitergegeben werden können. Dieser Effekt einer Modernisierung der Alltagskultur für Jugendliche findet Eingang in die „Grammatik“ eines Normalmodells. Das ist an Arbeiterjugendlichen in der Berufsschule mittlerweile ebenso abzulesen wie an Gymnasialschülern, beim Studienratssohn wie bei der Tochter türkischer Einwanderer, die zum Kopftuch längst Plateauschuhe trägt. Ich möchte nicht etwa behaupten, damit seien sozialstrukturelle, sozialisatorische und biografische Differenzen zwischen den Jugendlichen unterschiedlicher Soziallagen nicht mehr vorhanden. Aber es ist zu beobachten, daß die Muster von Lebensweltzentrierung, Informalisierung und Subjektivierung in die Kapillaren *aller* Sozialmilieus eingedrungen sind und nun kleingearbeitet werden in den Ausformungen vielfältiger Jugendwelten und Rollenmuster. Daß die Veränderungen der Alltagskultur insbesondere von Jugendlichen aufgegriffen werden und genutzt werden, ist nach meinem Eindruck evident. Und so kommt es im Effekt zu dem, was Lehrerinnen, Sozialarbeiter und Lehrlingsausbilder immer häufiger beschreiben, nämlich zu Situationen plötzlicher und wirklich frappierender Fremdheit zwischen ihnen und den Jugendlichen.

Die Reformsemantik, die gewissermaßen auf ironische Weise in der Alltagswelt längst Realität geworden ist, hat diesen Effekt natürlich nicht selbst bewirkt. Das zu behaupten hieße, die Wirkkraft pädagogischer Zielsetzungen zu überschätzen. Nein, die Reformsemantik ist von der Eigendynamik alltagskultureller Veränderungen der Habitusmöglichkeiten sozusagen auf dem falschen Fuß erwischt worden. Wovon sie als Gegenbild geträumt hat, das ist außerhalb der Schule längst triviale, manchmal lebenswerte, manchmal banale, manchmal schmutzige Realität geworden und *wirkt nun lebensweltlich* massiv auf die Schule zurück und in sie hinein.

Damit ist die heroische Phase des Projekts der Enttraditionalisierung vorüber. Die Enttraditionalisierung ist gelaufen. Sie setzt heute kein Pathos mehr frei, obwohl mancher Lehrer den Jugendlichen am liebsten eine immerwährende Dankbarkeit nahelegen möchte - für das, was die Generation vor ihnen alles freigeschaufelt hat. Wir haben es aber heute mit Jugendlichen zu tun, die diese Enttraditionalisierung gar nicht mehr als historischen Gewinn erleben. Und also ist die Enttraditionalisierung auch kein Kampfmedium mehr in der familialen oder schulischen

Auseinandersetzung mit den Eltern und Lehrern. Auf den Popsektor übersetzt, drückt DJ Bobo das sehr einleuchtend aus: *Warum soll ich ein Hotelzimmer zertrümmern, wenn mir nicht danach ist?*

Möglichkeiten und Risiken des Mentalitätswandels

Die Jugendlichen sind von der schon fertig vorgefundenen Enttraditionalisierung weder dramatisch irritiert, noch stiftet dies, wie für die Jugendgeneration der 70er-Jahre, besondere euphorische Stimmungen. Heute bilden Fragen von Sinn, Plausibilität, Ich-Ferne, Unbehagen und Unlust ein dichtes affektives Konfliktzentrum. Die Ursachen solchen Unbehagens sind aber nicht mehr so leicht personalisierbar wie früher, und die Eltern oder die Schule sind in diesem Kontext als Projektionsflächen, von denen man sich aggressiv abgrenzen könnte, viel weniger geeignet.

Drei Veränderungen der Mentalitätsmöglichkeiten, die sich (auch) für Jugendliche eröffnet haben und die für Schule und Pädagogik *einen neuen Kontext* bilden, will ich einmal kurz herausgreifen:

Das *Alltagswissen* verändert sich; es ist weniger durch kulturelle Überlieferung gespeist und mehr durch die Wirklichkeitskonstruktionen der Medien und der Pop-Kultur durchsetzt. Alle Themen der Gesellschaft sind im Grundsatz für Jugendliche erreichbar, sie schlagen früh in den Alltag der Jugendlichen hinein. Diese wiederum bauen früh eigene, strikt an der Altersgruppe orientierte Relevanzen und Wahrnehmungskorridore auf, die sich von Festlegungen durch die Hochkultur und durch kulturelle Überlieferung meilenweit entfernen.

Die *Sozialformen* verändern sich; sie werden insgesamt „lockerer“ - dies kann man als Informalisierung bezeichnen. Strenge Etikette, disziplinäre Regeln, rigide Verhaltensstandards werden eher die Ausnahme; durchschnittliche Alltagssituationen sind offener, aber auch diffuser. In Familie und Schule können und müssen sehr viele Fragen des Zusammenlebens ausgehandelt werden. Maßstab hierfür ist weniger ein eindeutig definierter Moralkodex, sondern es sind Kriterien des Miteinander-Auskommens, der Verträglichkeit unterschiedlicher Sichtweisen. Jugendliche werden durch die Informalisierung ermächtigt, ihren Eigensinn zu bewahren, Züge von Nichterwachsenheit sehr viel länger beizubehalten und quasi ins junge Erwachsenenalter „mitzunehmen“. Das heißt für die erwähnte Aura: die Aura einer Respektsbeziehung gegenüber der Erwachsenenwelt ist „verdampft“. Das Verhältnis zur Erwachsenenwelt wird selbst konstruiert, und zwar hochselektiv: was man öde findet, tief verachtet, als abgründig oder fremd wahrnimmt - was wiederum als spannend, nachahmenswert, anrührend betrachtet wird, kann eine facettenreiche Mixtur bilden. Und dies gilt gegenüber den „erwachsenen“ Verhältnissen ebenso wie gegenüber den Personen. Ein Riesenabstand zu weiten Bereichen der Erwachsenenwelt kann sich z.B. durchaus paaren mit einem

unverkraampften Näheverhältnis zu den Eltern. Da ist viel geschehen - wie gesagt, die heroische Phase der Informalisierung ist vorbei. Und das heißt für die Schule bzw. für die Reformideen von Schule: Es gibt keinen Grund, die Informalisierung selbst noch weitertreiben zu wollen.

Auch das *Verhältnis zum Selbst* ändert sich. Die Innenbeleuchtung der Individuen ist eingeschaltet. Jeder kann seinen Affekten, seiner Tagesstimmung, seinen Identitätsbedürfnissen viel Gewicht geben. Was heißt das für das früher leitende Muster der Askese? Sie ist als bereichsübergreifendes Muster für eine ganze Lebensform kaum noch anzutreffen. Auch hier sind hochselektive Selbstkonstruktionen wirksam geworden - eigentümliche und manchmal erstaunliche Kombinationen von Neugier, Durchhaltefähigkeit und enormer Energie in einigen Lebenssektoren und völliger Unansprechbarkeit, Desinteresse und Energieabzug in anderen Sektoren. Das heißt aber auch, der Druck von Unbehagen, von inneren Ambivalenzen steigt, die Haut wird dünner. Die Schutz- und Abschirmbedürfnisse nehmen einerseits zu; man ist dann auch in Sorge, bei zu viel Selbstdurchsichtigkeit von anderen unwillentlich „durchleuchtet“ werden zu können. So entstehen bei den Jugendlichen Gegenbedürfnisse und Sehnsüchte nach einer neuen Vergeheimnisung des eigenen Lebensfeldes. Dann erklärt ein Sechzehnjähriger, inwieweit man acht verschiedener Techno-Unterarten unterscheiden kann, er erklärt es aber so, daß man es auf keinen Fall ganz versteht. Die Abgrenzungen und Distinktionen, ständige mikroskopische Ein- und Ausschlüsse zum Aufbau einer irgendwie originären Eigenwelt und Gleichaltrigengruppe, sind hoch besetzt. Gleichzeitig gibt es auch eine erstaunliche sektorielle Schamfreiheit - hört man sich Psychodiskussionen der Nachmittags-Talk Shows an oder liest man einmal die Leserbriefe zu Beziehungs- und Sexualitätsfragen z.B. in „Bravo“. Die eigene Befindlichkeit wahrzunehmen ist nicht mehr, wie in der 70er-Jahren, als der Durchbruch zu einem neuen Sensibilitätsniveau anzusehen, sondern ist eher zu einem trivialen Selbstzwang geworden. Und wieder möchte ich für die Grundmotive der Reformsemantik sagen: Die Subjektivierung hat mehr oder weniger gesiegt. Sie muß nicht mehr gesteigert werden. Das Innere ist im heutigen kulturellen Kontext nicht unter-, sondern eher überthematisiert.

Die drei genannten Veränderungsprozesse sind hoch ambivalent. Sie können nach wie vor Horizont- und Erfahrungserweiterungen bedeuten; sie verstärken aber gleichzeitig auch die Neigung zu neuen subjektiven Beschränkungen, zu biografisch frühen Identitäts- und Mentalitätsverengungen im Medium der allgegenwärtigen Alltagswelt der Jugendlichen.

Abstandsvergrößerung und Überbrückungsarbeit

Schule und Jugendliche sind einbezogen in diesen Prozeß, mit dem die kulturellen Modernisierungsimpulse der 70er-Jahre sich nun längst im Normalalltag niedergeschlagen haben. Nur

- der Effekt ist gerade der einer Ausdifferenzierung, also einer *strukturellen Abstandsvergrößerung* zwischen Schule und Jugend. Von der Schule werden im öffentlichen Diskurs immer mehr Kompensationsleistungen gegenüber den Modernisierungsrisiken erwartet. *Da muß man schon in der Schule gegensteuern!*, ist eine allseits beliebte Dauerforderung in jeder Podiumsdiskussion. Die Schule soll bitteschön Wissen, Werte und Gewißheiten liefern, sie soll wie eine Erziehungstechnologie in moralischer Absicht funktionieren. Obwohl das nicht gehen kann. Die Jugendlichen entfernen sich mit rascher Geschwindigkeit von den normativen Ansprüchen der Schule. Sie werden selbstbezoglicher, eigenweltbezogener, lebensweltzentrierter (was keineswegs heißen soll: immer egoistischer). Sie orientieren sich an den Relevanzen der Gleichaltrigengruppe und der Alltagskultur, so daß die schulischen Anforderungen vor diesem Erwartungshorizont zwar als dulddend hinnehmbar, aber auch enorm ichfern erlebt werden. Nur ist das aus meiner Sicht kein Grund für Reformer, sich mit einem solchen Maßstab von Ichnähe oder Ichferne unkritisch zu identifizieren. Verstehen muß hier wieder einmal nicht heißen, einverstanden zu sein.

Der Aufwand zur Überbrückung dieses Abstands wird für Lehrerinnen und Lehrer immer höher. Und einfache Strategien, Schule und Jugend einander anzunähern, werden auf dem skizzierten Modernisierungsniveau nicht mehr greifen. Ich plädiere dafür, dieses Verhältnis von Schule und Jugendlichen nicht nur empirisch, sondern normativ als ein *Differenzverhältnis* zu konzipieren und ein Identitätsverhältnis gar nicht anzustreben. Aus meiner Position heraus ist das Abstandsverhältnis von Schule und Jugend gar nicht als beklagenswert zu betrachten, sondern wir sollten diese Differenz anerkennen und wollen. Das würde Spielräume für beide Seiten schaffen. Schule kann und muß sich dann als ein gesellschaftlicher Teilbereich mit einer Eigenlogik begreifen, also mit einer deutlichen Unterscheidbarkeit von anderen Bereichen. Schule, auch eine gute Schule, repräsentiert dann den Jugendlichen gegenüber eine Differenz. Sie ist die Repräsentanz eines *Anspruchs*. Ihre Ansprüchlichkeit sollte nicht in Streßerzeugung bestehen, aber die Schule kann gar nicht umhin, von den Schülern den Verzicht auf unmittelbare Horizontanschlüsse zu erwarten. Sie sollte für diesen Verzicht anregen, erleichtern, ermutigen, ihn anerkennen und auch Befriedigungserfahrungen bereitstellen. Aber - sie sollte sich nicht auf dem Versprechen einer grundsätzlichen Orientierung an den Schüler-Horizonten gründen.

Und die Jugendlichen in ihrer Lebenswelt sind, nicht nur faktisch, sondern auch in normativem Sinne, bloß sektorial in die Schule einbezogen, nur in ihrer Rolle als Schülerinnen und Schüler. Jugendlicher zu sein kann und soll mehr und anderes bedeuten. Also ist es ebenso den Jugendlichen zuzugestehen, gegenüber der Schule eine Differenz zu repräsentieren. Schüler zu sein ist nur eine Dimension jugendlicher Lebensform. Die ganze Breite möglicher Erfahrungs- und Wissenszugänge kann Schule

gar nicht mehr überwölben. Und selbst einen Geltungs-Primat hat „Schule“ immer nur dann, wenn es um den Jugendlichen in der *Teilperspektive* „Schüler“ geht. Die Differenz Schule/Jugendliche wird und soll in meiner Sicht also bleiben. Aber Schule sollte gleichwohl *Überbrückungsarbeit* leisten:

Auf der oben erwähnten *Ebene des Wissens* könnte dies heißen: Wenn der Abstand zwischen den schulisch zu vermittelnden Wissensbeständen einerseits und den Wissenspräferenzen der Jugendlichen andererseits sehr groß ist, dann ist nicht das Wissensangebot selbst das Hauptproblem, sondern die Frage des Umgangs mit diesem Angebot. Die Verarbeitung, Verankerung und einsichtige Strukturierung (relativ ich-ferner) Wissensmengen bedarf der Lern- und Verarbeitungstechniken. Der eingetretene Abstand ist nicht mehr aufzulösen durch die im Reformmilieu geläufige Forderung, die schulischen Inhalte sollten sich durch mehr Lebensweltnähe auszeichnen. Die Erwartungsdisposition, jeglichen Inhalt an die eigenen vorfindlichen Alltagshorizonte anschließen zu wollen, ist den heutigen Jugendlichen, wie gesagt, sowieso zur lebensweltliche Gewohnheit geworden. Diese Erwartung schulisch noch zu verstärken ist mithin inzwischen kontraproduktiv; sie würde eine Tendenz zur Verengung der jugendlichen Relevanzkorridore geradezu zementieren. Wichtig werden unter diesen Vorzeichen im Gegenteil gerade Fächer- und Themenbereiche, die sich von der Alltagswelt unterscheiden. Zumindest eine Grundvorstellung davon, daß theoretische und ästhetische Gebilde - sei es nun ein wissenschaftliches Modell, eine Hypothese, ein Begriff oder ein Roman, ein Film, ein Gedicht - nicht Wirklichkeitsbereiche abbilden, sondern unter einem spezifischen Blickwinkel neu konstruieren -, zumindest eine solche Grundvorstellung verdient, vermittelt zu werden. Alltagswissen und theoretisches Wissen haben einen verschiedenen Status, und diese Differenz sollte nicht mit dem schrecklichen Vorwurf der „Verkopfung“ belegt werden.

Auf der *Ebene der Sozialformen*: Wenn der Abstand zwischen den etablierten Regeln des Schulbetriebs einerseits und den Informalisierungsgewohnheiten der Jugendlichen andererseits sehr groß ist, dann wird die Frage der Lernkultur selbst wieder bedeutsam. Neben organisatorischen und didaktisch-methodischen Gesichtspunkten stellt sich zunehmend die Frage nach der Atmosphäre, die eine Schule anbietet, nach Verhaltensstilen und symbolischen Anerkennungsverhältnissen. Die geradezu klassische Fragestellung der 70er-Jahre Schulreformen, ob die schulischen Regelsysteme zu geschlossen seien und nicht geöffnet werden müßten, bedürfen einer weiteren und ganz anders gelagerten Fragestellung: nämlich, ob eine Schulatmosphäre (ungewollt) symbolisch öde ist und inwieweit sie nicht vielmehr (in moderner Weise) symbolisch „dichter“ gestaltet werden kann. Vor lauter Fixierung auf die Leitdifferenz *offenes oder nichtoffenes Regelsystem?*, hat das Reformmilieu die ganz andere Leitdifferenz, nämlich *dichte oder öde Atmosphäre?* vernachlässigt und so das Sensorium für Verödungseffekte verkümmern lassen. In mancher Schule und in manchen Bereichen

der Jugendarbeit paaren sich eine jugendorientierte Rhetorik mit einer tristen Heruntergekommenheit von Umgangsformen und Ambiente, die in einem verzweifelten Umdeutungsakt noch als Ausdruck von Authentizität verkauft werden. Es gibt eben nicht nur prohibitive, also einschränkende und verhindernde Regeln, sondern es gibt auch gestaltende Regeln. Und Überbrückungsarbeit hieße hier: Arbeit an der Atmosphäre einer Schule als eines symbolischen Raumes, der weder nur organisatorisch begriffen werden kann, der aber auch nicht die eingewöhnte Informalisierung des Alltagslebens im Effekt bloß verlängert. Auf dem Weg zu einer besseren Schule muß heute zur geschickten *Methodik* eine gekonnte *Stilistik* hinzutreten. Und dazu bedarf es aller möglichen Formen symbolischer Strukturierung; ich denke etwa an Zeitstrukturen, an ein Spektrum unterschiedlicher Arbeitsformen und Situationstypen, an Gruppenregeln und Rituale. Solche Strukturierungen und Rahmensetzungen müssen aufgebaut, sorgfältig geschützt und gepflegt werden. Strukturierungen schaffen auch Anerkennungsverhältnisse. Es ist hoch bedeutsam, in den Augen der anderen einen Platz finden zu können; und hierfür ist das konstitutiv, was Hartmut v. Hentig als *Reviere bilden, Regeln machen und Rituale einhalten* bezeichnet hat. Schüler und Schülerinnen sind geradezu dankbar für Strukturierungen und empfinden quälenden Überdruß, wenn das eigene Gefühl des „Schwimmens“ durch institutionelle Diffusität und Konturlosigkeit noch verstärkt wird. Die heroische Phase der Entstrukturierung und Entritualisierung, in der noch jeder Regelabbau als Baustein zur Selbstbefreiung proklamiert werden konnte, ist längst vorbei. Im Meer der alles umfassenden Kontingenz, inmitten des Dauereindrucks, daß alles und jedes immer auch anders sein könnte, werden Angebote von kleinen und größeren *Stabilisierungen auf Zeit* dringlich und attraktiv.

Auf der Ebene des Selbstverhältnisses: Wenn einerseits die Schule von den Schülern gewisse Opfer an Zeit, an lebensweltlichen Interessen erwartet, wenn andererseits die Schüler zunehmend gewohnt sind, ihre eigenen alltagskulturellen Präferenzen zum Alltagskompaß zu machen, dann wird die Frage der Selbstausslegung bedeutsam. Sich an den eigenen Präferenzen zu orientieren ist Bestandteil des Normalmodells für heutige Jugendliche geworden. Demgegenüber stellt gerade die Fähigkeit, die eigenen Präferenzen situativ umspielen und umbauen zu können - in der Theoriesprache ausgedrückt: zur Dezentrierung fähig zu werden - heute ein wichtiges Muster der Selbstorientierung dar. Ich kann darüber lernen, zwischen meinem Ich und der Welt zu unterscheiden. Es ist die Fähigkeit, der Fremdbestimmung - sei sie extern oder intern - eine eigene Stellungnahme entgegenzusetzen. Eine solche Haltung bedeutet auch eine geschmeidige Form der Innenkontrolle. Ich entwickle das Bedürfnis und ich erlerne, mit meinen Bedürfnissen autonom umgehen zu können. Dies hat nicht (nur) die „strenge“, quasi kantische Seite der Selbstverpflichtung, sondern auch eine „lebensästhetische“ Seite der Freude daran, auch sich selbst gegenüber zur Wahl fähig zu werden.

Überbrückungsarbeit hieße für die Schule hier, daß sie zwar Forderungscharakter hat, daß sie aber auch Angebote macht, die sich vom Feld der Alltagserfahrungen gerade unterscheiden. Schule sollte in diesem Sinne neue Erfahrungen eröffnen, die sich aus ihrer Distanz zum Alltag ergeben, aus ihrer Entlastung vom Handlungsdruck der Lebensrealitäten. Schule sollte von daher, im besten Sinne des Wortes, durchaus „künstlich“ sein. Und das kann von den Schülern als unerwartet, als nichttrivial, als bereichernd erfahren werden.

Statt einer Identitätsvorstellung im Verhältnis Schule/Jugendliche nachzustreben, plädiere ich hier also für ein genau umgekehrtes Denken: Auf allen drei eben angeführten Ebenen - Wissen, Sozialformen, Selbstverhältnis - hat gerade die *Einführung von Fremdheitsmomenten* eine pädagogische Aktualität bekommen, die sich von der reformerischen Leitprämisse der 70er-Jahre, die Schule an die Jugendlichen anzunähern, notwendig unterscheidet. Man könnte diesem Argument entgegenhalten, es sei doch schon so vieles in der Schule für die Schüler fremd und befremdlich genug, warum dies dann noch steigern? Aber das wäre eine Ebenenverwechslung. Es geht mir nicht um eine weitere Steigerung des gewohnten Unwohlseins und Überdrusses. Sondern ich argumentiere gegen eine schlecht idealisierende Identifikation mit dem Ichferne-Maßstab der Schüler. Dies verkennt die Orientierungsambivalenz, die die Schüler selbst ausdrücken. Nach meine Erfahrungen sind sie durchaus ansprechbar für Impulse, die eine *andere* Variante, Schule interessanter und bereichernder zu machen, bedeuten würden als die Option des Reformmilieus, die in der Konsequenz viel zu sehr darauf hinausläuft, Erfahrungen aus dem außerschulischen Alltag lediglich zu verlängern. Was ich hier zu nicht-alltäglichen Wissenszugängen gesagt habe, zum Reimport strukturierender symbolischer Regeln und zu einem dezentrierten Selbstverhältnis, ist den Schülern nicht schlicht entgegengesetzt. Es findet auf der Innenseite ihrer eigenen Ambivalenz durchaus Zustimmung - mehr und leichtere Zustimmung allemal als bei den „Fundi-Einsprengeln“ im Lehrermilieu selbst. Auch pädagogische Gegenbilder können eben veralten. Ein großer Teil der Lehrerinnen und Lehrer sieht das nach meiner Erfahrung durchaus. Aber ihnen fehlen die kategorialen Mittel für eine nicht-konservative Revision der überkommenen Sichtweisen.

Meine Skizze einer Überbrückungsfunktion von Schule möchte die Differenz zwischen Schule und Jugend weder idealistisch auflösen noch kulturpessimistisch dramatisieren. Ich plädiere vielmehr dafür, zwei geläufige und einseitige Positionen zu überwinden: und zwar zum einen die (eher konservative) Position einer pädagogisch forcierten Moralisation des Schulauftrags. Sie ist fixiert auf die Idee einer Durchgriffskausalität, die sich demnach einstellt, wenn Schule ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag nur richtig, willensstark und zielüberzeugt „will“. Zum anderen ist es die Idee einer pädagogischen *Totalisierung zugunsten der Institution*. Diese Position (im Mainstream des

Reformmilieus) ist es, die beharrlich eine immer weitere Annäherung an die Alltagshorizonte der Jugendlichen einklagt. Sie ist fixiert auf die Idee der Vereinigung von Schule und „Leben“, die sich demnach dadurch einstellt, daß die Schule ihre Differenzeigenschaften zur Alltags- und Lebenswelt freiwillig einzieht. Dies ist die Idee einer pädagogischen *Totalisierung zugunsten der Jugendlichen* und ihrer Alltagswelt

Meine Überlegungen gehen in eine *dritte Richtung* - in die Richtung von Schule als eines vermittelnden Feldes, in dem gleichwohl die Differenzen zwischen der Institution und den beteiligten Individuen respektiert werden. Die Pointe ist nicht, die Schulkritik zu mäßigen, damit Schule bleiben kann, wie sie ist. Die Pointe liegt in dem Vorschlag, die Kritik an der oft langweiligen, einfalls- und stillosen Realität der Schule aus einem anderen Blickwinkel her zu formulieren, als es im Reformmilieu geschieht. Mein Vorschlag geht also dahin, das Koordinatensystem der Schulkritik und das Koordinatensystem eines Bildes von erwünschter Schule zu ändern und *kontextangemessener* zu machen. Für kontextangemessener halte ich heute die Konzeption einer schulischen Lernkultur, die aus der Anerkennung eines Differenzverhältnisses von Schule und Jugendwelten entwickelt wird.

Kein Geringerer als Adorno hat dazu (in *Tabus über den Lehrerberuf*) mit der ihm eigenen Schärfe gesagt, es sei wichtiger für die Kinder, gut Lateinisch zu lernen als Klassenreisen nach Rom zu machen. Das muß man heute nicht wörtlich verstehen, aber von der Substanz her hat dieser Satz eine bedenkenswerte Aktualität erhalten.

