

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 75 (1988)
Heft: 1: Was ist eine gute Schule?

Artikel: Schulprobleme im kulturellen Wandel
Autor: Landwehr, Norbert
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-526676>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 11.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

interessierte Öffentlichkeit und ohne Politiker, die der einzelnen Schule ein Höchstmaß an Autonomie einräumen, bleibt es bei der Feststellung des amerikanischen Erziehungswissenschaftlers Jerrold Zacharias, der ein ums andere Mal gesagt und geschrieben hat: «Es ist leichter, einen Menschen auf den Mond zu schicken, als die öffentlichen Schulen zu reformieren.» Unmöglich aber ist es nicht, oder doch?

Die Zitate finden sich an folgenden Stellen.

Theodor Ballauff, Liegt die Wahrheit bei den Ketzern? In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 36 (9/1984), S. 454–457, zit. S. 457.

Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft am Ausgang ihrer Epoche? In: Bildung und Erziehung, 38 (3/1985), S. 357–378, zit. S. 371. Oder: Ders., Einführung in die kommunikative Pädagogik. Freiburg: Herder 1978, S. 80.

Friedrich Schleiermacher, Pädagogische Schriften I. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Hrsg. von Erich Weniger unter Mitwirkung von Theodor Schulze. Frankfurt am Main: Ullstein Taschenbuch Verlag 1983, S. 31.

Hartmut von Hentig, Psychische Gesundheit und Schule. In: G. Nissen/F. Specht (Hrsg.): Psychische Gesundheit und Schule. Neuwied-Darmstadt: Luchterhand 1976, S. 1–26, zit. S. 18.

Hans-Jochen Gamm, Allgemeine Pädagogik. Reinbek: Rowohlt 1979, S. 223.

Andreas Flitner, Gebt der Schule mehr Rechte! In: DIE ZEIT, Nr. 45 vom 31.10.1980, S. 33.

Wolfgang Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz 1985, S. 212.

Jakob Muth u.a., Behinderte in allgemeinen Schulen. Essen: Neue Deutsche Schule 1982, S. 19.

Johann Friedrich Herbart, Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (Original 1806). In: Ders.: Pädagogische Schriften. Hrsg. von Walter Asmus. Bd. 2. Düsseldorf-München: Helmut Küpper 1965, S. 9–155, zit. S. 61.

Georg Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule (Original 1912). Düsseldorf-Stuttgart: Oldenbourg-Teubner 17. 1969, S. 19f.

Jerrold Zacharias, zit. in: Charles E. Silberman, Die Krise der Erziehung. Weinheim: Beltz 1973, S. 204.

Michael Rutter u.a., Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf Kinder. Weinheim: Beltz 1980.

Schulprobleme im kulturellen Wandel

Norbert Landwehr

In einer sich rasch wandelnden Gesellschaft läuft die Schule, die sich nicht reformiert, Gefahr, ihre Funktionsfähigkeit zu verlieren. Norbert Landwehr macht drei Problemfelder aus, denen sich die Schule dringend stellen muss: Die Schule hat ihre «natürliche Autorität» nicht mehr, sie wird zunehmend durch das Fernsehen konkurreniert, ihre Schüler sind ganz anders sozialisiert als frühere Generationen.

Die Zeit der grösseren und auch kleineren Schulreformen scheint der Vergangenheit anzugehören. Die Aufbruchstimmung, die vor rund zwanzig Jahren auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen spürbar war, hat einer konservativen bzw. einer resignativen Stimmung Platz gemacht. Wer heute in der Öffentlichkeit Beifall sucht, ruft nach einer Rückbesinnung auf die bewährten Werte. «Werterziehung» ist en vogue. «Mut zur Erziehung» wird als Rezept angeboten zur Überwindung der schwelenden Verunsicherung sowie der kritischen Gedanken, die hier und dort (noch?) die pädagogische Routine zu stören vermögen.

Im Folgenden gehe ich aus von der Tatsache, dass viele Kritiker von schulischen Reformbemühungen sich zuwenig darüber im klaren sind, dass sich die Schule im Verlaufe der letzten Jahre grundlegend verändert hat – gleichsam hinter dem Rücken der beteiligten Bildungspolitiker und Bildungspraktiker. Dieser «heimliche Wandel» der Schule hat

sich vollzogen, obwohl oder gerade weil eine umfassende Schulreform ausgeblieben ist. Mit dieser scheinbar widersprüchlichen These nehme ich Bezug auf eine ökologische Betrachtungsweise der Wirklichkeit. Dieser Auffassung gemäss darf die Schule nicht isoliert betrachtet werden, sondern muss verstanden werden als Teil eines (gesellschaftlichen) Systems, wobei sich der Sinn und Zweck dieses Teiles nur vom Gesamtsystem her erschliessen und beurteilen lässt. Mit anderen Worten: Was die Schule ist, ist in entscheidendem Masse bestimmt durch das schulische Umfeld. Zu den wichtigen Einsichten der ökologischen Betrachtungsweise gehört u.a. die Feststellung, dass ein Element, das bei einer Veränderung des Gesamtsystems unverändert bleibt, seine Funktionsfähigkeit verliert. In diesem Sinne ist im folgenden von einem «Funktionsverlust der Schule» die Rede.

Ausgehend von dieser Feststellung möchte ich aufzuzeigen versuchen, welches die entscheidenden Veränderungen des schulischen Umfeldes sind, die sich in den letzten Jahren vollzogen haben und die Schule in ihrer Substanz getroffen haben, so dass ihre Funktionsfähigkeit grundsätzlich in Frage gestellt ist. Bei meinen Ausführungen nehme ich Bezug auf Überlegungen der neueren Sozialisationstheorie, wobei ich die folgenden drei Thesen erläutern werde:

1. Die Schule hat ihre «Aura» verloren.
2. Die Schule muss mit dem Fernseher konkurrieren.
3. Die Schule sieht sich mit einem neuen Sozialisationstypus konfrontiert.

Im Anschluss an diese Erläuterungen werde ich ein paar grundsätzliche Überlegungen zur Wiederherstellung der schulischen Funktionsfähigkeiten anführen.

Die Schule hat ihre «Aura» verloren

Ich greife hier einen Begriff auf, den Thomas Ziehe in die Theorie der schulischen Sozialisation eingeführt hat (Ziehe 1983). Früher – so Ziehe – war die Schule für Lehrer und Schüler subjektiv ertragbarer: nicht etwa, weil sie

besser war als die heutige Schule, sondern weil die Massstäbe, anhand derer die Schule beurteilt und das eigene Schülererleben gedeutet wurde, unkritischer waren. Autoritäre Disziplinierung, Uneinsichtigkeit des Lehrstoffes und Langeweile wurden früher akzeptiert, weil sie als «normal» gedeutet wurden. Sie wurden als unabänderliche Selbstverständlichkeiten, als notwendige Begleiterscheinungen der Schule hingenommen. Natürlich gab es Übertretungen von Regeln und Streiche – gleichsam als Ventil für die erlebten Belastungen. Solche Störungen waren indessen in erster Linie als Provokation eines bestimmten Lehrers gedacht: Sie waren Zeichen für die Schwäche eines Repräsentanten der schulischen Institution, nicht aber Ausdruck einer grundsätzlichen Opposition gegen die Schule (vgl. Ziehe 1983, S. 317). Ein prinzipielles Infragestellen der Institution Schule gab es – abgesehen von einzelnen Ausnahmen vielleicht – nicht. Die Schule wurde – so wie sie war – akzeptiert, weil eine Alternative gar nicht in Betracht gezogen wurde. Die «Normalität» der Schule machte die Sinnfrage überflüssig? Mängel wurden übersehen, weil man gar keinen Anlass sah, um nach Schwachstellen zu suchen. Als Grundsatz galt: «Was der Lehrer tut, ist richtig, weil es der Lehrer tut». Dieser zirkuläre Rechtfertigungsmechanismus lag in der institutionell verankerten Amtsautorität begründet. Entsprechend musste der Lehrer die Autorität, die sein Handeln als gerecht fertigt erscheinen liess, nicht selber «produzieren»: Als Repräsentant einer mit umstrittenen Autorität versehenen Institution hatte er seine Autorität von Amtes wegen.

Mit den Worten Ziehes: «Das Autoritäre der früheren Schule wurde nicht durch die strengen Sanktionen der Lehrer bzw. der Schule als Institution sichergestellt. Nein, anders herum. Erst wenn die Normativität dieser autoritären Zustände symbolisch fest verankert ist, haben strenge Sanktionen, die diese Zustände absichern, Macht und Wirkung! Erst das Bedeutungsnetz gibt der Klassenbucheintragung ihre Wirkung. Selbst die Ohrfeige lässt

sich nicht auf den empirischen Akt reduzieren, sondern bedarf der dahinterstehenden Macht, um nicht schlicht als Pöbelei eines Lehrers dazustehen. (...) Natürlich mussten die Lehrer für ihre Autoritätsstellung etwas tun. Sie mussten aber die Autoritätsbedeutung mitnichten erst produzieren. Solange sie dem Normalitätsentwurf als Lehrer entsprechen konnten, bot ihnen die symbolische Wirklichkeit *«gratis»* eine Autoritätsplattform» (Ziehe 1983, S. 318).

Die hier beschriebene Tatsache, dass die Schule sich aus sich selbst heraus zu rechtfertigen vermochte, gleichsam ihren «Sinn» selber definierte, verlieh ihr eine Art «Unantastbarkeit», und in eben diesem Sinne kann von einer «Aura» der Schule gesprochen werden.

Der Verlust dieser Unantastbarkeit, durch den sich die heutige Schule von der früheren Schule unterscheidet, hat vielfältige Ursachen. Die wichtigsten Gründe sind hier kurz skizziert:

1. Der Bildungsbegriff, der bis zu Beginn der sechziger Jahre in der Diskussion um die Aufgaben der Schule den gemeinsamen Nenner bildete, wurde aufgrund seines idealistischen Charakters zunehmend als unzureichend empfunden. Angesichts der rasanten technischen Entwicklung kam von Seiten der Wirtschaft die Forderung an die Schule, den Qualifikations- und Selektionsprozess realitätsgerechter – sprich: wirtschaftsgerechter – zu gestalten, da sonst die wirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit verloren zu gehen droht. (Im sogenannten «Sputnikschok» der Amerikaner im Jahre 1957, der oft als Auslöser für die westliche Bildungsreform genannt wird, kommt dieser Sachverhalt – vermutlich eher symbolisch als empirisch – deutlich zum Ausdruck!) Mit dem Bildungsbegriff als oberstem Massstab der schulischen Ausbildung verlor die Schule ihr system-eigenes Beurteilungskriterium: ein Kriterium, das den erstarren Fächerkanon und die vielfältigen Traditionen und Rituale bis

zu diesem Zeitpunkt einer kritischen Effizienzkontrolle weitgehend zu entziehen vermochte.

2. Die Schule hat ihre Funktion als «Nadelöhr» für den Zugang zur Erwachsenenwelt weitgehend verloren. Früher konnten die wichtigen Informationen, die den Erwachsenen ihren Wissensvorsprung gegenüber den Heranwachsenden sicherstellten, sowohl formal (durch die Vermittlung der Lesefähigkeit) als auch inhaltlich (durch die Vermittlung wichtiger Grundbegriffe und Denkstrukturen) praktisch ausschliesslich in der Schule erworben werden. Heute haben zum einen die Medien die Bedeutung der schulischen Informationsvermittlung entscheidend reduziert (vgl. hierzu auch These 2). Zum andern hat sich die Einschätzung des Wertes von sogenanntem «Schulwissen» grundlegend verändert. «Mitunter hat sich die Vermittlungsfunktion des Lehrers ins glatte Gegenteil gekehrt; er hat zwar sein Fachwissen, aber keineswegs einen sozialen Wissens- und Erfahrungsvorsprung per se, in vielem wissen die Schüler mehr. Und die Quelle des Wissens und der Erfahrungsverarbeitung ist für die Schüler zumeist nicht die Schule, eher noch Alltagslernen, Gleichaltrigenkontakte, Medienrezeption. Inhaltlich gesehen, nicht formal, kommt heute jeder an der Schule vorbei» (Ziehe 1983, S. 319). Hinzu kommt ferner, dass für viele Jugendliche der Erwachsenenstatus gar nicht mehr erstrebenswert erscheint, da dieser heute nicht mehr mit Privilegien, sondern eher mit Einschränkungen der Freiheit assoziiert wird.
3. Die für die Schule typischen Sozialisationsziele, die im Bereich der Selbstdisziplin liegen, haben ihre Selbstverständlichkeit verloren. In einer Welt, in der nicht der Mangel an Konsumgütern, sondern der Mangel an Zeit, um alle möglichen Konsumgüter zu genießen, zum vorrangigen Problem geworden ist, ist Selbstdisziplin keine Notwendigkeit mehr. Die Kinder und Jugendlichen, die heute die Schulzimmer füllen, kennen keine Periode

der Entbehrung mehr, in der die Bedeutung von «Verzicht» oder «Durchhaltewillen» unmittelbar erfahrbar wurde. Angesichts dieser veränderten Sozialisationsbedingungen verliert der heimliche Lehrplan der Schule, der die Selbstdisziplinierung (d.h. den Aufschub der Triebbefriedigung) in den Mittelpunkt stellt, seine ausserschulische Rückendeckung. (Ich werde in These 3 darauf zurückkommen).

4. Die im Beruf erbrachte Leistung ist in vielen Wirtschaftszweigen für die berufliche Karriere wichtiger geworden als der formale schulische Abschluss. Das Erbringen von guten schulischen Leistungen gilt heute nicht mehr als Garantie für die Erlangung von höheren Einkommensmöglichkeiten und von gesellschaftlichen Privilegien. Dadurch hat die Schule eine wichtige Motivations- und Legitimationsbasis für die geforderten Leistungs- und Disziplinansprüche verloren. (Die seit Beginn der siebziger Jahre sich ausweitende Akademikerarbeitslosigkeit hat in diesem Sinne die «Autorität» der Schule zusätzlich untergraben!)

Das, was ich hier im Anschluss an Ziehe als «Auraverlust der Schule» beschrieben und auf die soziologischen Ursachen zurückzuführen versucht habe, ist in seinen Auswirkungen sowohl in der Unterrichtstheorie als auch im Unterrichtsalltag spürbar. Ich erinnere hier beispielsweise an die vielfältigen Curriculumtheorien und Curriculumreformen, die zu Beginn der siebziger Jahre die bildungstheoretischen und bildungspolitischen Diskussionen entscheidend geprägt haben: Dabei ging es offensichtlich darum, das «Legitimationsvakuum», das durch den Auraverlust bzw. durch den Verlust des «zirkulären Rechtfertigungsmechanismus» entstand, zu kompensieren, indem wissenschaftliche und demokratische Verfahren zur Lernzielgewinnung und -begründung angewandt wurden. Im Unterrichtsalltag macht sich der «Auraverlust» in erster Linie als Mehrbelastung des Lehrers bemerkbar: Weil heute das, was der Lehrer tut und

von den Schülern verlangt, nicht mehr automatisch – d.h. aus sich selbst heraus – gerechtfertigt ist, steht der Lehrer unter einem ständigen Legitimationsdruck – gegenüber Eltern, Behörden und Schülern. Der Lehrer muss nun das, was früher die Institution Schule dank ihrer «Aura» gratis für ihn produzierte, selber hervorbringen: nämlich die Rechtfertigung seines Handelns. «Die Legitimationsfrage (...) ist latent allgegenwärtig: ‹Warum machen wir hier das überhaupt›, das kann jeden Moment kommen. Logisch gesehen nicht schlecht, diskursiv könnte man fast sagen – psychodynamisch gesehen aber ausserordentlich verletzlich» (Ziehe 1983, S. 322).

1. Die Schule muss mit dem Fernsehen konkurrieren

Die zweite These schliesst an die Überlegungen an, die Neil Postman in seinen beiden Büchern «Das Verschwinden der Kindheit» (1983) und «Wir amüsieren uns zu Tode» (1985) dargelegt hat, wobei in unserem Zusammenhang zunächst die Gegenüberstellung von Wort- und Bildsprache von zentraler Bedeutung ist. In den schulischen Lehr- und Lernprozessen dominiert bekanntlich die gesprochene und geschriebene Sprache: ein «Medium», das in erster Linie die Rationalität anspricht und diesbezüglich an das Individuum hohe Ansprüche stellt. So muss der Leser bzw. der Zuhörer beispielsweise die Fähigkeit erworben haben, den sinnlich wahrnehmbaren Reiz (die Form des Buchstabens, den Klang des Wortes) einzig in seiner Funktion als Bedeutungsträger zu betrachten. Worte sind ja in ihrer ästhetischen Form sinnlos: Sie werden erst bedeutsam, wenn sie in Verbindung zu bestimmten Inhalten gebracht werden, was wiederum eine Vielzahl von Lernleistungen voraussetzt. Wichtig für die Sprachkompetenz ist zudem die Fähigkeit zu abstrahieren und zu klassifizieren. «Das einfachste Benennen eines Dinges ist ein Denkakt – zu ihm gehört, dass man ein Ding mit anderen vergleicht, dass man bestimmte gemeinsame Merkmale auswählt, dass man das Unterscheidende ausser acht lässt und in der

Vorstellung Kategorien schafft» (Postman 1985, S. 93). Hinzuweisen ist schliesslich auch auf die sinngebende Funktion des Wortzusammenhangs. So wird beispielsweise der Sinn einer Aussage verzerrt, wenn ein Wort oder ein Satz aus dem Zusammenhang gerissen wird. In diesem Sinne gehört zur Sprachkompetenz auch die Fähigkeit, Bedeutungen aus dem Kontext zu erschliessen, wobei das Beachten der «logischen Ordnung» von grundlegender Bedeutung ist.

Das Fernsehen mit seinem «Bildvokabular» ist diesen Anforderungen, die mit der Sprachkompetenz verbunden sind, zu einem grossen Teil entgegengesetzt. So sprechen Bilder in erster Linie die Gefühle an, nicht den Verstand. Sie sind «anschaulich», d.h. ihre ästhetische Form ist selber Träger des Inhaltes. Zu ihrem Verständnis braucht es also nicht erst eine – über Lernprozesse erworbene – kognitive Umsetzungsleistung. Die bildlich-photographische Darstellung beschränkt sich zudem auf das Konkrete: Das Abstrakte, unsichtbare Allgemeine lässt sich darin nicht festhalten. (Das Bild spricht nicht vom «Menschen», sondern von «diesem Mann» oder von «dieser Frau».) Und schliesslich: Das Bild ist aus sich heraus verständlich – es braucht keinen Kontext, aus dem heraus man den Sinn erst mühsam erschliessen muss. Im Vergleich zur Wortsprache, die in der Schule dominiert, ist die Bildsprache des Fernsehens anspruchslos. Während der Erwerb der Sprachkompetenz eine komplexe Lernleistung zur Voraussetzung hat, sind die für das Verständnis der Bildsprache erforderlichen Fähigkeiten so elementar, dass sie bereits vom Kleinkind mühelos erbracht werden können. Mit den Worten Postmans: «Für die Bilder gibt es kein ABC. Um die Bedeutung von Bildern verstehen zu lernen, benötigen wir keinen Unterricht in Grammatik, Rechtschreibung, Logik oder Wortkunde. (...) Das Fernsehen verlangt keine besonderen Fähigkeiten und entwickelt auch keine Fähigkeiten.» (Postman 1983, S. 93.)

Bis jetzt war vor allem vom unterschiedlichen kognitiven Anspruch der Wortsprache gegenüber der Bildsprache bzw. der Schule gegen-

über dem Fernsehen die Rede. Postman weist indessen auch auf die wesentlichen Unterschiede bezüglich der charakterlichen Voraussetzungen der beiden Medien hin. So verlangt etwa die Lektüre eines Textes vom Leser bzw. vom Zuhörer, ruhig und weitgehend regungslos dazusitzen, sich auf den Text zu konzentrieren und sich gegenüber akustischen und visuellen Aussenreizen zu verschliessen. (Und dies, obwohl nur ein einziges Sinnesorgan beansprucht ist!) Der Text besitzt zudem die Eigenheit einer «aufgeschobenen Sinnenschliessung»: Der Leser muss warten können, bis er eine Antwort erhält und bis sich ihm der Sinn der Sätze, Abschnitte und Seiten entbirgt. Er muss sich in einem ständigen Schwebezustand halten und die Bedeutungen mit dem Fortgang des Textes ständig modifizieren. Die Lektüre – so könnte man sagen – ist eine Schulung der Selbstdisziplin.

Anders beim Fernsehen: Dieses bleibt auch in dieser Hinsicht anspruchslos. Hier wird eine Reizintensität geboten, die die Ablenkungsgefahr durch störende Aussenreize praktisch verschwinden lässt und daher den Zuschauer von der «Reizabwehr» entlastet. Zudem sind einzelne Bildsequenzen grundsätzlich aus sich heraus – auch ohne Bezug zu einem übergeordneten Zusammenhang – sinnhaltig. Hinzu kommt, dass die Entschlüsselung des Gesamtsinnes in der Regel nur den Bruchteil der Zeit eines Buches beansprucht. (Ein zweistündiger Film kann den Inhalt eines mehrhundertseitigen Buches darstellen!)

Als Fazit der bisherigen Überlegungen lässt sich festhalten: Die Fernsehsozialisation untergräbt die Zielsetzungen der Schule, indem es die Erweiterung des kindlichen Erfahrungsbereiches in einer anspruchslosen Weise ermöglicht als die Schule. Um in die Welt der Erwachsenen einzudringen, ist im Fernsehzeitalter der mühsame Weg über den Erwerb der Sprach- bzw. Lesekompetenz nicht mehr notwendig. Das wichtigste Medium der Schule – die geschriebene Sprache – wird seiner lebenspraktischen Bedeutung beraubt. Die damit verbundenen kognitiven und charakterlichen Ansprüche verlieren ihre

Selbstverständlichkeit und ihre ausserschulische Unterstützung. (Das Phänomen der zunehmenden Ausbreitung des funktionalen Analphabetismus von Erwachsenen muss m.E. unter dieser Perspektive gesehen werden!)

Postman macht indessen noch auf ein anderes gewichtiges Problem aufmerksam, das die heutige Fernseh-Sozialisation der Schule bringt: Für den Fernsehkonsumenten wird die Unterhaltung zum Paradigma der Informationsvermittlung bzw. der Bildung schlecht-hin. In der Absicht, eine möglichst hohe Zuschauerquote zu erreichen, orientiert sich das Fernsehen an einer «Bildungstheorie», die auf der Überzeugung aufbaut, dass Bildung und Unterhaltung unmittelbar miteinan-der zu verbinden sind. Diese Bildungstheorie lässt sich im wesentlichen in die folgenden drei Punkte zusammenfassen (vgl. Postman 1985, S. 179):

1. Die Informationsvermittlung muss voraus-setzungslos erfolgen. (Das Fernsehen darf und will keine Zuschauer ausschliessen, weil ihnen bestimmte Voraussetzungen fehlen.)
2. Die Informationsaneignung muss mühelos gelingen. (Eine Fernsehsendung darf nichts enthalten, was man behalten, studieren, mit Fleiss verfolgen oder – das schlimmste überhaupt – geduldig erarbeiten müsste.)
3. Die Informationsdarbietung muss span-nend und anschaulich seien. (Was sich nicht visualisieren und in den Kontext einer dramatischen Handlung stellen lässt, ist nicht fernsehgerecht.)

Bildung als Unterhaltung: Dies ist der An-spruch, mit dem sich die Schule heute kon-frontiert sieht. Der Lehrer, der seinen Unter-richt entsprechend gestalten möchte, wird sich darum bemühen müssen, die drei ge-nannten Merkmale der TV-Bildungstheorie auch in schulischen Lernprozessen zu ver-wirklichen. Die Absicht, den Unterricht zur Unterhaltungsshow zu machen, ist allerdings zum Scheitern verurteilt. Angesichts der bescheidenen Mitteln, die dem Lehrer zur

Verfügung stehen, seiner didaktischen und methodischen Möglichkeiten, aber auch angesichts der institutionellen Ansprüche (z.B. Lehrplananforderungen, Selektionsver-pflichtung usw.) wird er dabei hoffnungslos überfordert sein. Was bleibt, sind frustrierte Lehrer und – trotz allem gelangweilte Schüler.

3. Die Schule sieht sich mit einem neuen Sozialisationstypus konfrontiert

In den letzten Jahren hat sich eine Verände-
rung der Charakterstruktur von Kindern und Jugendlichen – und in der Folge davon auch von heute jungen Erwachsenen – bemerkbar gemacht, die so augenfällig zu sein scheint, dass sich dafür die Bezeichnung «Neuer Sozialisationstypus» (NST) eingebürgert hat. Die typischen Verhaltensweisen, die der veränderten Charakterstruktur zu eigen sind, sind vermutlich den meisten, die mit der jungen Generation zu tun haben, vertraut:

1. Momente wie Aufmerksamkeit und Kon-zentration treten sprunghaft, scheinbar beliebig auf. «Für einen kurzen Moment haftet, sofern der Action-Reiz gross genug ist, die Aufmerksamkeit und wechselt alsbald zum nächsten Angebot über» (Stubenrauch 1981, S. 10).



Norbert Landwehr, Dr. phil., geboren 1951 in Rapperswil SG. Studium der Pädagogik, Psychologie und Philoso-phie in Fribourg und Zürich. Während mehreren Jahren wissenschaftlicher Mitarbeiter der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. Er ist heute als Psychologie- und Didaktiklehrer am Haus-wirtschaftslehrinnenseminar Baldegg LU tätig.

2. Beharrlichkeit und Ausdauer sind höchstens in Ausnahmefällen – und auch dann nur über eine relativ beschränkte Zeitspanne – anzutreffen. Bevorzugt werden Beschäftigungen, die in möglichst kurzer Zeit ein befriedigendes (lustvolles) Resultat zeigen.
3. Spontane Unmittelbarkeit wird bevorzugt. Die Bereitschaft, etwas Langfristiges anzugehen, etwas zu planen und dann Schritt für Schritt in Angriff zu nehmen, fehlt. Das Interesse gilt der Gegenwart, dem «Hier und Jetzt», nicht aber der Zukunft.
4. Die Frustrationsschwelle ist deutlich herabgesetzt. Auf auftretende Schwierigkeiten und drohende Versagenserlebnisse folgen Aggressionsäusserungen oder aber Selbstzweifel. Der Grundsatz «Wenn ich mich anstreng, bin ich fähig, auftretende Schwierigkeiten zu bewältigen» scheint keine tragende Einsicht des NST zu sein.
5. Die Anerkennung in der Gruppe von Gleichaltrigen (peer-group) erhält einen zentralen Stellenwert und wird zur wichtigsten «Steuerungsinstanz». (In den Worten Riesmanns: Die «Aussenlenkung» tritt an die Stelle der «Innenlenkung».) Wichtig ist für den NST, ob er im Urteil seiner Bezugsgruppe richtig liegt, ob er «in» ist. Der Beifall der anderen wird zur motivierenden Kraft, die das individuelle Verhalten unabhängig vom ideellen Wert der betreffenden Handlung steuert («Applausorientierung»).

Die Erklärung für die Erscheinung des Neuen Sozialisationstypus scheint auf der Hand zu liegen: Den heutigen Kindern und Jugendlichen geht es «zu gut». Ihnen werden in der (familiären und schulischen) Erziehung zuwenig Verzichtsleistungen zugemutet, es werden zuwenig Forderungen an sie gestellt.

Unter der Perspektive einer psychologischen (psychoanalytischen) Betrachtungsweise greift diese Erklärung allerdings entschieden zu kurz. Auch ohne auf die teilweise umstrittene Narzissmustheorie Bezug zu nehmen, liefert das tiefenpsychologische Persönlich-

keitsmodell eine plausible Erklärung für die beschriebene Charakterstruktur: Im Drei-Instanzen-Modell (Es, Ich, Über-Ich) weisen die genannten Eigenschaften des NST darauf hin, dass die betreffenden Personen sowohl über eine schwache Ich-Instanz wie auch über eine schwache Über-Ich-Instanz verfügen, so dass das «Es», das den Trieb- und Energiepol des Individuums bildet und nach einer schrankenlosen, unmittelbaren und ungehemmten Triebbefriedigung strebt, in extremem Masse zur Geltung kommen kann. Mit dem Hinweis auf eine «schwache Über-Ich-Instanz» ist hier gemeint, dass die Normen (Wertsetzungen, Gebote, Verbote, Regeln), die das Kind von seinen Eltern übernehmen sollte, ihre handlungsleitende Kraft weitgehend eingebüßt haben. Die Gründe für diese Über-Ich-Schwäche sind vielfältig. Zu erwähnen ist etwa der fehlende gesellschaftliche Wertkonsens, der den erziehenden Personen in früheren Zeiten die notwendige Überzeugung zur Vermittlung der geltenden Werte zu geben mochte. Zudem gibt es aus psychoanalytischer Sicht Gründe für die Annahme, dass die Über-Ich-Bildung stark durch die «Vaterautorität» geprägt ist. Die Veränderung des Vaterbildes, die in den letzten Jahren stattgefunden hat (der «schwache Vater») wäre demnach für die geschwächte Über-Ich-Funktion ein wichtiger Faktor (Rolff/Zimmermann 1985, S. 44f.).

Das psychoanalytische Persönlichkeitsmodell macht indessen deutlich, dass die Über-Ich-Schwäche nicht isoliert betrachtet werden, da das «Ich» für die Triebkontrolle letztlich eine unmittelbarere Funktion besitzt: Dem Ich kommt ja die Aufgabe zu, die nach dem Lustprinzip agierenden Triebkräfte des Es so zu «zügeln», dass eine realitätsgerechte und – auch unter Berücksichtigung der Zukunftsperspektive – erfolgreiche Triebbefriedigung möglich ist. Erst im Zusammenwirken mit einer «Ich-Schwäche» kann daher die «Über-Ich-Schwäche» im genannten Sinne zum Tragen kommen. «Ich-Schwäche» meint hier: Das Ich, das die Triebkräfte regulieren sollte, wurde nicht genügend für diese Funktion ausgebildet: Weder hat es genügend Kraft für diese Aufgabe (die betreffende Person wurde

in der Aufbauphase ihres «Ich» emotional zuwenig gestärkt bzw. zu oft gekränkt), noch hat es die erforderliche Fähigkeit zur rationalen Konfliktlösung (sei es, weil der betreffenden Person das Austragen von Konflikten in einem verwöhnenden Milieu erspart blieb, oder sei es, weil Konflikte autoritär gelöst bzw. unterdrückt wurden!).

Der hier hervorgehobene Zusammenhang zwischen Über-Ich-Schwäche und Ich-Schwäche ist meines Erachtens entscheidend, damit aus einer kritischen Beurteilung des NST nicht unangemessene Schlüsse gezogen werden, wie dies häufig geschieht. Oft wird nämlich die veränderte Charakterstruktur einzig auf die Über-Ich-Schwäche zurückgeführt, um dann eine «härtere Erziehung» oder eine autoritäre Wertvermittlung zu fordern. («Mut zur Erziehung»!) Dabei wird übersehen, dass die Über-Ich-Schwäche nur deshalb zu den Charaktereigenschaften des NST führen kann, weil gleichzeitig auch eine Ich-Schwäche vorhanden ist – eine Ich-Schwäche, die ja bereits für den autoritären Charaktertypus der älteren Generation typisch war (vgl. hierzu die Studien zum autoritären Charakter!). Erst jetzt, wo das Über-Ich die Kompensation des schwachen Ich nicht mehr wahrnimmt, kann es zu den Charaktereigenschaften des NST mit der einseitigen Dominanz des Lustprinzips und der narzisstischen Anerkennungsbedürftigkeit und Verletzbarkeit kommen!

Für die Schule bildet der Neue Sozialisations-typus mit seiner unmittelbaren Gegenwartsorientierung und der verminderten Bereitschaft zum Triebaufschub bzw. zur Triebkontrolle eine klare Provokation. Zum einen ist ja die Zukunftsorientierung ein wesentlicher Bestandteil des traditionellen schulischen Lehr- und Lernkonzeptes: nicht nur, weil man hier in erster Linie für das (künftige) Leben lernt, sondern auch, weil das Erbringen einer guten Leistung primär für die (künftige) Schul- und Berufskarriere bedeutsam ist. Zum andern gehört die «Selbstdisziplin», d.h. die Triebkontrolle und der Triebaufschub, ausgesprochen oder unausgesprochen zu den leitenden Werten der Schule (vgl. hierzu

Fürstenau 1969). So erfordert beispielsweise das memorierende Lernen, das in der Schule üblicherweise dominiert, ein hohes Mass an Konzentration (im Sinne einer Abwehr von anderen – meist attraktiveren – Reizen). Zudem konfrontieren die institutionellen und sozialen Regeln des Schullebens den Schüler unablässig mit der Notwendigkeit des Triebaufschubes und der Selbstkontrolle (z.B. warten, bis man sprechen darf; pünktlich sein usw.).

Noch von einer anderen Seite, der Lehrerseite nämlich, ist der NST für die Schule bedeutsam, da unter den (jüngeren) Lehrern zunehmend auch Vertreter der «neuen Generation» zu finden sind. Die veränderte Charakterstruktur macht sich hier u.a. bemerkbar in der fehlenden Bereitschaft, bei den Schülern unangenehme Forderungen durchzusetzen. Während es für die Lehrer der früheren Generationen zum beruflichen Selbstverständnis gehörte, dass die Schüler «einst dankbar sein werden für die auferlegte Härte und Strenge», möchten heute die jüngeren Lehrer die Bestätigung der Schüler im «Hier und Jetzt». Der typische Lehrer der jüngeren Generation wehrt sich gegen die autoritäre Durchsetzung von didaktischen und pädagogischen Ansprüchen und sucht die Zuneigung der Schüler zu gewinnen, indem er den Unterricht soweit als möglich nach den aktuellen Bedürfnissen der Lernenden auszurichten versucht. Entsprechend geht es weniger um die sichere Beherrschung des Unterrichtsstoffes als vielmehr um eine möglichst interessante, abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung und eine möglichst harmonische und partnerschaftliche Lehrer-Schüler und Schüler-Schüler-Beziehung (Soziales Lernen!). Es liegt natürlich auf der Hand, dass diese «Applausorientierung» des Lehrers den gegenwarts- und lustorientierten Ansprüchen der heutigen Schülergeneration entgegenkommt. In diesem Sinne ergänzen und verstärken sich der Neue Sozialisations-typus auf der Lehrerseite und auf der Schülerseite wechselseitig.

Konsequenzen

Die vorangegangenen Ausführungen haben es deutlich gemacht: Die Schule hat sich in den letzten Jahren – auch ohne Schulreformen – gewandelt, weil sich das gesellschaftliche Umfeld verändert hat. Was früher ein in sich stimmiges Konzert war, harmonisch in das kulturelle Ganze eingebettet, ist heute ein problemgeladenes, teilweise anachronistisches Gebilde, das in seiner Funktionsfähigkeit grundsätzlich bedroht ist.

Die durch den Wandel hervorgerufenen Widersprüchlichkeiten und Disfunktionalitäten machen sich im Unterrichtsalltag zunächst als zunehmende berufliche Belastungen des Lehrers bemerkbar. Im Verlaufe der Thesenrörterung ist der Belastungsaspekt bereits an einzelnen Stellen angedeutet worden. Drei wichtige Punkte sollen hier nochmals hervorgehoben werden:

1. Der Lehrer muss das, was einst die «Aura» der Schule gratis für ihn produzierte: nämlich die Legitimität der schulischen Anforderungen, selber erzeugen. Er muss gegenüber den Schülern, Eltern und Behörden und nicht zuletzt gegenüber sich selber den Nachweis erbringen, dass das, was er tut, sinnvoll ist.
2. Der Lehrer muss den Schülern sogenannte «Bildungsinhalte» über ein abstraktes Medium – die geschriebene oder die gesprochene Sprache – vermitteln, obwohl im Alltag die «Horizonterweiterung» unterhaltender und anspruchsloser über die Bildsprache des Fernsehens vor sich geht.
3. Der Lehrer muss den Schülern Werte vermitteln, die im Bereich der Selbstdisziplin liegen (Konzentration, Ausdauer, Unterdrückung von spontanen Impulsen, Zukunftsorientierung), obwohl sich die ausserschulische Sozialisation kaum mehr an diesen Werten orientiert und einen «Neuen Sozialisationstypus» hervorgebracht hat, für den die Gegenwarts- und Lustorientierung im Vordergrund steht.

Der Wandel der Schule bzw. des gesellschaftlichen Umfeldes hat indessen die schulische Belastung nicht nur für den Lehrer, sondern auch für den Schüler erhöht. So hat beispielsweise der Auraverlust der Schule für den Schüler zu einem Sinnverlust der schulischen Anforderung geführt. Was früher als selbstverständlich und normal einfach hingenommen wurde, ist heute fragwürdig geworden: Es könnte im Bewusstsein der Schüler auch anders sein. Unter der Perspektive der «Mündigkeitserziehung» mag dies eine wünschenswerte Entwicklung sein. Dies darf aber nicht über den damit verbundenen Belastungsaspekt hinwegtäuschen. Da nämlich eine psychische Beanspruchung, an deren Sinn gezweifelt wird, eher als Belastung empfunden wird, führt der subjektive Sinnverlust der Schule – durch die fehlende Zukunftsorientierung der Schüler noch verstärkt – mittelbar auch zu einer erhöhten Schülerbelastung. Hinzu kommt, dass die Schule zunehmend als langweilig empfunden wird, da sie im Vergleich zu den alltäglichen Konsum- und Unterhaltungsgewohnheiten (Fernsehen!) verhältnismässig wenig Spannung, Action und Abwechslung zu bieten hat. Subjektiver Sinnverlust und drohende Langeweile werden oft vom Lehrer durch eine Verabsolutierung des Leistungsprinzips zu kompensieren versucht. Der dadurch forcierte Konkurrenzkampf der Schüler untereinander wirkt dann als zusätzlicher Belastungsfaktor, so dass es kaum mehr überrascht, dass heute die Klagen über den «Schulstress» der Schüler weit verbreitet sind und durch verschiedene neuere Untersuchungen bestätigt werden.

Angesichts der hier skizzierten Problematik drängt sich die Frage nach einem Ausweg aus der latenten, teilweise bereits manifesten Krise der Schule auf. Gibt es Möglichkeiten, um die schulische Funktionsfähigkeit wiederherzustellen? Welche Massnahmen müssten ergriffen werden, um die Spannungen zwischen der Schule und dem gesellschaftlichen Umfeld sowie die damit verbundenen Belastungen für Lehrer und Schüler zu reduzieren?

Um es gleich vorwegzunehmen: Ich kann eine Lösung hier nicht aufzeigen. Fest steht, dass es sich nicht einfach um einzelne spezifische Entlastungsmassnahmen handeln kann, wie z.B. «Entrümpelung» der Lehrpläne, Reduktion der Stundenzahlen für Lehrer und Schüler, Optimierung der Lehrmittel, Reduktion des Pflichtstoffes, Aktualisierung der Fachinhalte. Solche «Symptombehandlungen» können im besten Falle den Leidensdruck kurzfristig vermindern; langfristig gesehen sind sie jedoch vermutlich eher kontraproduktiv, da sie den Blick für die tieferliegenden Ursachen verstellen und die Energie, die für eine grundlegende Veränderung notwendig wäre, absorbieren. Völlig unangebracht erscheint mir die nostalgische Sehnsucht nach der Schule von damals, die noch harmonisch ins gesellschaftliche Umfeld eingebettet war. Die Forderung nach einer Entfernung der «Sündenböcke» (z.B. Schulreformer, die sich für eine «schülergerechte» Schule bemühen; Lehrer, die zuwenig «Mut zur Erziehung» aufbringen bzw. zuwenig autoritär durchgreifen; Lehrmittel, die zuwenig Gewicht auf Übung und Drill legen; institutionelle Rahmenbedingungen, die zuviel Freiraum zulassen) zeugt von einer fehlenden Einsicht in die gesellschaftliche Realität: «Zurück zur Schule von damals» gibt es nicht, da sich der gesellschaftliche Wandel nicht rückgängig machen lässt. Notwendig ist eine grundsätzliche Neubesinnung über den Sinn und Zweck der Schule in einer veränderten Gesellschaft. Es muss darum gehen, eine neue tragende Idee zu entwickeln, die aus sich heraus zu überzeugen vermag und dem veränderten kulturellen Rahmen Rechnung trägt. Eine solche tragende Idee lässt sich nicht von heute auf morgen hervorbringen, sondern muss in der Auseinandersetzung mit den Unzulänglichkeiten der heutigen Schule wachsen – im Sinne eines Paradigmawechsels, wie er sich auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen anbahnt. Auf dem Hintergrund der oben dargelegten Thesen lassen sich Problembereiche formulieren, die bei einer solchen Auseinandersetzung notwendigerweise berücksichtigt werden müssten:

1. Die Schule der Zukunft muss die «Legitimationskrise», die durch den «Auraverlust» entstanden ist, bewältigen. Die Curriculumreformen der vergangenen Jahre haben einen Lösungsversuch in diese Richtung unternommen; dabei wurde allerdings zuwenig beachtet, dass die «institutionelle Legitimation» durch den Lehrplan die Legitimationsprobleme, mit denen sich der einzelne Lehrer in der Unterrichtssituation konfrontiert sieht, nicht zu beheben vermag. (Der Hinweis «Ihr müsst das Lernen, weil es im Lehrplan steht» hat seine Überzeugungskraft gerade durch den Auraverlust verloren!) Ich vermute, dass die Schule der Zukunft dem einzelnen Lehrer einen viel grösseren Freiraum gewähren muss zur Wahl derjenigen Inhalte und Lernziele, von denen lebenspraktischen Bedeutung er selber wirklich überzeugt ist. Eine solche stärkere Gewichtung der Lehrerautonomie müsste eine klare Veränderung der gängigen Lehrplan- und Lehrmittelkonzepte und natürlich der Lehrerbildung mit sich bringen. (Lehrpläne mit präzisen Lernzielvorgaben sind unter dieser Perspektive ein «Fortschritt» in die falsche Richtung!)
2. Die Schule der Zukunft muss ihre Bildungsaufgabe grundsätzlich neu überdenken. Die Wissensvermittlung, die früher zurecht im Mittelpunkt des Unterrichtes stand – gleichsam als Ergänzung zu den Erfahrungen, die im ausserschulischen Alltag automatisch vermittelt wurden – ist durch das Fernsehen weitgehend in den ausserschulischen Bereich verlagert worden. Zudem macht die Computertechnologie in naher Zukunft das Wissen auch ohne Gedächtnisspeicherung individuell verfügbar, wodurch sich die Bedeutung der Wissensvermittlung ohnehin stark vermindert. Die zentrale Aufgabe der Schule müsste sich vermutlich in einen ganz anderen Bereich verlagern: Die Schule müsste primär die Möglichkeit bieten, jene elementaren Erfahrungen zu machen, die das ausserschulische Leben heute nicht mehr zu bieten vermag. Eine Schule, die ihren Bildungsauftrag in

diesem Sinne den kulturellen Errungen-schaften anpasst und die damit verbunde-nen Defizite auszugleichen versucht, müsste vermutlich – auch äusserlich – ganz anders aussehen als unsere heutige Schule, die zum Zwecke der Wissensvermittlung sowie zur Aneignung der Lese- und Rechenfertigkeit geschaffen wurde. (Mich stimmt es auf jeden Fall nachdenklich, dass der Unterricht im wesentlichen nicht anders aussieht als vor 30 Jahren, als das Fernsehen noch kein wesentlicher Bestandteil der ausserschulischen Sozialisation war!)

3. Die Schule der Zukunft muss ihre Sozialisationsfunktion neu bestimmen. Sie muss die veränderte Charakterstruktur der heutigen Kinder und Jugendlichen als Ausgangspunkt der schulischen Sozialisation akzeptieren und Klarheit darüber gewinnen, ob und mit welchen Mitteln sie den feststellbaren Wandel unterstützen oder aber gezielt korrigieren will. Meines Erachtens sprechen verschiedene Argu-mente für eine konsequente Gegenwarts-orientierung der Schule – nicht zuletzt, um beim Schüler eine auf Einsicht und Erfahrung beruhende, autonome Selbst-disziplinierung herbeizuführen. Ich denke hier an eine Schule, die zu einer «Arbeits-schule» wird (durchaus im Sinne der Arbeitsschulbewegung!) und die den Lernprozess der Schüler in gesellschaftlich und individuell bedeutsame Arbeits- und Produktionsprozesse integriert: Auf diese Weise könnte nicht nur die Bedeutung des Lernens, sondern auch von wichtigen Verhaltensnormen im Hier-und-Jetzt erfahrbar gemacht werden. (Der Projek-tunterricht ist ein wichtiger Schritt in diese Richtung!) Dies wäre nicht zuletzt ein Beitrag zur Kompensation des Sinnverlu-stes, der durch das Fehlen an Gestaltungs-möglichkeiten und an kindgerechten Arbeitssituationen in einer perfekt einge-richteten, nur-noch-konsumierbaren Welt entstanden ist. Ich denke, dass das Erleben von Situationen, in denen sich ein Engage-

ment und eine Selbstbeschränkung aus der Sicht des Kindes wirklich lohnt, eine der wichtigsten Aufgaben der schulischen Sozialisation sein müsste.

Was es heute vor allem braucht, ist nicht in erster Linie «Mut zur Erziehung», sondern «Mut zur Veränderung». Dabei geht es nicht darum, über eine Schulreform die Gesell-schaft zu verändern (wie dies in den 70er Jahren teilweise postuliert wurde). Es geht darum, gesellschaftliche Veränderungen, die sich nicht mehr rückgängig machen lassen, zu akzeptieren und zum Ausgangspunkt einer umfassenden Neubesinnung zu machen. Schulreform in konservativer Absicht also: Über eine radikale Neuorientierung der Schule soll die Funktionsfähigkeit dieser disfunktionalen Institution wiederhergestellt werden!

Literatur

- Postman, N.: Das Verschwinden der Kindheit.* Frankfurt 1983 (Fischer).
- Postman, N.: Wir amüsieren uns zu Tode.* Frankfurt 1985 (Fischer).
- Rolff, H.G.; Zimmermann, P.: Kindheit im Wandel.* Weinheim und Basel 1985 (Beltz).
- Stubenrauch, H.; Narziss:* Eine Herausforderung für die Erziehungswissenschaft und politische Pädagogik? In: Häsing u.a. (Hrsg.): *Narziss – Ein neuer Sozialisationstyp?* Bensheim 1981 (päd. extra buchverlag).
- Ziehe, Th.:* «Ich bin heute wohl wieder unmotiviert.» In: Westermanns Pädagogische Beiträge 7, 1983, S. 316–323.