

# Was lernen – wozu?

**In unseren Schulen übertreffen einander die Protagonisten in gelernter Hilflosigkeit. Nicht nur Schülerinnen und Schüler fühlen sich ausgeliefert, auch Lehrkräfte und Eltern. Alle haben Angst voreinander. – Über Lernen und Realitätsverlust in der Schule.**

29.08.2014 | 19:01 | Eva Novotny (Die Presse)

Die Jugend ist jene Phase, in der der Aufbruch aus der familiären Abhängigkeit in die weite Welt gelingen sollte, der Sprung aus der – prototypisch – stabilen, konservativen Familienstruktur in die dynamische, expansive Kultur. In dieser sollten Jugendliche als kompetente Akteure ankommen. Dazu brauchen sie Verfügungswissen und Orientierungswissen. Verfügungswissen ist Wissen um Ursachen, Wirkungen und Mittel. Wissenschaft und Technik liefern dieses Wissen unter gegebenen Zwecken. Es gewährleistet, dass Dinge richtig getan werden können und ist heutzutage leicht zugänglich. Orientierungswissen ist Wissen um gerechtfertigte Zwecke und Ziele und verhilft dazu, die richtigen Dinge zu tun. Orientierungswissen ist nicht so leicht zu erwerben. Es hat Selbstdenken, Einsicht in soziale Zusammenhänge, ethische Reflexion und Eigensinn zur Voraussetzung.

Wir leben in einer „heißen Kultur“ (Claude Lévi-Strauss). Für heiße Kulturen ist sozialer Wandel bestimmend, während kalte Kulturen jede Veränderung ihrer Strukturen zu verhindern suchen. In traditionellen – kalten – Kulturen werden kindliche Muster der Abhängigkeit von der Familie auf den Clan übertragen. Das erfolgt durch den Initiationsritus – eine Zeit der Qualen und der Belehrung – und wird aufrechterhalten durch Magie, Verbote, Tabus. Der erwachsene Mensch bleibt abhängig von der Gruppe, Individuierung findet nicht statt.

In Industriegesellschaften macht die rasche Entwicklung der Produktivkräfte gesellschaftliche Umbrüche notwendig. Als Träger gesellschaftlichen Fortschritts setzten heiße Kulturen auf die Jugend. Dazu sollten Jugendliche die Welt und sich selbst verstehen lernen, Spielregeln durchschauen und sich als kompetente Spieler erleben, sich selbst wichtig genug nehmen, um sich in die eigenen Angelegenheiten einzumischen, auch in die öffentlichen – das wären Resultate eines gelungenen Bildungsprozesses. In diesem Sinne sollte Schule Kinder und Jugendliche dabei unterstützen, familiäre Muster fragloser Übernahme von Weltansichten und Regeln zu korrigieren. Schule müsste sich dazu als Alternative zur Familie darstellen.

Ihrer manifesten Struktur nach ist sie das auch. Leistungsprinzip und Ausrichtung auf gesellschaftliche Interessen und Werte relativieren familiäre Muster. Schule könnte als intermediärer Raum zwischen Familie und Kultur fungieren, in dem Jugendliche ihre Neugier befriedigen, gegebene Formen der Realität kritisch prüfen, ihre Kreativität experimentell erproben können und neue Formen aktiver Anpassung an gesellschaftliche Notwendigkeiten

entwickeln. Damit würde Schule auch die Chance zur steten Kulturerneuerung realisieren helfen.

Stattdessen werden in unserem Regelschulsystem Fixierungen auf kindliche Muster geschaffen, da mittels der praktizierten Rituale die Bindungen an die Familie nicht aufgehoben, sondern auf die Schule übertragen werden. Kreativem jugendlichem Aufbruch wird mit Imperativen begegnet, dem Experimentieren werden starre Verfahren entgegengesetzt, und die moralische Sensibilität der Jugendlichen wird durch Normativität unterlaufen. Kinder und Jugendliche, die in die Schule gehen, um eine offene Weltsicht zu erwerben, Gestaltungskompetenz aufzubauen, eine eigensinnige Orientierung zu finden, werden da mit Phantasmen der Herrschaft abgespeist, Initiationsriten blockieren ihre Kreativität und Autonomieentwicklung. Schon Arnold Gehlen wies darauf hin, dass der Ritus beim Menschen den Instinkt ersetzt, indem er analytisches Denken suspendiert. Was im Lichte des Sollens erscheint, wird dem rationalen, experimentellen Problemhandeln entzogen.

Schule ist ein starres, hierarchisches System mit vielfältigen Abhängigkeitsverhältnissen. Das befördert die Regressionsbereitschaft aller Beteiligten, nicht nur die der Schülerinnen und Schüler, sondern auch die des Lehrpersonals, der Schulleitung und der staatlichen Aufsichtsorgane. Regression bedeutet Rückfall auf bereits überwundene, unreife Formen des Fühlens, Denkens und Handelns.

Schule ist Brennpunkt gesellschaftlicher Widersprüche. Sie hat zumindest zwei – einander widersprechende – gesellschaftliche Aufträge. Auf der einen Seite soll sie Wissen und Kompetenz vermitteln. Auf der anderen Seite hat sie die Allokationsfunktion, junge Menschen in die gesellschaftlichen Strukturen einzupassen. Sie soll die Jugendlichen qualitativ recht unterschiedlichen Lebenswegen zuführen und die entsprechend differierenden Lebenschancen auch rechtfertigen. Das wird immer schwieriger. Der Zugang zu Wissen ist heute weithin offen, erstrebenswerte soziale Positionen bleiben allerdings rar. Da bedarf es konsequenter Lernbehinderung, damit Berechtigungen zu und Ausschluss von Berufs- und Lebenskarrieren gerechtfertigt erscheinen können.

Aus der Allokationsfunktion der Schule kommt der Anspruch nach entemotionalisierter, ritualisierter Vermittlung von Wissen – auf dass alles „objektiv“ vor sich gehe und Leistungsunterschiede als Effekte phantasmatischer „Begabungsunterschiede“ dargestellt werden können. Selbstverständlich funktioniert das nicht. Ohne Emotion gibt es keine Motion, keine Bewegung. Ohne Emotionen gibt es kein Motiv, keinen Beweggrund für menschliches Handeln. Rationalität und Sachlichkeit jenseits persönlicher Interessen sind Schimären. Ebenso stellen „Gleichbehandlung“, „Objektivität“, „gerechte Noten“ Mythen dar, die der Legitimation der Schule als Selektionsinstanz dienen.

Diese Erkenntnis ist für die Schule eine Ungeheuerlichkeit und muss ebenso unbewusst gehalten werden wie persönliche Motive und Bedürfnisse der Protagonisten. Im Endeffekt herrschen in der Schule hinter vordergründigen Sachzwängen indirekte, chaotische

Emotionalität und Normativität. Zu beobachten sind emotional sehr bedürftige Menschen und mehr oder weniger irrationales Verhalten aller Beteiligten.

Schülerinnen und Schüler finden den angekündigten „Ernst des Lebens“ in der Schule nicht so recht vor. Das stark von unbewussten Motiven geleitete Geschehen in der Schule erscheint ihnen willkürlich und unfair. Sie verlieren den Mut, verweigern Interesse und Leistung. Den Lehrenden geht, eingezwickelt in Dilemmata von pädagogischem Auftrag, gesellschaftlicher Allokationsfunktion und persönlichen Strebungen, zunehmend der Mut und die Luft aus. Auch Eltern finden sich in einem Dilemma vor. Einerseits möchten sie die Interessen ihrer Kinder vertreten, was sie häufig in Konfrontation zur Schule brächte. Andererseits wird die Schule als übermächtig erlebt – nicht zuletzt aufgrund wiederbelebter eigener kindlicher Abhängigkeits- und Ohnmachtsgefühle. So krümmt sich ihnen der Rücken, sobald sie den Geruch des Schulhauses wahrnehmen. Oder sie verfallen in unreifes Aufbegehren.

Heillos in ihren Möglichkeiten überschätzt, stellt Schule ein bedrohtes System dar. Sie kann den vielen widersprüchlichen Forderungen nicht gerecht werden und gerät zunehmend unter Beschuss von links und rechts. Dazu kommt, dass fast alle Menschen offene Rechnungen mit der Schule zu begleichen haben. Ressentiments gegen die Schule werden recht ungeschminkt ausgelebt. Auch der Dienstgeber, der Staat, scheint wenig Respekt für die Arbeit in den Schulen aufzubringen, sonst würde er für bessere Bedingungen des Unterrichtens sorgen. All das weckt jede Menge regressiver Emotionen in den Lehrenden – Hilflosigkeit, Angst, auch Omnipotenzfantasien angesichts der hohen Erwartungen. Fatalerweise reagieren Menschen, die sich und ihr System gefährdet erleben, nicht mit erhöhter Bereitschaft, Alternativen zu erwägen. Im Gegenteil, mit der Angst greifen loyale Denkhemmungen und illusionäre Verkennungen der Realität Platz. Und es werden Affekte verdrängt, die Aufbegehren motivieren müssten.

Selbstverständlich gibt es gute Gründe, Emotionen in der Schule zu kontrollieren. Aufseiten der Schülerinnen und Schüler sind dies vor allem Aggressionen gegen Lehrende und gegen die gesamte Institution. Bei den Lehrerinnen und Lehrern sind es libidinöse Affekte gegenüber ihren Anbefohlenen, aber auch Aggression, gelegentlich auch gegen Eltern und vor allem gegen übergeordnete Instanzen in der Schulhierarchie. Schließlich sollten regressive Gefühle allerseits abgewehrt werden: Mutlosigkeit, Abhängigkeit, Scham, Angst. Emotionen lassen sich aber nur kontrollieren, wenn sie bewusst werden. Dann kann man sie aufklären – identifizieren, reflektieren und modifizieren. Zugrunde liegende Annahmen – Erwartungen, Hypothesen, Überzeugungen – lassen sich aufspüren und deren implizite Empfehlungen überprüfen. Akteure sind dann ihren Gefühlen nicht ausgeliefert, können vor allem schädliche Handlungen unterbinden. Wo Gefühle allerdings tabuisiert sind, kommen sie nicht zu Bewusstsein. Sie bleiben dennoch verhaltensrelevant und entfalten ihre Kraft über die Köpfe hinweg.

In der Schule sind Gefühle und persönliche Ansprüche in aller Regel tabuisiert und werden durch Ritualisierung in Zaum gehalten, verschleiert und verschoben. Starre zeitliche Vorgaben, unplausible Abgrenzung einzelner „Gegenstände“ voneinander, rigide Handlungsmuster, Prüfungen, Strafen, Einschluss, Ausschluss, all diese Rituale sind im Sinne von Lernprozessen rational nicht einzusehen.

Warum müssen gerade Kinder und Jugendliche mit ihren optimal funktionstüchtigen Gehirnen ständig geprüft werden? Sicher nicht um des Lernens willen. Im Gegenteil. Prüfungen lösen Wissen aus seinem Bezug zum Gegenstand und verknüpfen es mit Lehrpersonen oder mit Noten. Lebenspraktische Bedeutungen, Unterscheiden von Realität und Illusion sowie Urteilskraft werden irrelevant. Angst behindert eine variable, eigensinnige Verarbeitung des Gelernten und später dessen emanzipatorischen Einsatz. Die Irrationalität und zugleich tiefe Bedrohlichkeit von Prüfungen wird deutlich in Prüfungsträumen, wie man sie oft noch als erwachsene Person hat. Die tiefe Erschütterung, die Ohnmacht und Bodenlosigkeit im Prüfungstraum lassen uns erahnen, warum rund um Zeugnisverteilungen Krisenzentren Hochbetrieb haben. In diesem Lichte ist der breite Widerstand gegen die Einschränkung der Notengebung in der Schule – auch vonseiten der Eltern – bezeichnend.

Unsere Schule ist eine kalte Kultur. Wissen wird durch Leiden vermittelt, ganz in der Tradition von Initiationsriten. – Spontanes und triebhaftes Verhalten provoziert die Triebabwehr Erwachsener. Jugendliche stellen unter dem Eindruck ihrer drängenden Sexualität sowie ihrer Größenfantasien die gegebenen Formen der Realität infrage und bringen damit die Erwachsenen in Verlegenheit. Diese haben in aller Regel die eigenen Ansprüche auf Grandiosität untergehen lassen und ihre libidinösen Strebungen domestiziert. Viele befinden sich bereits in einer resignativen Lebensphase. Anarchisch agierende Kinder und Jugendliche wecken nun mühsam niedergekämpfte Wünsche und entsprechende Gewissenskonflikte. Und sie erregen Ärger über womöglich unnötig vergebene Freiheiten. Je stärker Erwachsene ihre innere Abwehr gegen die eigenen thymotischen Kräfte gefährdet erleben, je weniger sie selbst im Leben imstande waren, ihren Größenfantasien Geltung zu verschaffen, desto unerbittlicher müssen sie diese in den Jugendlichen bekämpfen.

Persönliche Enttäuschungen können aber auch zu einer Verklärung der Kindheit führen. Beschäftigung mit Kindern kann die Möglichkeit eines neuen Anfangs verheißen. Mario Erdheim beschreibt drei Phantasmen über die Jugend, die das Verhalten Erwachsener in Konfrontation mit jugendlicher thymotischer Dynamik leiten. Jugendliche können als „Zerstörer“ erscheinen, als „Opfer“ oder als „Heilsgestalten“. Meist ist die Begegnung durch die Bedürfnisse der Erwachsenen geprägt, nicht durch Interessen der Jugendlichen oder getragen von einer vernünftigen Sorge um die Zukunft der Gesellschaft. – Unter dem Eindruck eigener Sehnsüchte, mit großer Angst und ausgestattet mit viel Macht nähern sich Lehrkräfte also den anvertrauten Kindern und Jugendlichen. Ihre Unsicherheit kriegen sie oft nur durch unempathisches Machtgehabe in den Griff. Selbst Macht hat regressiven Charakter in der Schule. Hier können Lehrende auf die Weise „erwachsen“ sein, wie sie sich als Kind das Erwachsensein vorgestellt haben. Sie sitzen vorne, und die Schülerinnen und

Schüler müssen ihnen folgen, in einer unaufgeklärten, nicht legitimationspflichtigen Herrschaftsbeziehung.

Viele Lehrerinnen und Lehrer neigen aber auch zu liebevollen persönlichen Bindungen zu ihren Schülerinnen und Schülern. Sie „bemuttern“ sie oder „verbrüdern“ sich mit ihnen. Das birgt allerdings die Gefahr der Wiederbelebung familialer Fühl-, Denk- und Handlungsmuster. Kinder werden dann geneigt, die seltsamsten Anpassungen vorzunehmen, wenn sie nur in vertrauter Weise emotionell angesprochen werden. Sie lernen „für das Leben“, Konflikte wie in der Familie durch Liebe zu vermeiden oder Widersprüche durch Identifikation mit dem Aggressor zu lösen. Bildungsziele wie Selbstdenken, Eigensinn und autonome Moral bleiben dann auf der Strecke.

Alle Beteiligten im Schulgeschehen sind getrieben von Wünschen, Ängsten und Aggressionen, die sie sich und anderen nicht eingestehen dürfen. Alle sind damit beschäftigt, ihr inneres Gleichgewicht auszubalancieren, und haben gute Gründe, sich vor allem Geschichten zu erzählen, die ihnen Erleichterung verschaffen. Angstbewältigungsstrategien und Anpassungsmechanismen fordern loyale Denkhemmungen und -tabus, schwächen den Realitätssinn ebenso wie den Möglichkeitssinn. Denken in Alternativen, Fantasie, Kreativität werden suspendiert. – Im Allgemeinen wird das Maß möglicher Realitätsverkennung gesteuert durch Feedback, das Menschen aus ihrer Praxis erhalten. Über die sich erweisende Tauglichkeit ihrer Produkte und aus ihrem kommunikativen Handeln. Beide Möglichkeiten der Korrektur eröffnen sich in der Schule nur spärlich. Zum einen befindet sich die alltägliche Lebenspraxis außerhalb der Schule. Ihr Produkt – Bildung – kann nur mittelbar und zeitverzögert an einer schwer zu bestimmenden Realität scheitern. Zum anderen findet reversible Kommunikation in der Schule kaum statt, zumindest nicht im Unterricht. Lehrkräfte fragen grundsätzlich nach Dingen, die sie schon wissen und bewerten die Antworten. Äußerungen von Schülern stehen nicht ernstlich als Möglichkeit zur Korrektur für Fehleinschätzungen seitens der Lehrer zur Debatte. Für Kommunikation und gegenseitige Supervision im Lehrerkörper besteht im Schulbetrieb kaum Raum. Schulen entwickeln sich zu immer unübersichtlicheren Einheiten. Für offizielle Kontrollorgane werden meist gut geprobte Inszenierungen aufgeführt. Eltern schließlich sind aufgrund ihrer emotionalen Befangenheit zu einer rationalen Auseinandersetzung in Schulbelangen meist auch nicht in der Lage.

Lernen funktioniert am besten innerhalb aufgeklärter Beziehungen. Schule sollte sich als Institution der Öffentlichkeit deutlich von der Institution Familie abgrenzen und ein Lern- und Beispielfeld für Leben in Sekundärgruppen abgeben. Interaktionsformen sollten die realen sozialen Beziehungen in der Schule nicht verschleiern. Dazu gehört etwa, dass sich Lehrende in ihrer gesellschaftlichen Funktion der Selektion zu erkennen geben. In dieser sind sie weder Freunde der Jugendlichen noch der Eltern. Innerhalb transparenter Verhältnisse können sich alle Protagonisten den offensichtlichen Widersprüchen bewusst stellen. Noten etwa können anders abgehandelt werden, wenn Notengebung als eine partikularinteressengeleitete Konvention eingesehen wird, statt als Ausdruck „natürlicher“

Begabung missverstanden zu werden. Nur die gemeinsame reflexive Distanz zu unwillkommenen Zwängen kann deren destruktive Effekte in der Schule einigermaßen abfedern.

Lehrerinnen und Lehrer könnten mit größerer Sicherheit und weniger Reibungsverlust als Entwicklungshelfer fungieren, gewännen sie auch Klarheit über die eigenen Bedürfnisse, Erwartungen und Ansprüche. Sie sollten sich ihrer Rollenkonflikte bewusst werden und ihre Entscheidungs- und Gestaltungsspielräume realistisch ausloten. Die Analyse der Arbeitsbedingungen und der eigenen Ressourcen kann dem Realitätsverlust gegensteuern. Das Gefühl chronischer Hilflosigkeit verschwindet dann vielleicht und gibt den Weg frei für einen realistischen, ökonomischen Kräfteinsatz. Klarheit und bewusste Stellungnahme im Konfliktfall bieten eine tragfähige Grundlage für eine Praxis, die von den persönlichen Ansprüchen ausgeht, von den eigenen Fähigkeiten getragen ist und deshalb in hohem Maße befriedigend und erfolgreich sein kann.

Wie wäre es, wenn Lehrkräfte mit ihren Schülerinnen und Schülern in gemeinsame Lernprozesse einträten? Sie könnten zum Beispiel die in der Schule auftretenden Widersprüche zu Lerngegenständen machen und diese als Widerspiegelung gesellschaftlicher Verhältnisse erörtern. So gewännen sie Zugang zu umfassenderen Themen ökonomischer, soziologischer, politologischer Natur, welche die Interessen der Jugendlichen trafen.

Persönlicher Sinn ist die beste Motivationsgrundlage für Lernprozesse. Es gibt viele wichtige Fragen, auf die Lehrer keine Antwort haben. Sie sollten sie aufwerfen! Persönliche Involviertheit und ein entsprechendes Engagement in bestimmten, ausnahmsweise einmal auch für die Lehrkräfte noch offenen Fragen könnten Leben und augenfälligen Sinn in den Unterricht bringen. Zusammen gewonnene Einsicht könnte zu einer gemeinsamen Orientierung führen, Misstrauen auf beiden Seiten abbauen und die negative Spirale von Disziplinierung, Kontrolle und Widerständigkeit durchkreuzen. Damit wäre eine Grundlage geschaffen für weitere welterschließende, emanzipatorische Lernprozesse. Eine gemeinsame Praxis, deren „Produkte“ sich für die Jugendlichen wie für die Lehrkräfte als tauglich oder untauglich erweisen können, weil an realen Problemen gearbeitet wird, würde auch die Bilder über die Realität, die im Unterricht entstehen, auf ihre Angemessenheit hin überprüfbar machen. ■

(„Die Presse“, Print-Ausgabe, 30.08.2014)