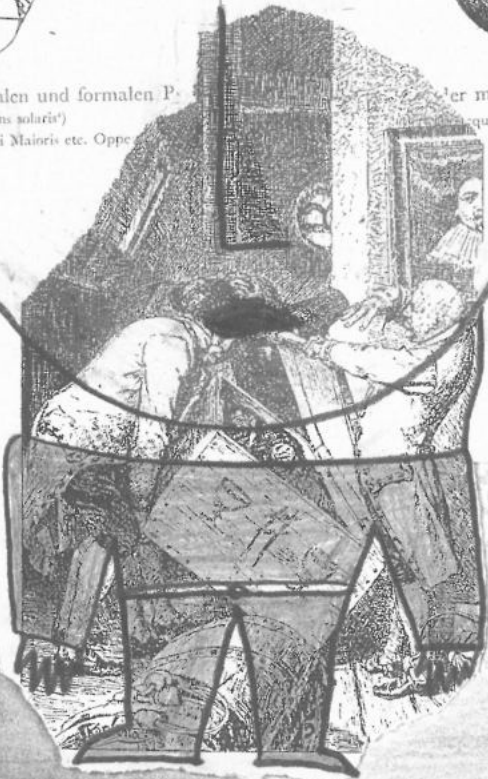


Die Durchdringung der materialen und formalen P... der materialen und formalen P...
 (Mit 'infans solaris')
 Aus: Robertus Fludd, Utriusque Cosmi Maioris etc. Oppenheim



SCHULE ALS KULTUR-FALL

PROBLEME DER SCHULE UND DES UNTERRICHTENS
AM ENDE DES 20. JAHRHUNDERTS¹

1. Ein psychologischer Zugang zum Problemfall Schule

Über den Zustand der Schule ist immer schon geklagt worden, aber heute scheint vieles darauf hinzuweisen, daß sich unsere Schulen in einer echten Krise befinden. Empirische Studien machen darauf aufmerksam, daß die Leistungen deutscher Schüler im Vergleich zu denen in anderen Kulturen allenfalls einen Platz im Mittelfeld beanspruchen können, in den Zeitungen ist immer wieder über steigende Gewalt auf Schulhöfen, über Drogenkonsum und Verwahrlosung zu lesen, und für viele ist das ein Hinweis darauf, daß die Zukunft unserer Kultur im ganzen gefährdet ist: Wenn unsere Kinder nicht mehr richtig lesen und

schreiben lernen, so heißt es, sei es demnächst auch mit der Spitzenstellung der deutschen Technologie, der deutschen Wirtschaft und der deutschen Wissenschaften vorbei.

Die Suche nach Ursachen der Misere scheint diese Einschätzung zu bestätigen. Probleme machen hier offenbar nicht nur Einzelfälle, sondern das gesamte Umfeld der Schule. Die steigende Anzahl von Scheidungsfamilien, so wird behauptet, führe zu einem Anwachsen von »Hyperaktivität« und »Konzentrationsschwäche«, die vielen Ausländerkinder würden bereits in der Grundschule eine Integration zu geschlossenen Klassengemeinschaften erschweren, vor allem aber seien es die Medien, die das Interesse der Kinder absorbieren und dafür sorgen, daß die traditionellen Angebote der

Schule kaum noch Resonanz finden: Gegen Fernsehserien, Computerspiele oder Boy-Groups hätten Lehrer heute kaum noch eine Chance, wenn sie den Unterricht nicht selbst zu einer Art Spaßprogramm verkommen lassen wollten.

Solche Einordnungen lassen erkennen, daß unsere Kultur gerade im Bereich der Schule eine Vielzahl von Schwierigkeiten und Problemen zu behandeln sucht, mit denen sie es heute auch an anderen Stellen verstärkt zu tun hat. Gleichzeitig fällt jedoch auf, daß in der verbreiteten Klage über den bedenklichen Zustand unserer Schulen die Schule selbst überhaupt nicht vorkommt. Der Erziehungsstil der Eltern, das soziale Milieu, in dem die Kinder aufwachsen, der Einfluß der Medien, denen sie ausgesetzt sind – das sind Faktoren, die in erster Linie den Alltag außerhalb der Schule betreffen, die aber den Alltag der Schule selbst weitgehend unberücksichtigt lassen: so als wäre Schule ein luftleerer Raum, in dem normalerweise so etwas wie ›reines Lernen oder Denken stattfindet, in den heute jedoch alle möglichen Krisen und Probleme von außen gleichsam importiert werden.

Eine solche Aufteilung entspricht offenbar einem Denken, in dem ›Kultur‹ lediglich als ein äußerer Zusatz zu seelischen Lebensformen aufgefaßt wird, die an und für sich auch ohne diesen Zusatz funktionieren könnten. Psychologisch gesehen fängt Kultur jedoch nicht erst dann an, wenn Drogen oder Scheidungsfamilien ins Spiel kommen. Die Zusammenhänge und Entwicklungen der Kultur bestimmen die Ausbildung seelischer Lebensformen vielmehr von Anfang an, und daher muß auch die Schule psychologisch in allen ihren Äußerungen als ein Kultivierungszusammenhang verstanden werden. Die Schule im ganzen ist ein Kultur-Fall; so wie andere Lebensformen ist auch die Schule an einer Kultivierung seelischer Zusammenhänge beteiligt, deren

Voraussetzungen und Bedingungen zunächst einmal erklärt werden müssen, bevor Verbindungen oder Gemeinsamkeiten mit anderen Kultivierungsformen festgestellt werden können.

Für eine Einschätzung der Schwierigkeiten und Probleme, mit denen unsere Schulen heute zu tun haben, kann die Psychologie daher auch nicht ohne weiteres die Kategorien übernehmen, die in der aktuellen Kulturdiskussion gerade in Mode sind. Eine psychologische Sicht der Schule, die nach dem Zusammenhang zwischen Schule und Kultur fragt, ist vielmehr gezwungen, einen methodischen Umweg zu gehen, auf dem untersucht wird, was Schule überhaupt als eine bestimmte seelische Lebensform kennzeichnet: Wie sind die Formen beschaffen, in denen die Schule versucht, allgemeine Bedingungen der seelischen Entwicklung aufzugreifen und weiterzuführen? An welchen Stellen kommt es zu Krisen und Belastungen dieser Formen? Wo werden Entwicklungen behindert oder abgebrochen? usw. Erst eine komplette Analyse der Lebensform Schule kann psychologisch Aufschluß darüber geben, wo sich Parallelen zu anderen Formen finden, die wir heute in unserer Kultur beobachten.

Eine solche Psycho-Analyse der Lebensform Schule ist natürlich eine große Aufgabe, und sie erfordert eine umfassende und gründliche Forschungsarbeit. Insbesondere für die heutige Situation der Schule ist diese Arbeit von psychologischer Seite noch kaum angegangen worden, und auch die folgenden Ausführungen können sich noch nicht auf eine vollständige psychologische Untersuchung stützen. Am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bonn werden im Rahmen der Lehrerbildung seit einiger Zeit jedoch regelmäßig Beschreibungen von Unterrichtsstunden angefertigt, die genügend Anhaltspunkte zumindest für eine vorläufige Skizze der Lebensform Schule bieten, wie sie sich aus

psychologischer Sicht rekonstruieren läßt: wo Hoffnungen und Befürchtungen der Schule liegen, in welche Richtungen ihre Zukunftsentwürfe gehen, wo sich Probleme und Krisen einstellen und wo es Ansatzpunkte für Veränderungen gibt. Da sich diese Beschreibungen im Unterschied zu den meisten Analysen auf den Alltag der Schule beziehen, wie er heute tatsächlich stattfindet, ist damit zugleich eine sehr weitreichende Übersetzung der Einordnungen und Bewertungen verbunden, die in der aktuellen Diskussion um die Situation üblicherweise ins Feld geführt werden.

2. Schule als Bilder-Wirklichkeit

Die Beschreibungen, von denen hier berichtet werden soll, sind nicht im luftleeren Raum entstanden, sondern im Rahmen eines bestimmten psychologischen Konzeptes. Es handelt sich dabei um die Theorie einer Psychologischen Morphologie, die von W. SALBER in Köln entwickelt wurde und die sich bereits vor dreißig Jahren ausführlich auch mit der Psychologie des Unterrichtens und Erziehens beschäftigt hat.

Den Ausgangspunkt dieser Theorie bildet die Auffassung, daß das Geschehen in der Schule sehr viel reichhaltiger ist als die Wirklichkeit, die in den Lehrbüchern der Pädagogischen Psychologie üblicherweise unter Stichworten wie ›Denken‹, ›Lernen‹ oder ›Intelligenz‹ angesprochen wird. Entsprechend bezieht die Morphologie sich in ihren Erklärungen auch nicht auf das blass Schema der Vermögenspsychologie, sondern sie spricht von Bildern, um die Zusammenhänge zu kennzeichnen, die in der Schule oder im Unterricht wirksam werden: In Bildern ist nach Ansicht der Morphologie der Zusammenhang der seelischen Wirklichkeit gegeben, und in Bildern sieht die Morphologie daher auch den entscheidenden Anhaltspunkt für eine psychologische

Erklärung der Schule und des Unterrichtens.

Tatsächlich wird gerade im Umgang mit Schule und Unterricht die Bedeutung seelischer Bilder besonders plastisch. Schon im Alltag sprechen wir im Zusammenhang mit Schule in der Regel weniger über einzelne Fächer oder Inhalte als über die Eigenheiten unserer Lehrer, die Rituale der Einschulung oder der Abschlußprüfung, die Kämpfe im Pausenhof oder die verstohlenen Blicke, die wir unserer ersten Liebe zugeworfen haben. Schule, das ist für uns nicht nur der Satz des Pythagoras, über den wir stundenlang gebrütet haben, sondern das sind auch die Strichmännchen, die wir neben die mathematischen Formeln gezeichnet haben, das sind die Demütigungen, die wir durch unsere Lehrer erfahren haben, möglicherweise aber auch die Streiche, die wir anderen gespielt und in denen wir die gewohnte Ordnung einmal gründlich auf den Kopf gestellt haben.²

Für eine Rekonstruktion der Schul-Wirklichkeit, wie sie die Morphologie anstrebt, kommt es darauf an, diese Bilder-Wirklichkeit überhaupt einmal zur Kenntnis zu nehmen. Darüber hinaus ist die Morphologie aber auch daran interessiert, das System kennenzulernen, das in den Bildern von Schule und Unterricht wirksam ist. Seelische Bilder sind für die Morphologie nichts Einfaches, sondern komplette Handlungs- und Tätigkeitssysteme, in denen allgemeine Entwicklungsaufgaben der seelischen Wirklichkeit auf je spezifische Weise weitergestaltet und gelöst werden. Entsprechend läßt sich auch das Geschehen in der Schule psychologisch nicht einfach von Impressionen oder Anmutungen her deuten, sondern erst über die Aufgaben und Probleme, die mit der Gestaltung und Umgestaltung kompletter Bildgefüge verbunden sind.

Als Anhaltspunkt für die Analyse solcher Bildgefüge bietet sich im Bereich der Schule aus verschiedenen Gründen die einzelne

Unterrichtsstunde an. Die einzelne Stunde ist gleichsam das Nadelöhr, durch das die Bilderwelt der Schule hindurch muß. Die Unterrichtsstunde ist der Drehpunkt für die wichtigsten Eingriffe und Behandlungen, die von der Schule angestrebt werden, und hier entscheidet sich, ob diese Eingriffe gelingen oder mißlingen. Von der einzelnen Unterrichtsstunde und ihren Bildern glauben wir daher auch am ehesten etwas über die Situation der Schule heute in Erfahrung bringen zu können.

Mit dieser Festlegung ist zugleich eine methodische Konsequenz verbunden. Wenn wir die einzelne Stunde auf die Wirkung seelischer Bilder befragen, dann bedeutet das nicht, daß wir jetzt nach den Bildern in den Köpfen der Lehrer oder der Schüler fragen. Wir sind auch nicht davon ausgegangen, daß sich die Bilder an einzelnen bestimmten Stellen des Unterrichts zeigen. Statt dessen sehen wir den gesamten Ablauf einer Unterrichtsstunde als ein Geschehen an, in dem gleichsam aktualgenetisch ein bestimmtes Bild der seelischen Wirklichkeit fabriziert wird. Entsprechend bilden unsere Beschreibungen den Versuch, die Aktualgenese dieser Bilder Schritt für Schritt nachzuvollziehen.³

Was damit gemeint ist, läßt sich fürs erste am Beispiel einer *Chemiestunde* zeigen, die in der elften Klasse eines Gymnasiums beobachtet wurde. Inhaltlich stehen hier Versuche zur Berechnung von Oxidationsvorgängen im Mittelpunkt, zu denen der Lehrer jeweils bestimmte Aufgabenstellungen diktiert, die von den Schülern gelöst werden sollen. Die richtigen Reaktionsgleichungen werden nach jeder Aufgabe vom Lehrer an die Tafel geschrieben.

Der Student, der die Stunde beobachtet, stellt jedoch fest, daß nur wenige Schüler konzentriert dem Unterricht folgen. Statt dessen läßt sich zunächst ein eigentümliches »Hin und Her« beobachten, bei dem die Schüler mal aus dem Fenster schauen, sich

mal über private Dinge unterhalten, dann aber auch wieder auf die Worte des Lehrers achten und sich Notizen machen. Insgesamt ist in der Klasse eine Art »Betriebsgeräusch« zu hören, so etwas wie ein Summen oder Rauschen, das den Eindruck erweckt, als würden die Schüler auf irgendein spannendes Ereignis warten.

Dieses Ereignis tritt ein, als der Lehrer die Wiederholung eines Versuchs ankündigt, der in der vorangegangenen Stunde nicht richtig funktioniert hatte. Der Lehrer verläßt kurz den Chemiesaal, um die notwendigen Chemikalien aus dem angrenzenden Geräteraum zu holen, und beginnt danach umständlich mit der Vorbereitung des Versuchs. Die Aufgaben und die Fragen, die er den Schülern stellt, erinnern jetzt von fern an den »suspense« in einem HITCHCOCK-Film: Das Wort »konzentriert« könne man auch »konz.« abkürzen, meint der Lehrer. Wie man den Stoff Glukose auch noch bezeichnen könne? Richtig, das ist dasselbe wie Traubenzucker. Warum man trotzdem nicht davon probieren dürfe? Genau, in der Flasche hätten sich noch Reste gesundheitsgefährdender Substanzen befinden können.

Endlich verteilt der Lehrer die Chemikalien in den Bankreihen, und die Schüler beginnen in kleinen Gruppen mit der Durchführung des Versuchs. Eigentlich soll es dabei um die sogenannte »Silberspiegelreaktion von Alkoholen« gehen, bei der durchsichtiges Glas auf dem Wege einer chemischen Reaktion verspiegelt werden kann. Der beobachtende Student hat allerdings den Eindruck, daß den meisten Schülern vor allem das »Drumherum« wichtig ist, das Hantieren mit Geräten und Chemikalien. Zu seiner Überraschung stellt er fest, daß sich zumindest eine Gruppe gar nicht mit dem eigentlichen Versuch beschäftigt, sondern statt dessen mit der Herstellung von Bananenwein, dessen Qualität fachmännisch eingeschätzt wird: Zu trüb, meinen die einen; Hauptsache Alkohol, die anderen.

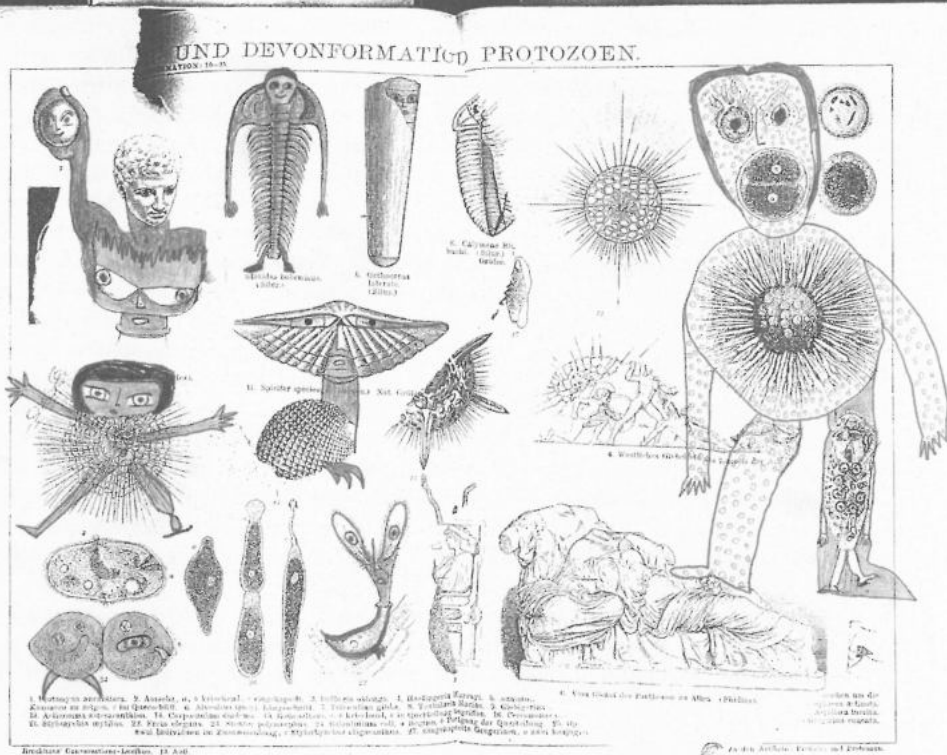
Gegen Ende der Stunde gibt der Lehrer die Anweisung zum Aufräumen, und die Schüler fangen an, die verspiegelten Reagenzgläser und den Bananenwein einzupacken, um die Ergebnisse der Chemiestunde mit nach Hause zu nehmen. Für die Reaktionsgleichungen, die der Lehrer jetzt noch an die Tafel schreibt, interessiert sich niemand mehr; seine Erklärungen gehen in der allgemeinen Aufbruchstimmung unter (S. NAUENHEIM).

Bereits auf der Grundlage dieser knappen Beschreibung läßt sich erkennen, daß das Geschehen im Unterricht psychologisch nicht einfach auf der Ebene einzelner Denk- oder Willens-Akte rekonstruiert werden kann. Statt dessen zeigen sich sowohl auf

seiten des Lehrers als auch auf seiten der Schüler zahlreiche Bewegungen, die über eine bloß formale Auseinandersetzung mit dem inhaltlichen Stoff der Stunde hinausgehen: das »Betriebsgeräusch« im ersten Teil der Stunde, die Geheimniskrämerei des Lehrers, das Interesse am Ausprobieren mit Chemikalien – das alles macht deutlich, daß die Inhalte der Stunde mit seelischen Tätigkeiten und Erfahrungen ausgetauscht oder gleichsam »belebt« werden müssen, damit sie überhaupt eine einheitliche Wirkung entfalten können.

Die Beschreibung zeigt darüber hinaus, daß solche Bewegungen keineswegs zufällig erfolgen, sondern durch ein gemeinsames Bild-Thema oder Bild-Motiv zusam-

Rolf Jahn, Zeichnung auf fotokopierter Collage o.T. 1999



mengelhalten werden. In der Stunde wird offenbar ein Produktionsbild wirksam, das die Möglichkeit von Umgestaltungen oder Verwandlungen der Wirklichkeit in den Blick rückt und daher sehr deutlich auch auf die geschichtlichen Wurzeln der Chemie verweist: Es ist die *Hexenküche* der Alchimie, von der sich sowohl der Lehrer als auch die Schüler fasziniert zeigen, und gegen die das formale Schema mathematischer Reaktionsgleichungen keine Chance hat.

3. Bilder-Gier und Bild-Reduktionen

Das Bild von der Hexenküche stellt für den Lehrer ebenso wie für die Schüler ein Angebot dar, sich auf umfassende Verwandlungsmöglichkeiten der seelischen Wirklichkeit einzulassen, und das ist zugleich der Grund dafür, warum die Chemiestunde das Verhalten und Erleben der Klasse für einige Zeit zusammenhalten kann. Als bloßer Inhalt eines bestimmten Unterrichtsfaches wären die Versuche über Oxidation unwirksam. Die Beschreibung zeigt, daß diese Inhalte erst dadurch zum Tragen kommen, daß sie zum Ausdruck der seelischen Bilderwirklichkeit im ganzen werden.

Aus Sicht der Morphologie ist die Beziehung auf seelische Bilder die Voraussetzung für sämtliche Wirkungsmöglichkeiten im Bereich des Unterrichtens und Erziehens, und daher findet sich in allen unseren Beschreibungen auch der mehr oder weniger ausdrückliche Versuch, eine Belebung der Unterrichtsinhalte im Sinne solcher Bilder herzustellen. Der Unterricht an den Schulen ist niemals nur ein lineares Nacheinander einzelner Lernschritte, sondern eine Dramatisierung seelischer Bilder, die für eine Stunde zum leitenden Prinzip sämtlicher Züge des Verhaltens und Erlebens werden.

Im Zusammenhang mit den Untersuchungen, die von Morphologen zu Beginn der 70er Jahre durchgeführt wurden, stellt

auch SALBER (1969) die Bedeutung von Bildern für die Planung und Analyse des Unterrichtsgeschehens heraus. Ausdrücklich spricht er an dieser Stelle davon, daß es sich bei den Vorgängen des Unterrichtens eigentlich um Werbeveranstaltungen für bestimmte Bilder der seelischen Wirklichkeit handelt: Im Unterricht wird dafür geworben, die vielfältigen Bedingungen der seelischen Wirklichkeit für eine Stunde unter das Maß einer bestimmten ›Ansicht‹ dieser Wirklichkeit zu stellen, d.h. die Entwicklung seelischer Formen für eine Stunde im Bild von Römern und Germanen, von Bodensee und Löwenzahn oder wie in unserem Beispiel im Bild der Hexenküche aufgehen zu lassen.

Vor fast dreißig Jahren hatte W. SALBER (1972) zugleich etwas darüber gesagt, welche Aufgaben dem Schulunterricht in diesem Zusammenhang zukommen. Im Unterricht, so SALBER, kommt es vor allem darauf an, den Entwicklungsspielraum seelischer Bilder zu gestalten und zu verfolgen: was alles zu einem bestimmten Bild dazugehört, wo sich Spannungen und Widersprüche ergeben, wo Bilder in eine Krise geraten, verändert oder umgestellt werden. Die Werbung für ein bestimmtes Bild der Wirklichkeit ist daher nur eine Seite des Unterrichtens und Erziehens; eine weitere besteht aus Sicht der Morphologie darin, den Konsequenzen oder Folgen nachzugehen, die mit einem solchen Bild verbunden sind – gleichsam durchzubuchstabieren, in welcher ›Grammatik‹ die Wirklichkeit geordnet ist, wenn man sie unter einer bestimmten Ansicht aufgreift. Mit dem Konzept des ›prototypischen Unterrichts‹ legt die Morphologie zu Beginn der 70er Jahre ein Modell vor, in dem diese Überlegungen in die Ausgestaltung einer eigenständigen Didaktik münden.

Auch für die Einschätzung der Schule heute scheint die Frage wichtig zu sein, in welchem Umfang sie in der Lage ist, den

Entwicklungsspielraum seelischer Bilder aufzugreifen. Der ›Erfolg‹ von Schule ist aus psychologischer Sicht in erster Linie nicht davon abhängig, welches didaktische Konzept im Unterricht angewendet wird, ob die Kinder an einer Gesamtschule oder an einem Gymnasium unterrichtet werden oder ob die Lehrer ihren Unterricht ›wertschätzend‹ oder ›dirigistisch‹ handhaben. Entscheidend ist vielmehr, ob und auf welche Weise es der Schule heute gelingt, die Bilder, mit denen sie für bestimmte Fassungen der seelischen Wirklichkeit wirbt, in einen Übergang mit dem ganzen seelischen Entwicklungsraum zu bringen.

Bereits die Beschreibung der Chemie-stunde läßt ahnen, daß gerade dieser Punkt für unsere Schulen zu einem großen Problem wird. Zwar läßt sich nicht leugnen, daß hier mit relativ großem Aufwand versucht wird, die Entwicklung eines bestimmten Bildes in Gang zu bringen. Gleichzeitig läßt sich aber auch beobachten, daß die Konsequenzen dieses Bildes nicht durchgehalten werden und Lehrer ebenso wie Schüler an einer bestimmten Stelle aus der Bildentwicklung aussteigen: So als wären die Beteiligten von einem Zuviel an Verwandlung überfordert und müßten zu Maßnahmen greifen, mit denen dieses Zuviel gestoppt oder eingeschränkt werden kann.

Dieser Sachverhalt läßt sich an einem weiteren Beispiel noch deutlicher herausheben. Es handelt sich dieses Mal um eine *Biologiestunde* in der neunten Klasse eines Gymnasiums, und hier ist der Mechanismus der bakteriellen Infektion Thema der Stunde. Wie sich zeigen wird, ist der Verlauf der Stunde wesentlich stringenter und packender als derjenige der zuerst beschriebenen Stunde. Andererseits wird das jedoch mit einer weitreichenden Einschränkung von Entwicklungsmöglichkeiten erkaufte. Durch die gesamte Stunde zieht sich eine Bewegung, in der aufkommende Entwicklungen immer wieder unterbrochen oder abgewürgt

werden. Wie ein immer wiederkehrendes Motiv legen sich dabei über das Ganze die Worte des Lehrers: Aus! Schluß! Ende!

Das beginnt bereits beim Eintritt in den Klassenraum – es ist der Musiksaal der Schule, in den die Klasse wegen einer Klausur im angestammten Biologiesaal ausweichen muß. Die Schüler zeigen sich zunächst fasziniert von den Musikinstrumenten, die überall herumstehen, und einige beginnen ausdauernd und laut zu trommeln. Es kommt ein allgemeines Geschiebe und Gerenne in Gang, und der Lehrer hat Mühe, hier Ordnung hineinzubringen. Scharfe Kommandos erklingen: Klaus, hör auf! Maria, setz dich hin! Schluß jetzt! Aus! Ende!

Als sich die Unruhe gelegt hat und alle auf den Plätzen sitzen, kommt der Lehrer unvermittelt zum Thema der vergangenen Stunde. Wie in einer Prüfung stellt er der Klasse knappe Fragen zum Thema infektiöse Erkrankungen: Warum wirken sich bakterielle Infektionen negativ auf den Organismus aus? Was ist die Symptomatik einer Infektion? Was ihr Mechanismus?

Die Schüler antworten zuerst recht weit-schweifig. Sie erzählen von Fieber, von Lebensgefahr, einige beginnen zu tuscheln – anscheinend über Erfahrungen mit eigenen Krankheiten. Allerdings will der Lehrer davon nichts wissen. Bakterien nehmen dem Körper wichtige Stoffe weg, stellt er fest, und diesen Satz schreibt er auch an die Tafel: Bakterien nehmen dem Körper wichtige Stoffe weg. Die Schüler sollen den Satz in ihre Hefte übertragen.

Weiter! ruft der Lehrer danach und fragt erneut nach dem Mechanismus der Infektion. Was ist mit den Muskeln? Nervenbahn? Vergiftung? Seine Fragen kommen in kurzen, knappen Sätzen, wie Kommandos auf dem Kasernenhof. Mittendrin bringt er einen eigentümlichen Vergleich, der die Wirkung einer Vergiftung illustrieren soll. Kennt ihr Tollkirschen?, fragt der Lehrer. Und dann: Essen und Ende!

Die Schüler schwanken zwischen Anteilnahme und dem Aufbau von Nebenwerken. Einige scheinen erschrocken über das Beispiel mit der Tollkirsche. Sie wollen mehr darüber wissen, und Begriffe wie Tod, Aus, Ende machen jetzt auch unter den Schülern die Runde. Andere malen Kringle in ihre Hefte oder beginnen leise Gespräche mit den Nachbarn. Insgesamt macht sich eine eigentümlich gelähmte Stimmung breit – so als sei auch die Klasse von irgend etwas »infiziert«, das ihnen »wichtige Stoffe« zum seelischen Überleben nimmt.

Die Stunde geht weiter, indem der Lehrer Fragen stellt und Sätze an die Tafel schreibt, die die Kinder in ihre Hefte übertragen sollen. Dann befiehlt er laut: Strich drunter! Er fragt nach dem Arbeitsblatt, das er in der letzten Stunde verteilt hatte, und fordert die Schüler auf, den abgebildeten Virus mit dem Bakterium zu vergleichen: So. Vergleich, bitte schön. Was ist ein Virus?

Die Schüler zählen die Organellen der Zelle auf: Zellkern, Ribosomen, Plasma. Aber auch hier wehrt der Lehrer wieder ab: Nicht im Virus, sagt er. Eiweißhülle, Erbgut, Ende. Mehr nicht. Wichtig erscheint ihm überdies der Hinweis, daß der Virus auf dem Arbeitsblatt verhältnismäßig zu groß gezeichnet ist. Im Verhältnis zum Bakterium sei der Virus gerade mal so groß wie das Loch, das eine Stecknadel auf dem Blatt hinterlassen würde.

In der Klasse ist es jetzt ganz still geworden. Niemand redet, keiner bewegt sich, nur wenige Schüler antworten auf die Fragen des Lehrers – und zwar ebenso bruchstückhaft wie dieser, nur in Stichworten oder Satzketten. Die Sätze, die der Lehrer an die Tafel schreibt, werden erst abgeschrieben, nachdem der Lehrer ausdrücklich dazu auffordert – so als müßte er die Kinder erst aus einer Art Erstarrung lösen.

Geradezu unheimlich wird die Atmosphäre, als plötzlich die Tür aufgeht und ein Mann ins Zimmer tritt, der weder vom Leh-

rer noch von den Schülern beachtet wird. Er durchquert den Raum und verläßt ihn durch eine andere Tür. Da er die erste Tür hat offen stehen lassen, sind die Geräusche vom Flur zu hören. Niemand kümmert sich darum, und nach einigen Minuten kommt der Mann durch die zweite Tür zurück, durchquert den Raum erneut, um durch die Eingangstür wieder zu verschwinden. Der Lehrer fährt im Unterricht fort, als wäre nichts geschehen (D. VOGEL).

Noch deutlicher als in der zuerst beschriebenen Stunde macht die Beschreibung sichtbar, wie die Stunde von Anfang an von einer einheitlichen Bewegung durchzogen wird, die alle einzelnen Tätigkeiten organisiert. Es ist eine Bewegung, die durch ein *Wegnehmen oder Abnehmen von Entwicklungen* gekennzeichnet ist, die im Alltag unseren gewohnten Umgang mit der Wirklichkeit ausmachen: In inhaltlicher Hinsicht geht es um Bakterien und Viren, die dem Körper »wichtige Stoffe wegnehmen«, aber gleichzeitig zeigt sich dieses Wegnehmen auch in der Sprache des Lehrers, in den Vergleichen, die er zur Illustration des Unterrichtsstoffes wählt, sowie im Verhalten und Erleben der Schüler: Aus, Schluß, Ende, Strich drunter!

Ebenso wie in der ersten Stunde läßt sich diese seelische Bewegung nicht von der inhaltlichen Seite der Stunde trennen, denn der Virus hat ja tatsächlich etwas mit einer Reduktion von Lebensmöglichkeiten zu tun. Allerdings ist das nur eine Seite des Virus oder der Infektion. Verschwiegen werden demgegenüber die Anpassungsleistungen des Virus, das Angewiesen-Sein auf einen Wirtskörper, schließlich aber auch die Frage, warum gerade ein hochentwickelter Organismus durch ein einfaches Prinzip, wie es der Virus repräsentiert, in seiner Existenz bedroht werden kann.

Indem der Lehrer die Entwicklung der Stunde vor allem auf den Aspekt des Wegnehmens zuspitzt, erreicht er zwar, daß die

Kinder seinen Ausführungen folgen und die Stunde eine deutliche Linie oder Ordnung bekommt. Diese Konsequenz wird jedoch mit einem hohen Maß an Unbeweglichkeit erkauft, die sich sowohl in einer eigentümlichen Lähmung des Erlebens als auch in der Unfähigkeit zeigt, Zufälle oder unerwartete Geschehnisse aufzugreifen: Als der Mann, es ist offenbar ein Handwerker, durch den Raum geht, ist die Klasse unfähig, darauf zu reagieren.

Allerdings darf hier nicht übersehen werden, daß die Einschränkungen, die mit diesem Bild verbunden sind, zu sehr heftigen Gegenbewegungen der Kinder führen, die sich jetzt jedoch in ihrem psychologischen Sinn verstehen lassen: An einer bestimmten Stelle des Unterrichts fragt der Lehrer nach Begriffen, die mit der Silbe ›-ase‹ enden. Er erwartet dabei den Namen von Enzymen, aber die Kinder zählen statt dessen einzelne Organe auf – Nase, Blase –, und ihre Einwurfe steigern sich zu einem regelrechten Tumult. Ähnlich wie das heftige Trommeln zu Beginn der Stunde erscheint das angesichts der Einschränkungen, die zuvor die Stunde beherrscht hatten, wie ein verzweifelter Lebendigkeitsbeweis: Die Kinder wollen der Unterrichtsstunde gleichsam seelische ›Organe‹ zurückgeben und die Beweglichkeit zurückgewinnen, die vorher mit Gewalt abgeschnitten worden war.

4. Bild-Zitate und Bild-Inversionen

Die bisher besprochenen Beispiele lassen erkennen, daß seelische Bilder im Unterricht nicht nur präsent sind, sondern hier auch auf besondere Weise zugespitzt werden. Auf der Grundlage unserer Beschreibungen kann man eigentlich nicht sagen, daß die Schule heute die Wirkung von Bildern vernachlässigen oder unterschätzen würde. Sie ist im Gegenteil offenbar daran interessiert, diese Wirkung besonders hervorzuheben

oder zu steigern: Mit sehr viel Aufwand, unter dem Einsatz technischer Apparate, mit Hilfe von Folien, Arbeitsblätter und Medien, aber auch auf dem Weg ausgefeilter Verführungs- und Disziplinierungsmaßnahmen versuchen die Lehrer die Entwicklung seelischer Bilder gleichsam ›anzustacheln‹ oder ›anzuheizen‹.

Gleichzeitig machen unsere Beschreibungen jedoch darauf aufmerksam, daß die Folgen oder Konsequenzen dieser Bilder nur selten ausgehalten werden. Was in den Bildern des Unterrichts an seelischen Entwicklungsmöglichkeiten anläuft, das wird entweder, wie im Beispiel der Biologiestunde, zugunsten einer bestimmten Richtung eingeschränkt, die mit aller Gewalt durchgehalten wird, oder aber, wie im Beispiel der Chemiestunde, auf Kosten einer einheitlichen Ausrichtung gleichsam inflationär betrieben. In beiden Fällen fehlt ein Maß, das in der Lage wäre, den gesamten Wirkungskreis der Bilder, d.h. das komplette System ihrer Gestaltung und Umgestaltung, zu vermitteln.

Für eine vertiefte Analyse der Schule würde es sich anbieten, den verschiedenen Variationen nachzugehen, die sich zwischen den extremen Ausprägungen von Bild-Inflation einerseits und Bild-Reduktion andererseits abspielen. Über die Beschreibung einzelner Stunden hinaus könnte die psychologische Rekonstruktion auf diese Weise genau benennen, welche Entwicklungsaufgaben die Schule heute zu vermeiden sucht, wo Verdeckungen oder Verlagerungen auftreten und wie der Aufwand aussieht, in dem das Zuviel seelischer Entwicklungen abgearbeitet wird. Eine solche Analyse steht wie gesagt erst am Anfang; bereits an dieser Stelle läßt sich jedoch erkennen, daß die Probleme der Schule nicht isoliert von den Problemen der Kultur im ganzen zu sehen sind: Das Schwanzen zwischen Bild-Inflation und Bild-Reduktion erinnert an Befunde, die von

morphologischer Seite auch für den Zustand der Gesamt-Kultur im ganzen herausgestellt werden.

Tatsächlich hebt SALBER (1993) als wichtigstes Kennzeichen der Kultur am Ende des 20. Jahrhunderts hervor, daß die Ausrichtung auf ein entschiedenes Bild seelischer Kultivierung abhanden gekommen ist. Unsere Kultur stellt es ihren Mitgliedern frei, in alle möglichen Entwicklungen einzusteigen, ohne dafür eindeutige Konsequenzen zu verlangen. Männer und Frauen können heute Eltern sein und Kinder großziehen, gleichzeitig als Geschäftsleute erfolgreich sein, mehrere Liebhaber haben und sich in ihrer Freizeit für dieselben Hobbys begeistern wie ihre Kinder. In unserer Kultur ist jedem erlaubt zu reisen, wohin er möchte, sein Leben nach dem Muster der Grünen, Roten oder Schwarzen zu entwerfen, und wenn wir wollen, können wir uns morgen auch ein anderes Geschlecht zulegen.

Die Vielfalt unterschiedlicher Bilder, die wir in unserer Kultur ausleben können, bringt einerseits eine Befreiung von starren Ordnungen mit sich, eine weitgehende Toleranz gegenüber anderen Meinungen, und sie verspricht eine Gleichberechtigung aller möglichen Lebensweisen. Die Kehrseite dieser Freiheit besteht nach SALBER jedoch darin, daß in unserer Kultur immer mehr die Vorstellung davon verlorengelht, was als Einheit, Gemeinschaft oder Bindung anzusehen ist. Die Gleichwertigkeit unterschiedlicher Lebensformen schlägt in unserer Zeit um in Gleichgültigkeit und Beliebigkeit; die Kultur im ganzen wird zu einer Art Supermarkt, der ein Überangebot von Bildern zu bieten hat, aber keinen Rahmen, der diese Bilder auch in Entwicklung bringen kann.

SALBER beschreibt den Zustand unserer Kultur heute unter den Stichworten ›Auskuppel-Kultur‹ und ›Panische Reisen‹. Auskuppeln meint: Wir können uns in die Vielfalt der Bilder ein- und auskuppeln, ohne daß das mit entschiedenen Konsequenzen

verbunden wäre. Panische Reisen: Damit ist angedeutet, daß die Sehnsucht nach festen Bildern auch im Zustand des Auskuppelns insgeheim weiter wirkt – was zur Folge hat, daß wir zu immer extremeren Proben auf Einheit und Bindung greifen. Extremsportarten, Drogen, das Zappen durch die neuen Medien: In unserem Alltag werden heute verstärkt eigentümliche Formen von Besessenheit wiederbelebt, in denen wir die Inflation der Bilder wieder auf einen festen Punkt zu bewegen wollen – um den Preis verfügbarer Entwicklungen allerdings.

Unsere Untersuchungen des Unterrichtsgeschehens lassen ahnen, daß sich der von Salber beschriebene Zustand der Kultur auch in unseren Schulen wiederfindet. Auch hier läßt sich so etwas wie eine Gier nach packenden und bewegenden Bildern beobachten, ein Ankurbeln und Steigern vielfältiger Verwandlungsbilder, deren Entwicklung jedoch so weit offengehalten wird, daß man aus Folgen und Konsequenzen immer wieder nach Belieben aussteigen kann.

Ähnlich wie in der Gesamtkultur findet sich daneben zugleich der Versuch, diese Beliebigkeit durch eine Extremisierung eindeutiger Entwicklungsrichtungen zu bannen: Neben einem fast beliebigem Ein- und Auskuppeln in unterschiedliche Bildentwicklungen läßt sich an unseren Schulen heute eine Rückkehr zu Bildangeboten beobachten, in denen die Tyrannei und die Diktatur der alten Paukschule wieder aufleben.

Im Zusammenhang unserer Beschreibungen läßt sich dieser Sachverhalt jedoch noch etwas genauer kennzeichnen. Angesichts der Wahllosigkeit im Alltag unserer Kultur erweisen sich die Bilder, für die Schule und Unterricht heute werben, immer auch als Versuche, bestimmte Aspekte geschichtlich gewordener Bilder ins Spiel zu bringen. Zwar ist das einheitliche Bild der Schule, das den Unterricht beispielsweise von den Markierungen einer ›preußischen

Disziplin aus, durch die Reformideen zu Beginn des Jahrhunderts oder durch Formen von Gleichmacherei und Sozialismus zu bestimmen suchte, längst verschwunden. Gleichzeitig finden sich an den Schulen jedoch Reste oder Ausläufer solcher Bilder, in denen bestimmte Bildmotive gleichsam wie in einer Karikatur gesteigert werden: Der Auskuppel-Zustand unserer Kultur begünstigt die Wiederkehr historischer Kultivierungsmuster, die vor allem in ihren idealen Aspekten belebt werden und dadurch notwendig zu einer unfreiwilligen Parodie auf die Sehnsucht nach Einheit und Sinn werden.⁴

Worum es hier geht, läßt sich an einem letzten Beispiel verdeutlichen. Die Beschreibung bezieht sich auf eine *Geschichtsstunde*, dieses Mal in der 12. Klasse eines Gymnasiums, also mit älteren Schülern. Der Lehrer ist offenbar ein alter ›68er‹, und im antiautoritären Stil der APO-Zeit führt er auch den Unterricht: Alle duzen sich; die Atmosphäre ist locker und entspannt; niemand wundert sich, wenn jemand verspätet zum Unterricht eintrifft.

Auch die Einrichtung des Klassenzimmers ähnelt mehr einer Wohngemeinschaft als einem Schulraum im herkömmlichen Sinn. An den Wänden hängen Plakate mit politischen Parolen und den Köpfen bekannter Popstars; die Schüler haben Brote und Süßigkeiten ausgepackt, in der Ecke steht eine Kaffeemaschine, aus der sich jeder auch während der Schulstunde nach Belieben bedient.

In der Stunde soll es um das Thema ›Imperialismus‹ gehen, aber bevor es dazu kommt, werden zunächst noch einige, wie der Lehrer sagt, »organisatorische Dinge« besprochen. Als erstes nennt er hier die »Rechtschreibklamotte«, und damit meint er eine Arbeitsgemeinschaft, in der er die Probleme der Rechtschreibreform besprechen will. Der Lehrer fragt, wer daran teilnehmen will, und als sich sieben Schüler melden,

wirkt er etwas enttäuscht. Halb im Scherz, halb drohend sagt er, er werde sich natürlich die Namen derjenigen merken, die sich nicht gemeldet haben. Protestierend meint die Klasse, das sei »Psychoterror«, und auch das scheint halb scherzhaft, halb ernst gemeint.

Als nächstes bespricht der Lehrer mit den Schülern einen geplanten Ausflug zur Universitätsbibliothek. Es setzt eine lange und komplizierte Diskussion darüber ein, wer mit dem Auto fährt und wer wen mitnehmen kann. Der Lehrer erklärt umständlich den Weg von der Schule zur Universität, aber am Ende beschließen die Schüler, daß sie lieber in Kolonne hinter dem Auto des Lehrers herfahren wollen. Um die Frage, welcher Parkplatz als Treffpunkt ausgewählt werden soll, entsteht erneut ein umständliches Hin und Her, obwohl alle Schüler eigentlich wissen müßten, welcher Parkplatz gemeint ist.

Die Stunde macht bereits jetzt eher den Eindruck einer Vereinssitzung oder einer Tagung des WG-Rates als den einer regulären Unterrichtsstunde. Offenbar soll hier die Perspektive von Entwicklungen entworfen werden, die in der Lage sind, über den Unterricht hinaus auch Zusammenhänge des Alltags aufzugreifen: die Perspektive einer Lebens-, Denk- und Arbeitsgemeinschaft, wie sie vielleicht dem Modell einer 68er-›Kommune‹ entsprechen würde.

Tatsächlich erscheint dieser Eindruck nicht übertrieben, denn nach der Besprechung des Ausflugs an die Universität geht es weiter mit »Organisatorischem«: Zuerst wird Geld für die Beschaffung von Fußballtrikots eingesammelt, dann werden die Modalitäten des nächsten Fußballturniers besprochen. Eine Schülerin kündigt an, daß sie »etwas Allgemeines« zu sagen habe und fragt nach, ob Interesse bestehe, mit dem Kurs einmal über ein Wochenende wegzufahren. Schließlich meldet sich ein anderer

Schüler und erinnert daran, daß der Kurs turnusmäßig an der Reihe ist, Kuchen für das »Schülerbüdchen« zu backen.

Nachdem alle Punkte besprochen sind, ist die Stunde schon fast zu Ende. Für die inhaltliche Seite, die Besprechung des Imperialismus, bleiben noch zehn Minuten. Obwohl hierfür das Referat einer Schülerin angekündigt ist, geraten diese Minuten zur Ein-Mann-Show des Geschichtslehrers, der über »Sozialdarwinismus« und »Sozialimperialismus« doziert und dabei heute etwas verstaubt wirkende Parolen aus der APO-Zeit wiederzubeleben sucht (S. Bock).

Die Beschreibung der Stunde macht darauf aufmerksam, wie groß heute die Sehnsucht nach einem umfassenden Bild ist, das in der Lage ist, die verschiedenen Anteile der seelischen Wirklichkeit nach einem einheitlichen Muster zu organisieren. In der Unterrichtsstunde wird so etwas wie ein Groß-Bild für Einheit und Zusammenhang entworfen – ein Bild, das über das engere Geschehen im Klassenraum hinaus den Alltag des Lehrers und der Schüler gleichsam total bestimmen soll: Auf der Grundlage von Demokratie und Gleichberechtigung sollen Lehrer und Schüler gemeinsam arbeiten, essen, trinken, denken und Fußball spielen.

Andererseits wird am Beispiel der Stunde aber auch deutlich, daß dieses Groß-Bild nicht in der Lage ist, einen wirklichen Umsatz von Entwicklungen herzustellen. Das Bild der Geschichtsstunde erscheint vielmehr selbst wie das Zitat eines geschichtlichen Bildes. In einer klischeehaften Zuspitzung wird hier das Muster einer 68er-Kommune wiederbelebt, das zwar einen Anhaltspunkt für Veränderung und Neu-Werden verspricht, dabei aber nicht richtig von der Stelle kommt. Das *Bild der 68er-Kommune* läuft leer in endlosem Gerede, in bürokratischem Getue, in Absichtserklärungen und überzogenen Demonstrationen von Gemeinsamkeit.

Bedeutsam erscheint dabei nicht nur, daß die inhaltliche Seite der Geschichtsstunde – es soll ja um Imperialismus gehen – weitgehend auf der Strecke bleibt. Aus psychologischer Sicht ist darüber hinaus auch eine Art Doppelspiel zu bemerken, bei dem der Lehrer und die Schüler zwar einerseits so tun, als ließe sich das Bild einer idealen Gemeinschaft ohne Störungen aufrechterhalten, bei dem sie dieses Bild jedoch andererseits insgeheim so lange hintertreiben, bis es sich gleichsam selbst entlarvt. Während offiziell für Fortschritt, Demokratie und Selbständigkeit geworben wird, stellen sich unter der Hand Forderungen nach Geführt-Werden, nach klaren Vorgaben und Entschiedenheit ein.

Als besonders charakteristisch erscheint in diesem Zusammenhang die Besprechung des Ausflugs zur Universitätsbibliothek. Der Lehrer will den Schülern den »Weg zur Universität« erklären, und das kann man durchaus auch in einer allgemeinen Bedeutung verstehen. Anscheinend glaubt er jedoch, daß dazu ein einfacher Ausflug ausreicht – ohne inhaltliche Vorbereitungen oder Einordnungen. Enttäuscht muß er schließlich feststellen, daß die Jugendlichen sich mehr oder weniger ausdrücklich gegen diesen Vorschlag sträuben. Der Beschluß, in Kolonne zu fahren, entspricht dabei wohl mehr als bloßer Bequemlichkeit der Schüler. Sie fordern hier eigentlich eine Bildentwicklung ein, die den Weg zur Universität wirklich begehbar oder befahrbar macht: Eigentlich fordern die Kinder hier ihren Lehrer zurück, der über den Idealen der 68er völlig aus dem Blick geraten ist.

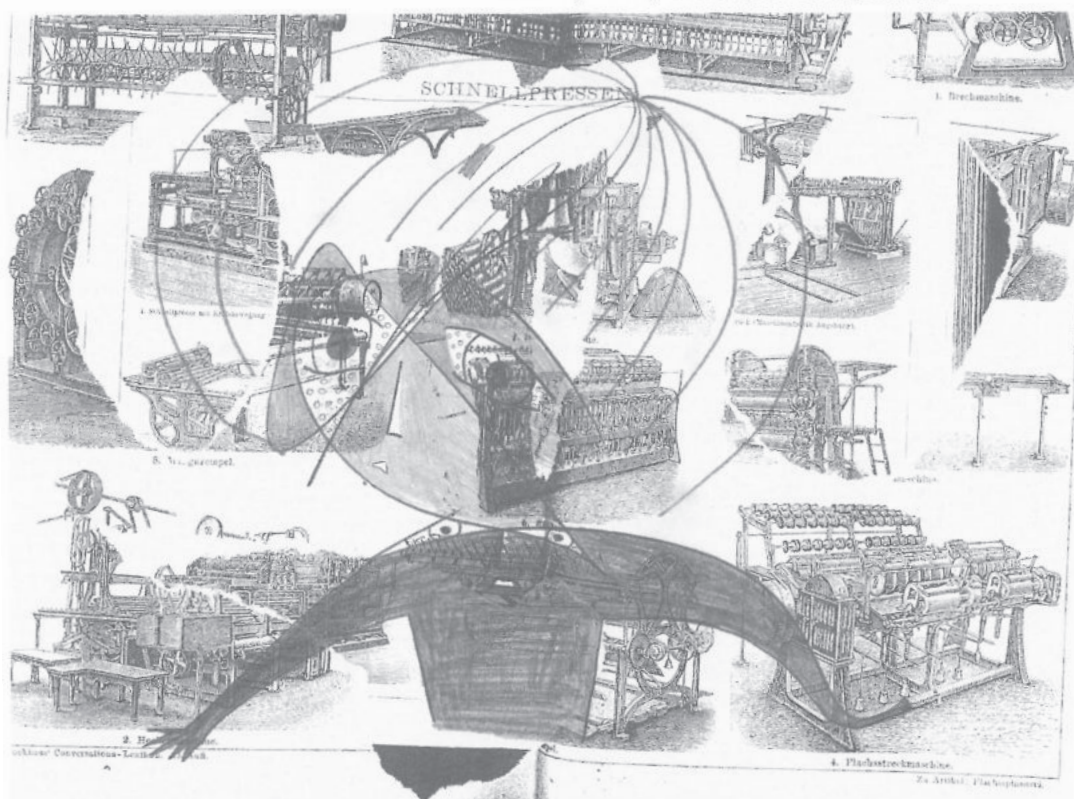
Aus der Perspektive der Lehrer werden solche Verkehungen üblicherweise als »Unterrichtsstörungen« bezeichnet, aber dabei bleibt der Sinn im Rahmen der Unterrichtsentwicklung in der Regel verborgen. Aus psychologischer Sicht sind diese Störungen demgegenüber vor allem ein Hinweis auf wichtige Mechanismen des Unterrichtens

und Erziehens, wie sie an unseren Schulen heute angetroffen werden können. Sie machen nicht nur darauf aufmerksam, daß die Bilder, in denen die Lehrer den Unterricht zu gestalten suchen, immer wieder in ihr Gegenteil übergehen, sondern auch darauf, daß dieses Umschlagen oder Kippen, d.h. die Inversion der Bilder, heute an die Stelle kompletter Entwicklungskreise getreten ist. Das Hin und Her zwischen dem idealen Schema geschichtlicher Bild-Zitate und der parodistischen Verkehrung in das Gegenteil idealer Bildentwicklungen ersetzt an unseren Schulen heute die Anforderungen einer kompletten seelischen Bildentwicklung.⁵

5. Bild-Behandlungen

A. ADLER (1929) hat einmal formuliert, die Schule sei so etwas wie eine Prüfung für die Entwicklung des »Gemeinschaftsgefühls«, und beim Eintritt in die Schule würde sich zeigen, ob ein junger Mensch auf das Leben in der Kultur ausreichend vorbereitet oder in der Abgeschlossenheit einer privaten Neurose gelandet sei. Vor 70 Jahren konnte ADLER das sagen, weil er in einer Zeit lebte, in der ein einheitlicher Umriß der Kultur noch erkennbar war und damit auch ein Maß dafür zur Verfügung stand, was vom einzelnen in dieser Kultur geleistet werden

Rolf Jahn, Zeichnung auf fotokopierter Collage o.T. 1999



sollte. Entsprechend konnte die Schule auch als eine Einrichtung definiert werden, die selbst kultivierende Funktionen für die seelische Entwicklung übernehmen sollte, indem sie die Bilder individueller Lebensschicksale mit den Ansprüchen und Aufgaben eines umfassenden Kultivierungsbildes ausgleichen sollte.

Für die Schule heute haben sich diese Verhältnisse dramatisch verändert. Die Schule besitzt kein einheitliches Bild mehr, auf das sie sich bei ihren Behandlungsversuchen der Wirklichkeit beziehen könnte, sondern sie folgt offenbar der Beliebigkeit des Zeitbildes, in der alles möglich ist, damit aber auch die Auffassungen darüber, was Schule sein soll, fast unbegrenzt austauschbar werden. Die Folge ist, daß die Schule heute immer weniger in der Lage ist, ihre eigenen Tätigkeiten als etwas zu entwickeln, was den Anschluß an den Alltag der Kinder herstellt, d.h. als etwas, das die Bilder, die die Kinder in ihrer eigenen Wirklichkeit bewegen, ihre Wünsche, ihre Hoffnungen und Befürchtungen, aufgreift und weiterentwickelt.

Das ist zum einen der Hintergrund dafür, warum es an den Schulen heute offenbar bereits schwierig ist, die Kinder mit elementaren Kulturtechniken vertraut zu machen. Wie unsere Beschreibungen zeigen, ist das Zerstückeln und Zerteilen kompletter Bildentwicklungen auch mit einem Zerstückeln und Zerteilen inhaltlicher Zusammenhänge verbunden. Die inhaltliche oder didaktische Aufarbeitung des Unterrichtsstoffes erscheint in vielen Fällen wie eine unfreiwillige Parodie der wissenschaftlichen Gegenstände, wie sie sich im Laufe der Kulturentwicklung herausgebildet haben. Unsere Beschreibungen bestätigen von dieser Seite daher durchaus die Befunde quantitativer Untersuchungen, in denen deutschen Schulen heute regelmäßig ein ausgesprochen schlechtes Zeugnis ausgestellt wird, wenn es um die Vermittlung einfacher

Fähigkeiten wie Rechnen, Lesen oder Schreiben geht.

Vielleicht bedeutsamer ist jedoch noch ein anderer Gesichtspunkt. Wenn unsere Kinder in den Schulen heute nicht mehr lernen, wie man die Konsequenzen eines bestimmten Bildes auszufechten hat, wie man dabei Widerstände und Gegensätze aushalten kann und unter welchen Voraussetzungen man letztlich in der Lage ist, für eine Stunde eine entwicklungsfähige seelische Gestalt herzustellen, dann scheint nach unserer Ansicht die Zukunft der Schule selbst auf dem Spiel zu stehen, denn damit verpaßt die Schule ihre Aufgabe, den Kindern etwas über den Sinn und den Zusammenhang der Wirklichkeit beizubringen. Entsprechend zeigt sich dann auch, daß die Kinder die Erfahrung dieses Zusammenhangs heute statt in der Schule eher in der Begegnung mit Popgruppen, auf Technoveranstaltungen oder im Fernsehen suchen – und nach unserer Auffassung auch finden.⁶

Irgendwie scheint unsere Kultur die Klemme zu spüren, in der sich unsere Schule befindet. Die Klagen über die Bilder-Flut, die nach Ansicht besorgter Eltern und Pädagogen über die Kinder hereinbricht, die Beobachtung einer zunehmenden Unruhe oder »Hyperaktivität« unter den Kindern, das befürchtete Anwachsen von Gewalt und Drogenmißbrauch, das alles macht darauf aufmerksam, daß die zentralen Schwierigkeiten von Schule und Kultur heute sehr wohl bemerkt werden. Übersehen wird jedoch, daß diese Schwierigkeiten nicht einfach den Medien, den Scheidungsfamilien oder der Kultur im allgemeinen zugesprochen werden können, sondern daß die Schule selbst daran beteiligt ist, diese Probleme herzustellen oder sogar zu verschärfen. Die Schule selbst unterstützt die Bilderflut, die in der Regel den Medien zugeschrieben wird, denn sie setzt dem beliebigen Ein- und Auskuppeln in Bildentwicklungen kein entschiedenes Bild entgegen,

das zumindest für die Dauer einer Unterrichtsstunde mit Konsequenz beibehalten und verfolgt würde. Wie beim Zappen durch die verschiedenen Fernsehkanäle werden unsere Kinder heute vielmehr im Laufe eines Schultages durch die verschiedenen »Programme« der Kulturgeschichte geschleust, ohne daß der Sinn und die Bedeutung dieses Tuns auch ausdrücklich erhellt würde.

Es überrascht nicht, daß die meisten Reformen, die von Pädagogen oder Politikern für unsere Schulen angezielt werden, aus psychologischer Sicht nicht gerade geeignet erscheinen, für eine nachhaltige Änderung zu sorgen. Was hier Reform genannt wird, orientiert sich vielmehr häufig nur an einem schematischen Bild der Schul-Wirklichkeit, das die wirklichen Entwicklungen und Probleme oft überhaupt noch nicht zur Kenntnis genommen hat. Wenn Lehrer heute zu Managern oder zu Verwaltungsfachleuten ausgebildet werden sollen, wenn man das System der Fächer nach bürokratischen Gesichtspunkten in einzelne »Lern-Module« aufteilt und beliebig miteinander zu kombinieren beginnt oder wenn man wie jüngst eine Initiative startet, in der alle deutschen Schulen ans Internet angeschlossen werden sollen, dann steht dahinter die Vorstellung einer Riesenverwaltung, die sich perfekt planen und kontrollieren läßt – und von Bill GATES, einem reichen Onkel aus Amerika, gesponsert wird. Übersehen wird dabei jedoch, daß ein solcher Formalismus sowohl die geschichtlich gewordenen Zusammenhänge der Schule immer weiter auflöst als auch an der eigentlichen Aufgabe der Schule vorbeigeht – der Aufgabe nämlich, für die Dauer einer Unterrichtsstunde Sinn und Zusammenhang zu stiften.⁷

Damit ist andererseits aber auch das Stichwort gefallen für eine »Behandlung« der Schulwirklichkeit, wie sie aus der Perspektive eines psychologischen Ansatzes zu erfolgen hätte. Nicht immer neue Aufgaben

und Modelle, nicht noch mehr Integration, Vernetzung und Multimedia scheinen aus dieser Perspektive für die Zukunft der Schule wichtig zu sein, sondern in erster Linie eine Ordnung, in der die Suche nach Bildern wieder einen entschiedenen Sinn bekommt. Unsere Schulen brauchen ein Bild, das sich gegen den Supermarktcharakter der Kultur, gegen das Auskuppeln und die Inflation der Bilder wendet und statt dessen die Folgen und Konsequenzen unseres seelischen Alltags deutlich spürbar werden läßt.

In den Seminaren an der Universität Bonn haben die Studierenden drei Ziele formuliert, unter denen die Suche nach einem solchen Bild zu erfolgen hätte: erstens das »Erlernen eines Handwerks«, zweitens die »Liebe zum Beruf«, drittens ein »menschliches Gesicht der Schule«. Diese drei Punkte wurden für uns zu Leitlinien für ein Projekt, das beim Kultusministerium in Düsseldorf beantragt wurde und das die Ausbildung der Lehrer einmal von einer anderen Seite als bisher angehen soll.

Zunächst das »Erlernen eines Handwerks«: Hier geht es in erster Linie darum, die Lehrer darauf vorzubereiten, worin ihr eigentlicher »Job« besteht – den Kindern Lesen und Schreiben beizubringen. Aus psychologischer Sicht kommt es dabei nicht so sehr darauf an, in möglichst kurzer Zeit möglichst viel über die »Inhalte« eines Faches zu erfahren, sondern darauf, die Zusammenhänge kennenzulernen, die das Funktionieren einer Unterrichtsstunde ausmachen. Lehrer müssen wissen, daß beim Unterrichten komplexe Handlungsformen in Gang kommen, die nach eigenen Gesetzen ablaufen und nicht mit den bewußt angestrebten Inhalten oder Zielen des Unterrichtens zusammenfallen. Entsprechend stellt ein Training im Beobachten und Beschreiben von Unterrichtsprozessen nach morphologischer Ansicht eine erste Voraussetzung dafür dar, etwas über Möglichkeiten und Grenzen des Unterrichtens in Erfahrung zu

bringen: Durch Beschreiben können die angehenden Lehrer lernen, welche seelischen Bewegungen in Gang kommen, wenn in der Schule Mathematik, Physik, Deutsch oder Geschichte unterrichtet werden, und wie man mit den Konsequenzen dieser Bewegungen umgehen kann.

Der zweite Punkt betrifft die ›Liebe zum Beruf‹. Unsere Beschreibungen machen hier darauf aufmerksam, daß das Auskuppeln aus kompletten Bildentwicklungen nicht nur den Zusammenhang einer Unterrichtsstunde betrifft, sondern bei vielen Lehrern auch mit einem Abkuppeln von Bildern verbunden ist, die ihre eigene Lebensgeschichte betreffen. In vielen Fällen läßt sich daher erkennen, daß die Lehrer ihren Unterricht dazu benutzen, Spaltungen und Aufteilungen zu zementieren, in denen bestimmte lebensgeschichtliche Probleme verkehrt gehalten werden – was sehr oft in einen offenen ›Kampf‹ mit Schülern mündet, die solche ausgeschlossenen Seiten repräsentieren.⁸

Die ›Liebe zum Beruf‹ ist aus psychologischer Sicht daher keine angeborene Charaktereigenschaft, sondern etwas, das im Rahmen des Studiums oder der Berufsausbildung erworben werden kann – als ein bestimmtes Berufsbild, das Rücksicht auf die eigenen Hoffnungen, Sehnsüchte oder Pleiten nimmt, die jeweils im Laufe einer Lebensgeschichte erfahren werden können. Entsprechend sieht unser Projekt neben dem Training in Unterrichtsbeschreibungen auch Supervisions- und BALINT-Gruppen vor, in denen das Berufsbild des Lehrers ausdrücklich Thema werden soll.

Schließlich das ›menschliche Gesicht der Schule‹: Hier sind Entwicklungen gemeint, die sich gegen die idealen Ansprüche und den Zwang von Groß-Bildern wenden, in denen den Schülern und der Schule eine Super-Einheit versprochen wird, während dabei der alltägliche Umsatz seelischer Entwicklungen immer mehr auf der Strecke

bleibt. Anstatt die Schulen ans Internet oder an die formalen Vorgaben eines bürokratischen Verwaltungsbetriebes anzuschließen, wäre im Hinblick auf ein ›menschliches Gesicht der Schule‹ nach Formen zu suchen, in denen der Schule die Möglichkeit gegeben wird, mit den Konsequenzen bestimmter Bilder zu experimentieren und dabei vor allem das ›Provisorische‹ (SALBER 1972) seelischer Bilder auszuhalten, d.h. die Übergänge und die Variationen, die für das Zustandekommen eines kompletten Entwicklungskreises unerlässlich sind. Nicht zuletzt bedeutet das aber auch, daß sich die Schule über die Begrenzungen im klaren werden muß, die mit der Entscheidung für ein bestimmtes Bild seelischer Entwicklungen verbunden sind:

Ein ›menschliches‹ Gesicht gewinnt die Schule vor allem dann, wenn sie lernt, mit den Fehlern und den Versagungen zu leben, die jede seelische Lebensform mit sich bringt.

Die drei Punkte zeigen, daß sich auf der Grundlage einer psychologischen Analyse der Schule lediglich grobe Richtungen kennzeichnen lassen, in denen eine Veränderung zu suchen wäre. Die Psychologie kann der Schule kein neues Kultivierungsbild zur Verfügung stellen, und das ist wohl auch nicht die Aufgabe der Psychologie. Die Psychologie kann sich jedoch dagegen wehren, daß künftige Entwicklungen allzu schnell in Utopien, in Ideologien oder in einfachen Bewältigungsmustern gesucht werden. Entwicklung und Veränderung brauchen Zeit, und die Psychologie kann darauf aufmerksam machen, wie vielschichtig die Bedingungen sind, die dabei berücksichtigt werden müssen.

Gerade die Perspektive einer Kulturpsychologie kann in diesem Zusammenhang dadurch richtungsweisend sein, daß sie sich auch innerhalb der Psychologie gegen allzu glatte Erklärungen sperrt. Psychologie hat immer auch etwas mit Querdenken zu

tun; das bestimmt nach unserer Ansicht ihren Stellenwert innerhalb der Kultur, und das sollte sich die Psychologie auch beim Blick auf unsere Schulen nicht nehmen lassen.



Anmerkungen

- ¹Vortrag vor der Gesellschaft für Kulturpsychologie am 23. Mai 1998 in Erlangen.
- ²Auf die Bedeutung solcher Bilder macht aus psychoanalytischer Sicht insbesondere auch BRÜCK (1978) aufmerksam, der damit ein eigenes Konzept der Lehrerbildung verbindet.
- ³Warum die psychologische Beschreibung geeignet ist, die Entwicklung von Bildern im aktuellen Nacheinander einer Stunde festzuhalten, würde eigentlich eine ausführliche methodische Begründung verlangen. Bezogen auf die Probleme des Unterrichtens und Erziehens findet sich eine solche Begründung vor allem bei ENDRES (1974) und L. SALBER (1974).
- ⁴Denselben Zusammenhang, jedoch bezogen auf die Lebensformen der Gesamtkultur, beschreibt H. FITZEK in seinem Beitrag für dieses Heft.
- ⁵Auch BRÜCK (1978) hatte in seinen Untersuchungen bereits auf den psychologischen Sinn von Unterrichtsstörungen aufmerksam gemacht. Im Rahmen seines psychoanalytischen Modells betont er dabei jedoch vor allem die Zusammenhänge mit lebensgeschichtlichen Bildern.
- ⁶Zur Psychologie von Techno-Veranstaltungen vgl. N. KÖRFERS 1997. Die Wirkungen von Popgruppen wurde untersucht von G. SCHWANTGE 1992
- ⁷Auf die Gefahr einer formalistischen Zerteilung und Zerstückelung geschichtlich gewordener Sinnzusammenhänge macht insbesondere SPIES (1971) in seiner sehr weitreichenden Kritik der bundesrepublikanischen Unterrichts- und Bildungspolitik aufmerksam.
- ⁸vgl. hierzu die Analyse der Lebensgeschichte einer Lehrerin bei W. SPIES (1979).