



Jörg Schlömerkemper

Pädagogische Prozesse in antinomischer Deutung

Begriffliche Klärungen und Entwürfe
für Lernen und Lehren

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Schlömerkemper, Pädagogische Prozesse in antinomischer Deutung, ISBN 978-3-7799-4542-0
© 2017 Beltz Verlag, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4542-0>

1 Einleitung und Überblick

„Darf ich Sie mitnehmen?“
(eine Einladung)

Für Reformen des Lehrens und Lernens in der Institution Schule gibt es zahlreiche Entwürfe, konkrete Vorschläge und vielfältige Erfahrungen mit erfolgreicher Praxis. Eine nüchterne Bilanz macht allerdings deutlich, dass verschiedene Konzepte nicht unbedingt zueinander passen, dass es unterschiedlich motivierte Widerstände gibt und dass auch die Erfahrungen nicht einheitlich sind. Hilfreich kann in dieser Situation zweierlei sein: zum einen Analysen, die „*antinomische*“ Strukturen und Prozesse aufzeigen, nämlich das wechselseitige Zusammenspiel „widersprüchlicher“ Intentionen und Funktionen, zum anderen ein *Paradigmenwechsel* gegenüber der vertrauten Praxis der *Lernorganisation*, die wie selbstverständlich gebunden ist an Organisationsformen, die im Sinne der Selektionsfunktion von Schule als „differenzorientiert“ bezeichnet werden können.

Dies wird in folgenden Schritten entfaltet: Zunächst werden im zweiten Kapitel *aktuelle „Baustellen“* der Reform angesprochen, die zwar häufig als Probleme benannt, aber dennoch resignierend hingenommen werden, weil keine erfolgversprechenden Lösungen erkennbar sind oder weil grundlegende Änderungen gar nicht gewollt sind.

Im dritten Kapitel wird das theoretische Konzept *einer antinomischen Perspektive* erläutert. „Antinomien“ werden mit vielen Begriffen umschrieben, häufig aber lediglich als Gegensätze z.B. zwischen Ziel und Widerstand bzw. zwischen Pro und Contra im Sinne einer Schwarz-Weiß-Betrachtung verstanden. Demgegenüber wird hier der Begriff Antinomie – u.a. in Anlehnung an Friedrich Schleiermacher – verstanden als das Wechselspiel zweier (oder auch mehrerer) Prinzipien, Wünsche oder gar Notwendigkeiten, die jeweils wichtig und berechtigt sind, sich aber im Grunde „logisch“ ausschließen. Im alltäglichen Handeln und in theoretischen Konzepten rückt häufig der eine Pol einer solchen „Dualität“ als dominant in den Vordergrund, ohne dass damit der andere in seiner latenten Wirksamkeit aufgehoben wäre. Mit „*antinomischem Blick*“ sollen solche Strukturen und Prozesse genauer wahrgenommen werden, um reflektiert und konstruktiv mit ihnen umgehen zu können.

Im vierten Kapitel wird die antinomische Betrachtungsweise auf die *begriffliche und theoretische Uneinheitlichkeit erziehungswissenschaftlicher Konzepte* bezogen. Im wissenschaftlichen Diskurs werden die Begriffe Sozialisation, Erziehung und Bildung jeweils sowohl emphatisch-positiv wie auch kritisch-negativ verwendet und dabei unscharf voneinander abgegrenzt. Demgegenüber soll „Sozialisation“ im weiten Sinne alles umfassen, was im Prozess des Aufwachsens in vielfältiger Form beiträgt zur *Entwicklung psychischer Dispositionen*, die für die personale Entfaltung in sozialer Interaktion bedeutsam sind. Analytisch ist zu unterscheiden zwischen „*funktionaler Sozialisation*“ (unreflektiertes, latentes „Lernen am Modell“) und „*intentionaler Sozialisation*“ (bewusstes erzieherisches Handeln). „Erziehung“ kann in den Varianten „*implizit*“ (ohne Erklärung der Ziele) oder „*explizit*“ (mit transparenten und kommunizierbaren Zielen) versucht werden.

In antinomischem Blick wird deutlich, dass die Begriffe „Erziehung“ und „Bildung“ mit *gegenläufigen Bedeutungen* verwendet werden: Erziehung gilt manchen als repressiv, anderen als emanzipatorisch; Bildung soll die autonome Persönlichkeit ermöglichen, sie ist aber zugleich Medium der sozialen Abgrenzung. Beide Konzepte können mit der einen oder der anderen Intention oder mit beiden zugleich zur Entwicklung psychischer Dispositionen beitragen. Die Besonderheit dessen, was als Bildung bezeichnet wird, besteht darin, dass sie „Erziehung im Medium der Kultur“ leisten soll.

Diese Sichtweise wird im fünften Kapitel auf die *Funktionen der Schule* bezogen. Die Schule soll im Prozess der Sozialisation zur Entwicklung von *Qualifikationen* (Kenntnissen und Fertigkeiten) und *Haltungen* (Habitués) beitragen, die für eine personal und sozial befriedigende Lebensführung wichtig sind. In antinomischer Deutung ist dann zu klären, ob sie dies in humanistisch-emanzipatorischer oder selektiv-restriktiver Funktion und Form tut. Schultheoretisch wird dies u.a. bedeutsam in der Frage, wie man mit den Prinzipien *Gleichheit* und *Differenz* umgehen will und kann. Das eine stellt das andere in Frage, aber beides ist miteinander wirksam.

Im sechsten Kapitel wird dies auf die traditionelle organisatorische Rahmung des Lernens bezogen. Die Schule gibt allen Schülerinnen und Schülern immer wieder die gleichen „Chancen“, stellt aber in einer „differenzorientierten“ Lernorganisation Unterschiede immer wieder heraus.

Um Perspektiven für die Entwicklung einer Alternative finden zu können, werden im siebten Kapitel zentrale *Aufgaben* der schulischen Erziehungsarbeit erörtert. Diskutiert werden die Förderung sozialer Verantwortlichkeit, Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung und die Bedeutung individueller Leistung und Tüchtigkeit.

Anschließend werden im achten Kapitel aktuelle *Konzepte der Schulentwicklung* erörtert. Zu klären sind dabei insbesondere Fragen zum Umgang mit Heterogenität und Homogenität. Wie verhält sich Individualisierung zu

Zielen der Sozialität? Unter antinomischer Perspektive sind diese Fragen differenzierter zu klären, als es in programmatischen Forderungen geschieht. In der Auseinandersetzung um „Kompetenzen“ wird für eine anspruchsvolle Fassung plädiert, mit der differenzorientierte Verkürzungen vermieden und Ziele der schulischen Erziehungsarbeit anspruchsvoller als zuvor entfaltet werden können.

Unter den Stichworten „*personale Entfaltung*“ und „*plurale Erfahrungen*“ wird im neunten Kapitel ein doppeltes Leitbild entworfen, das sich in dem Motto „*Du bist nicht allein!*“ ausdrücken soll: Der Einzelne kann in einer solidarischen Gemeinschaft Anregungen und Hilfen erwarten, er soll sich aber seinerseits den Anderen gegenüber verpflichtet fühlen. Konkret soll sich dies in der konzeptionellen und dann auch organisatorischen Unterscheidung *zwischen individuellem „profilorientiertem“ und sozialem „kooperativem Lernen“* ausdrücken.

Im zehnten Kapitel wird zunächst das *Konzept der profilorientierten Lernorganisation* vorgestellt. Um das Lernen konsequent danach gestalten zu können, sollten die zurzeit entwickelten „Kompetenzraster“, in denen differenzorientiert graduelle Unterscheidungen getroffen werden, überarbeitet werden zu „*Kompetenz-Aufbau-Modellen*“. Darin sollen Kompetenzen in aufbauenden Stufen beschrieben werden, wie sie von den Lernenden Schritt für Schritt erarbeitet werden können. Diese sollen dabei von einer Stufe zur nächsten erst dann fortschreiten, wenn sie die vorherige erfolgreich und „nachwirksam“ bearbeitet haben. Innerhalb der einzelnen Stufen sollen „*Bausteine*“ den Weg zu einer Kompetenz bzw. einer Kompetenzstufe anleiten. Mit den Lernenden werden individuelle Lernpläne erarbeitet, die von den anfangs vorhandenen Fähigkeiten ausgehend die jeweils erreichbaren Ziele festlegen und mögliche Lernwege beschreiben. Der Raum und die Zeit, die für diese Arbeit zur Verfügung stehen, werden als „*Werkstatt*“ bezeichnet.

Im elften Kapitel wird diese personale Arbeit ergänzt und eingebunden durch „*kooperatives Lernen*“. In relativ stabilen und konsequent heterogen zusammengesetzten Gruppen werden die personal erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten unter Anleitung der Lehrenden fachbezogen *vertiefend bearbeitet* zu anspruchsvollen Kompetenzen, die als psychische Disposition dauerhaft verfügbar werden sollen. Sie werden eingebunden in thematische *Vorhaben*, zu denen die Gruppenmitglieder mit ihren unterschiedlichen Kompetenzen beitragen. Jeder soll dabei mit seinen unterschiedlichen Möglichkeiten Anerkennung finden. Diese Gruppen werden als „*Stammgruppen*“ bezeichnet.

Die schließlich entstehenden Kompetenzprofile werden nach Struktur und nach Niveau (und nicht nach gradueller Abstufung) deutlich verschieden sein und so im Portfolio dokumentiert.

Im abschließenden zwölften Kapitel werden Folgerungen formuliert, die für die Umsetzung des Konzepts wichtig sind. Es soll noch einmal deutlich werden, dass vielfältige Probleme besser bearbeitet werden können, wenn Erziehung und Bildung und in der Folge Lernen und Lehren konsequent neu gedacht werden. Die Folgerungen beziehen sich u.a. auf Aspekte der Schulentwicklung, auf die Etablierung einer Profession der Lehrerschaft, auf Bildungspolitik, Gesellschaftspolitik und nicht zuletzt auf Konzepte der Forschung. Dass die Überlegungen zur Gestaltung des Lernens jenseits von Schule und Bildungspolitik gesellschafts- und sozialpolitische Dimensionen berühren, dürfte bereits deutlich geworden sein. Die Probleme, mit denen die heranwachsenden Generationen zu kämpfen haben werden, können durch Pädagogik nicht gelöst werden, die Schule sollte aber nach ihren Möglichkeiten einen Beitrag dazu leisten (wollen).

Ich hoffe, mit den folgenden Überlegungen zu neuen Diskussionen, zu Widerspruch und/oder zu konkreten Entwicklungen anregen zu können.

2 Aktuelle „Baustellen“

„Bitte nicht noch eine neue Baustelle!“
(ein verbreiteter Herzenswunsch)

Man kann darüber streiten, ob das Bildungswesen in den letzten Jahrzehnten erfolgreich reformiert worden ist oder ob weiterhin ein erheblicher Entwicklungsbedarf besteht – ob „das Glas halb voll oder halb leer“ ist. Dabei scheint eine gewisse Reformmüdigkeit eingetreten zu sein. Der Ruf nach „Schulfrieden“ wird immer wieder erhoben. Andererseits ist die Irritation, die durch den „PISA-Schock“ ausgelöst worden ist, auch nach mehr als einem Jahrzehnt nicht überwunden. Es wird immer wieder kontrovers diskutiert, ob die bisher gezogenen Konsequenzen in den richtigen Weg einmünden. Manches gilt den einen als die entscheidende Lösung, während andere einen fatalen Irrweg sehen. – Werden solche Widersprüche in antinomischer Deutung verständlich, so dass sie konstruktiv „aufgehoben“ werden können? Einige Probleme sollen im Folgenden exemplarisch näher betrachtet werden.¹

2.1 Allgemeine Schulkritik

In der öffentlichen Debatte und in zahlreichen Publikationen wird über den Zustand des deutschen Bildungswesens unter vielen Aspekten geklagt. Manchen gehen Veränderungen nicht schnell genug, die etablierten Strukturen erscheinen ihnen als verkrustet und als Relikt aus vergangenen Zeiten. Andere beklagen die „ständigen Reformen“ und fordern, dass Neuerungen erst einmal erprobt werden und sich bewähren können müssten, bevor „die nächste Sau durchs Dorf getrieben wird“. Gegenwärtig scheint in grundsätzlichen Fragen – etwa in der so genannten Schulstrukturfrage – eine Art Burgfrieden eingetreten zu sein, mit dem die früheren „ideologischen Grabenkämpfe“ stillgestellt sein sollen.

1 Ausführlicher sind einige Punkte in der Literatur-Datei auf der Homepage www.jschloe.de thematisiert. Im Schlusskapitel 12 werden weitere Probleme und Aufgaben angesprochen.

2.2 Schülerinnen und Schüler

Seit *Generationen* wird versucht, die jeweils jüngere und jüngste Generation in ihren *besonderen Merkmalen* begrifflich zu fassen und zu verstehen.² Das Bild ist aber sehr bunt und keineswegs eindeutig. Da wird zum einen beklagt, dass sie angepasst, wenig belastbar, politisch desinteressiert, individualistisch, in anderer Sicht aber doch engagiert, leistungsbereit, erfolgsorientiert, sogar angepasst, aber auch originell sei. Die Erwartungen an die Zukunft schwanken zwischen Resignation und Zuversicht, wobei die persönliche Perspektive deutlich positiver gefärbt zu sein scheint als die allgemeinen Erwartungen. In den Beziehungen zu älteren Generationen ist neben Abgrenzung und Distanz zurzeit überwiegend von guten Beziehungen die Rede. – Wie können die älteren Generationen mit dieser irritierenden Vielfalt umgehen und wie kann die Schule auf die unterschiedlichen Orientierungen und Erwartungen ihrer Schülerinnen und Schüler eingehen – wenn sie es denn will?

In der Schule fallen – nach Einschätzung mancher Beobachter zunehmend – *Schülerinnen und Schüler mit problematischen Verhaltensweisen* auf: Manche stören im Unterricht, andere verweigern sich den Anforderungen, immer wieder werden MitschülerInnen gemobbt, die Anzahl der Schulverweigerer und Schulschwänzer nimmt zu und viele Schulen versuchen, sich vor möglichen Amoktätern zu schützen. Die Ursachen sind so vielfältig und schwer verständlich wie die Erscheinungsformen. – Können die offensichtlichen oder verborgenen Bedürfnisse, die hinter solchen Störungen wirksam sind, erkannt werden und was kann die Schule präventiv oder bei Bedarf tun?

Immer mehr Kinder und Jugendliche haben *psychische Probleme* in vielfältigen Formen wie Ängste, Depressionen, Internet-Sucht. Auch ADHS ist hier zu nennen. Hilfe versprechen Psychopharmaka, über deren langfristige und womöglich dauerhafte Nebenwirkungen (noch) gar nichts bekannt ist.

2 Es gibt viele „Generationen“: die *Generation ADHS* hat Verhaltensprobleme und braucht „Ritalin“; die *Generation Y* („why“ wie „warum“, auch die „Ypsiloner“) möchte dem Leben und der Arbeit einen neuen Sinn geben und freier entscheiden können; die „*Pflichterfüller-Generation*“ fügt sich dem wachsenden Leistungsdruck; die „*Digital-Natives*“ sind in der modernen Medienwelt wie selbstverständlich vertraut aufgewachsen; die *Vermittler-Generation* vermittelt bei digitalen Kompetenzen zwischen den jüngeren „*Digital-Natives*“ und den älteren „*Digital-Immigrants*“; die „*Generation genügsam*“ ist mit Wenigem zufrieden und fühlt sich dabei freier; die *Generation Mix* ist mehrsprachig und interkulturell, sie pflegt das kulturelle Erbe der Eltern und kreiert gleichzeitig eine neue Stadtkultur; die *Generation Kopf runter* läuft mit ständigem Blick auf das Smartphone und ohne Kontakt zur Umgebung herum; vielleicht gibt es bereits eine *Generation Alpha*, die etwas ganz Neues für sich entdecken und einen neuen Anfang machen will.

Auch Verfahren wie „Brain-Gym“ oder „Edu-Kinestetik“ klingen vielversprechend, entbehren aber jeglicher wissenschaftlichen Grundlage. Auch Lehrkräfte klagen häufiger über psychische Belastungen. – Kann in der Schule ein Klima geschaffen werden, in dem Lehrende und Lernende sich wohlfühlen, in dem sie Selbstvertrauen und soziale Anerkennung finden?

Ein *Engagement in politischen Institutionen oder gar Parteien* scheint in den jüngeren Generationen nur noch wenig als sinnvoll erlebt zu werden. Die „da oben“ machen ja sowieso „was sie wollen“, als Einzelner könne man doch nicht viel ausrichten. Es sei schwierig, zwischen den Parteien deutliche Alternativen zu identifizieren und eine begründete Entscheidung zu treffen. Gleichwohl engagieren sich Jugendliche durchaus bei Problemen vor Ort und mit Blick auf konkrete Zielsetzungen. – Kann in der Schule die Erfahrung wachsen, dass es sich lohnt, sich um die „res publica“ zu kümmern, dass man damit im Kleinen anfangen muss und kann und dass es schließlich für einen selbst und für die Gemeinschaft Gewinn bringt, es zu tun?

2.3 Eltern

Einige Eltern betreuen ihre Kinder mit *übertriebener Fürsorglichkeit und überhöhten Leistungserwartungen*. Sie sind ständig in Sorge, ob ihre Kinder den Leistungsanforderungen entsprechen. Sie haben auch ein kritisches Auge auf die Schule und die Rechte ihrer Kinder. Manche Schüler drohen damit, dass ihre Eltern „einen guten Rechtsanwalt kennen“ oder selbst juristisch versiert sind. – Kann die Schule Zuversicht und Vertrauen dieser Eltern wiederherstellen?

Andere Eltern kommen der ihnen nach dem Grundgesetz (Art. 6) „zuvörderst obliegenden Pflicht“ zur „*Pflege und Erziehung*“ ihrer Kinder nicht hinreichend nach, sei es, weil sie dazu nicht bereit sind oder weil sie es nicht können. Etliche Kinder sind mit elementaren Verhaltensmustern, Umgangsformen („Disziplin“) und kulturellen Kenntnissen nicht vertraut. – Muss und kann die Schule einen Erfahrungsraum bieten, in dem dies nachgeholt wird?

Etliche Eltern – Tendenz steigend – wenden sich von den öffentlichen Schulen ab und senden ihre Kinder an eine *Privatschule*. Dafür nehmen sie häufig nicht unerhebliche Kosten und Zeitaufwand in Kauf. Das Spektrum dieser Schulen ist sehr groß. An machen wird versprochen, Probleme in der Leistungskarriere doch noch zu bewältigen, an anderen Schulen werden zum Teil pädagogisch sehr anspruchsvolle Konzepte entwickelt und praktiziert, die unter verschiedenen Kriterien als Alternative zu den regulären Schulen verstanden werden.

Und immer mal wieder wollen Eltern ihre Kinder überhaupt nicht an einer Schule lernen lassen und sie – mit unterschiedlichen Motiven – *zu Hause*

selbst unterrichten. Häufig sind es religiöse Überzeugungen, aber auch alternativ-liberale Orientierungen, aus denen erzieherische Leitbilder (z.B. eher enge Geschlechterrollen oder alternative Ziele) abgeleitet werden, die konsequent und ohne konkurrierende Einflüsse durchgesetzt werden sollen. – Können solche Intentionen nur außerhalb öffentlicher Schulen verfolgt werden oder lassen sie sich in einer veränderten Organisationsform flexibel einbinden?

2.4 Lehrerinnen und Lehrer

Die öffentliche *Wertschätzung der Lehrerschaft* ist vergleichsweise hoch, gilt aber als gesunken und als gefährdet. Lehrerinnen und Lehrer können ihre „*methodische Freiheit*“ eingeschränkt sehen, wenn sie den Unterricht an „Standards“ orientieren müssen und inhaltlich wie methodisch weniger ihren persönlichen Vorlieben und Fähigkeiten folgen dürfen. – In welcher Weise sollte und wie könnte die Professionalität des „Lehrberufs“ gesichert oder verbessert werden?

Lehrer klagen, dass das *Unterrichten schwieriger geworden* ist: Verhaltensprobleme, Desinteresse, Widerstand, ja Frechheit belasten den alltäglichen Umgang. Die Schülerinnen und Schüler müssen „motiviert“ werden, Gewaltbereitschaft und manifeste Aggression müssen aufgefangen werden. – Will und kann die Schule ihren Anteil an der Entstehung solcher Probleme aufklären und zur Veränderung beitragen?

Zugleich werden neue Anforderungen an die *Gestaltung des Unterrichts* gestellt. Jedes Kind soll „individuell gefördert“ werden, aber zugleich soll eine gute Gemeinschaft entstehen. Der Unterricht soll „partizipativ“ von Lehrenden und Lernenden als „Kokonstrukteure“ gestaltet werden. – Soll und kann die Organisationsstruktur von Schule und Unterricht so geöffnet werden, dass solche Interaktionsformen möglich sind?

Ein „*Arbeitsbündnis*“ zwischen Lehrenden und Lernenden kommt offenbar nicht oder nicht mehr selbstverständlich zustande. Beide „Partner“ erfüllen ihre Pflichten und sind sich der jeweiligen Grenzen mehr oder weniger bewusst. Verhandelt werden lediglich Rahmenbedingungen. – Können die Beziehungen verbessert werden? Wäre dazu die Aufhebung der „*Schulpflicht*“ ein erster, aber unerlässlicher Schritt?

2.5 Lernen und Leistungen

In *internationalen und nationalen Leistungstests* (PISA bzw. VERA) erreichen viele Schülerinnen und Schüler nicht das erwartete und *für* eine selbstständige Lebensführung erforderliche Leistungsniveau. Etwa ein Drittel der Schüler erreicht bis zum Ende der Sekundarstufe I lediglich eine untere Kompetenzstufe. Besonders erschreckend ist es, dass etwa 7 Millionen Erwachsene in Deutschland als *funktionale Analphabeten* gelten. Auch bei den „*digitalen Kompetenzen*“ gelten die Befunde bisher nicht als befriedigend. Befremdlich sind diese Befunde vor allem deshalb, weil die Schülerinnen und Schüler von gut ausgebildeten Lehrkräften unterrichtet worden sind und anspruchsvolle Lernmaterialien zur Verfügung hatten. Ob sie die erwarteten Kenntnisse und Fertigkeiten bis zu diesem Zeitpunkt wieder vergessen haben oder ob sie gar nicht erst nachhaltig erworben hatten, ist dabei nicht eindeutig zu klären. – Kann diesen Defiziten in anderen Formen des Lernens und Lehrens begegnet werden?

Gelehrt und gelernt wird in vielen Schulen und vielen Fächern vor allem zur *Vorbereitung auf Klassenarbeiten, Klausuren und Testverfahren*. Nach der „Output“-Orientierung ist allein wichtig, „was am Ende herauskommt“. Die Rede ist auch von „Bulimie-Lernen“, dass nämlich intensiv auf eine Klausur hin „gepaukt“ und das Gespeicherte danach möglichst rasch wieder entsorgt wird, um Platz zu schaffen für den neuen Stoff. – Kann die Leistungsbereitschaft, die sich hierin ausdrückt, sinnvoller und „nachhaltiger“ genutzt werden?

Alle Halbjahre lösen die drohenden *Zeugnisse* bei etlichen Schülerinnen und Schülern und bei vielen Eltern die Sorge aus, ob der Leistungsstand erhalten wurde, ob die Noten schlechter ausfallen oder gar eine Nicht-Versetzung droht. Für mögliche Notfälle wurde sogar eine telefonische „Nummer gegen Kummer“ eingerichtet. Die objektiven Formen der Leistungsfeststellung genießen aber nach wie vor hohe Wertschätzung. Zentrale, am besten bundesweite Prüfungsanforderungen werden von einer großen Mehrheit befürwortet, obwohl (oder weil?) die gängigen Verfahren diesen Ansprüchen nicht immer genügen. – Können die Funktionen durch andere Verfahren optimiert oder ersetzt werden?

Etwa ein Viertel der Schüler hat in den Klassen 8 bis 10 *Nachhilfe* in mindestens einem Fach. Etwa eine Milliarde Euro geben Eltern jährlich dafür aus. Kommerzielle Anbieter werben offensiv. Dabei geht es inzwischen nicht mehr nur um ein drohendes Sitzenbleiben, sondern um möglichst gute Noten bei Übergängen und Abschlüssen, die für die Anschlüsse im Bildungsgang für berufliche Karrieren wichtig sind. In „Ferien-Camps“ können fehlende Kenntnisse nachgeschult werden. – Kann das Lernen in den Schulen so