

Auf der Suche nach dem richtigen Leben

Eine teilnehmende Beobachtung an einer deutschen Gesamtschule

Von Frank Winter

Im April des Jahres 2006 widmeten auch hierzulande der „Tagesanzeiger“ und die „NZZ am Sonntag“ der Rütli-Hauptschule in Berlin-Neukölln ausführliche Artikel. Die dortigen Lehrerinnen und Lehrer hatten in einem offenen Brief erklärt, ihrer Aufgabe nicht mehr gewachsen zu sein: „Wir müssen feststellen, dass die Stimmung in einigen Klassen zurzeit geprägt ist von Aggressivität, Respektlosigkeit und Ignoranz uns Erwachsenen gegenüber. (...) Die Gewaltbereitschaft gegen Sachen wächst. (...) Einige Kollegen/innen gehen nur noch mit dem Handy in bestimmte Klassen, damit sie über Funk Hilfe holen können. Die Folge ist, dass Kollegen/innen am Rande ihrer Kräfte sind. (...) Wir sind ratlos.“ Vorherrschender Duktus der öffentlichen Berichterstattung über die Rütli-Schule war auch in der Schweiz: Die Gewalt an Deutschlands Schulen eskaliere, Lehrerinnen und Lehrer kapitulierten. Die Rütli-Schule ist ein sicherlich nicht einzelner Extremfall. Wie sieht jedoch die undramatische Normalität an einer deutschen Schule dritter Klasse aus?

**((KASTEN))** Gesamtschulen sind eine Errungenschaft der pädagogischen Reformbewegung der 1960er und 1970er in einigen deutschen Bundesländern, so in Nordrhein-Westfalen (NRW), dem mit 17 Millionen Einwohnerinnen und Einwohner grössten Bundesland. Die Linken forderten „Eine Schule für alle Kinder“, die Sozialdemokratische Partei (SPD) traute sich aber nicht, dieses Modell konsequent durchzusetzen. Deswegen gibt es in NRW zwar in fast jeder mittleren und grösseren Stadt Gesamtschulen, allerdings nahezu allerorten neben dem bisherigen dreigliedrigen System mit Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien, den konventionellen Sekundarschulen nach einer vierjährigen Primarschulzeit.

Tatsächlich haben die Gesamtschulen das alte System nicht progressiv verändert, sondern es ein wenig ausdifferenziert. Zwar könnten sie theoretisch alle Kinder ohne Ansehen von Herkunft und Schicht ab der 5. Klasse aufnehmen, da sie sämtliche gestuften Regelschulabschlüsse vergeben, vom Hauptschulabschluss (Sekundar A) über den Realschulabschluss (Sekundar E) bis zum Abitur (Matura). Faktisch sind sie jedoch zumeist so etwas wie Hauptschulen mit Sternchen geworden, sie stehen im inoffiziellen gesellschaftlichen Prestige-Ranking nach Gymnasien und Realschulen an dritter Stelle. An Gesamtschulen finden sich in überproportionalem Masse Angehörige unterprivilegierter Schichten. Das gilt auch für die Bertolt-Brecht-Gesamtschule in Löhne/Westfalen, die von den hier in den Blick genommenen Jugendlichen besucht wird: Der Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund beträgt etwa vierzig Prozent, derjenige des örtlichen Gymnasiums weniger als fünf Prozent.

**((ARTIKEL)) „Was ist für dich Glück?“**

Grundkurs Deutsch 9. Klasse. Erste Stunde nach den letzten Sommerferien. Ein aus zwei Parallelklassen neu gebildeter Kurs – Fachleistungsdifferenzierung in Grund- und Erweiterungskurse. Acht Schülerinnen, zwölf Schüler, sechs kannte ich vom vorigen Schuljahr aus der 8. Begrüssung. Kurze Vorstellungsrunde. Aufgabe: Jede und jeder sollte für sich Gedanken und Ideen notieren zur Frage: „Was ist für dich Glück?“ Ich erwartete Polarisierungen zwischen Mädchen und Jungen: Familie und Kinder gegen Auto und Reichtum.

Tatsächlich fielen die Antworten wenig geschlechterdifferenziert aus. Glück war für Gülcan: lange Ferien, keine Schule, im Lotto gewinnen. Meike gab an: Familie, guter Abschluss, Lottogewinn, keine Schule, eine Reise gewinnen, Skaten, Freunde. Richard verstand unter Glück: Skaten, ein neues Fahrrad, keine Schule, einen guten Abschluss, Lottogewinn, Familie, Freunde, Computer, das eigene Zimmer, Vater, Mutter, Weihnachten. Ergün notierte: Lottogewinn, Abitur, Geld, Gesundheit, Frieden. Mehr als jede zweite Schülerin und jeder zweite Schüler des Kurses sehnten sich fürs eigene Glück einen hohen Geldgewinn herbei. Auf den folgenden Plätzen landeten der Wunsch, einen guten Abschluss zu bekommen sowie keine Schule mehr zu haben. Das ergab die Ergebnisauswertung an der Tafel.

„Was ist für dich im Leben besonders wichtig?“

„Was ist für dich im Leben besonders wichtig?“ war in meiner Weltsichterkundung der Jugendlichen der zweite Frageimpuls. Ganz oben in der Klassenliga rangierten Familie und Freunde, dahinter Geld und gute Schulnoten/ ein guter Abschluss sowie ein guter Beruf. Die im Weiteren nicht mehr rangsortierte Liste wurde umfangreich: Gesundheit, Skateboard, Musik, Kumpels/Freunde, Spass, Zigaretten, eigenes Zimmer, Verbesserungen (allgemein), PC/Computer, eigener Roller, Dach überm Kopf, glücklich sein, Freiheit für mich, gescheite Kleidung, Führerschein, eigenes Auto, meine Klamotten, meine Freizeit, Handball spielen, Partys, Haustiere, Handy, Spass haben, Sex und Liebe machen, Weihnachten, mein „Schatz“, Essen und Trinken, Reisen/Urlaub, Alk, eigener Fernseher. Im Gespräch mit den Jugendlichen wurde viel Frust deutlich, beklagt wurden Langeweile in der Schule und in der Freizeit, schlechte Noten, Ebbe im Portemonnaie, fehlende Angebote für Jugendliche am eigenen Ort.

Ich wollte vertiefend wissen, welche Möglichkeiten es in Löhne gebe, damit das eigene Leben spannender und glücklicher werden könne? Unisono gaben alle an: Freunde treffen, shoppen und ins einzige Jugendzentrum der 40.000-Einwohner-Stadt gehen. Deutlich mehr als die Hälfte sprach sich für Chillen und Saufen aus. Fussball wurde von einem Drittel des Kurses angegeben, ebenso viele plädierten für einen Skatepark. Zur Bekämpfung der städtischen Langeweile wünschten sie sich, dass Löhne über ein richtiges Fussballstadion, ein grosses Einkaufszentrum und ein Kino verfüge sowie mit einem McDonald´s sowie einer S-Bahn ausgestattet wäre (die Wege sind in der aus vielen kleinen verstreuten Siedlungen und ehemaligen Dörfern zusammengefassten Stadt sehr weit – ostwestfälischer urban sprawl). Die Stadt wurde von den meisten als deutlich zu klein und provinziell empfunden.

Das Hereinragen des kapitalistischen Verwertungsdrucks in den Unterricht

Nicht nur in den Klagen der Jugendlichen über Langeweile und ihrem Plädoyer fürs Saufen wurde viel häuslicher, schulischer und freizeitbewirkter Frust deutlich. Ebenso waren einige ausgesprochen spontan und mitunter äusserst einfallsreich, fehlendes Einverständnis – sei es mit sich, den Mitschülern, der Welt – im Unterricht zum Ausdruck zu bringen, insbesondere in Gesprächssituationen. Die Schlagfertigkeit, mit der sich vor allem die Jungen untereinander herabsetzten, erstaunte mich oft, da andere Dinge oft ewig dauerten, z.B. eine Aufgabe zu beginnen. Für mich war die Regel der Fairness dabei fast immer verletzt, auf meine Interventionen hin meinten jedoch zumeist nicht nur die Beleidigenden, sondern auch die Beleidigten, „du dumme Türke“ oder „du blöde Bosnier“ seien doch keine Beschimpfungen, sondern „ganz normale Ausdrücke“.

Nicht wenige Mädchen sahen dies allerdings anders und kritisierten mitunter die Jungen scharf für deren Wortwahl, was aber einstweilen ebensowenig wie meine Interventionen,

Konfliktlösungsrollenspiele und mein praktisches Vorbildwerden um eine wertschätzendere Gesprächskultur eine Zivilisierung ihrer Wortgefechte bewirkte. Und zwar, obwohl ich glaube, dass ich in den Augen der Wortführer einen durchaus hohen Respektabilitätsstatus hatte – sie kamen an Schülersprechtagen regelmässig zu mir und baten manchmal sogar von sich aus um ein vertrauliches Gespräch. Meinem Eindruck nach war der soziale Gewinn dieser Sprechweise für die Jungen einfach ausserordentlich hoch: Anerkennung durch die peer-group.

Um das anstrengende Verhalten dieser Jungen zu verstehen, halfen mir die Erkenntnisse Götz Eisenbergs über die Seelenlage vieler männlicher Jugendlicher. Er analysierte vor einigen Jahren aus Anlass mehrerer extremer individueller Gewaltausbrüche mit Todesopfern, begangen von 15- bis 19-Jährigen, die allgemeine sozialpsychologische Situation Heranwachsender in unserer gegenwärtigen neoliberalisierten kapitalistischen Gesellschaft. (Eisenberg 2000) Diese zerstöre zusehends sämtliche privaten Schonräume, insbesondere die Familie, die der Ausrichtung aller Lebensäusserungen auf Verwertbarkeit immer weniger entgegensetzen könne.

Tatsächlich leben wir in Zeiten, in denen die Produktion weitgehend automatisiert und flexibilisiert ist, Verwaltung und Dienstleistung zusehends rationalisiert und soziale Sicherheiten in wachsendem Tempo abgebaut werden. Zugleich Folge und Motor dieses Prozesses ist, dass die strukturelle Arbeitslosigkeit in den Ländern der Europäischen Union stetig zunimmt und die meisten privaten Lebensgemeinschaften erfasst hat oder bedroht. Diese hohe Arbeitslosigkeit ist im Rahmen der derzeitigen Wirtschaftsordnung definitiv durch keine Steigerung des Bruttosozialprodukts nachhaltig abbaubar.

Was ist in diesem deregulierten Wirtschaftssystem die Anforderung an den Einzelnen? Eisenberg schreibt, dass die Menschen die Prinzipien der schlanken Produktion auf sich selbst übertragen sollen, um den Imperativen dieser immer weniger sozial abgedeckten kapitalistischen Gesellschaft zu genügen: „Die deregulierten Individuen sollen moralischen und psychischen Ballast abwerfen und sich in flexible und beschleunigungsfähige Nomaden verwandeln, die jedwede Form der Bindung an Orte, Menschen und die eigene lebensgeschichtliche Vergangenheit und Prägung abgestreift haben.“

Die diesem Zwang zur Selbstoptimierung unterworfenen Erwachsenen haben wenig Zeit und Musse, sich der Erziehung ihrer Kinder zu widmen – und sie tun es oft auch kaum. Wenn sie der Erziehung grössere Aufmerksamkeit schenken, dann versuchen sie mit den besten Absichten, ihre Kinder realitätstüchtig zu machen und sie möglichst zeitig an den harten Berufsanforderungen auszurichten: „Lerne jetzt, damit du später nicht arbeitslos wirst wie ich, das sage ich immer!“, schilderte mir der Vater von Markus, etwa Mitte vierzig, LKW-Fahrer, seit über einem Jahr ohne Job, sein erzieherisches Engagement. Er bemüht sich ehrlich um seinen Sohn; dieser schätzt die ihm entgegengebrachte Sorge und Zuwendung – und ist total verunsichert, dass der von ihm so respektierte Vater beruflich keinen Fuss mehr auf den Boden bekommt. Er selber weiss nicht, wie er einen guten Abschluss schaffen soll und hat grosse Zukunftsängste, die er mit Computerspielmarathons und reichlich Bier am Wochenende betäubt. Am Montagmorgen ist er mitunter derart nervös und aufgedreht, dass er sich nicht zwei Minuten auf eine Tätigkeit konzentrieren kann und annähernd jeden Satz und jede Bewegung im Raum kommentiert und jeden Anflug von Stille wegplappert.

Strategien gegen die innere Haltlosigkeit Jugendlicher

Ich probierte im Laufe der Zeit einige ausgefeilte kooperationsorientierte Unterrichtsarrangements aus, wählte fortwährend problem- und schülerorientierte Herangehensweisen an die Unterrichtsthemen und bemühte mich beständig einerseits um pädagogische Empathie für die seelischen Bedürfnislagen der Schülerinnen und Schüler und andererseits um Durchsetzung bestimmter Umfangsformen und Gesprächsnormen. Trotz aller Strukturierungs- und Formgebungsarbeit konnte ich keine nachhaltig freundliche und konzentrierte Lernatmosphäre bewirken. Der von mir gesetzte Rahmen und die von mir ausgehenden Impulse stabilisierten die innere Haltlosigkeit der Schülerinnen und Schüler zu wenig.

Immer klarer wurde mir durch die Arbeit in dieser 9. Gesamtschulklasse, dass diese Haltlosigkeit nicht nur durch unzureichende elterliche Erziehung, exzessiven Medienkonsum und massive und nur zu berechnete Zukunftsängste entstanden ist, sondern verschlimmert wird durch die Zerstückelung des Schülertages in meist fünf bis sechs fach- und leistungsdifferenzierte Unterrichtssequenzen. Aufgrund dieser Unterrichtsorganisation müssen sich die Einzelnen im Laufe des Tages immer wieder in wechselnden Bezugsgruppen zurechtfinden. Dies erschwert ihnen ungeheuer, einen relativ beständigen Platz in einer peer-group zu finden. Deswegen mussten die Jungen meiner Lerngruppe ihre Position beständig neu in Wortgefechten in meinem Unterricht aushandeln – denn diese Gruppenzusammensetzung gab es nur in meinen drei Deutschstunden, die anderen Arrangements konnten also gar nicht gelten.

Dieses in nordrhein-westfälischen Gesamtschulen üblicherweise ab Klasse 7 einsetzende beständige Bäumchen-wechsel-dich-Spiel für die Schülerinnen und Schüler halte ich für ein zentrales Binnenproblem der Gesamtschule: Durch diese Art der Lernorganisation sabotiert sie ihre anderweitigen guten pädagogischen Bemühungen und Konzepte beständig selbst. Wie sollen sich gerade die vielen Jugendlichen, die keinen Halt in Familienbeziehungen finden, sicher und aufgehoben fühlen in einer viel zu grossen und diffusen Jahrgangszugsgruppe? Kognitives Lernen kann vor allem für sie in emotional unsicheren und sozial ungefestigten Umgebungen überhaupt nicht stattfinden. So schreibt Oskar Negt in seiner ausgesprochen erfahrungsgesättigten Studie „Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche“: „Erst die emotionale Sicherheit, als gleichgeachtetes Mitglied der Gemeinschaft akzeptiert zu werden, setzt Energien frei, die sich auf sachliche Lerninteressen richten können.“ (Negt 2002, S. 262)

Er untermauert diesen Befund, indem er eine mit Hilfe gruppenspezifischer Experimente gewonnene Erkenntnis des Gestaltpsychologen Kurt Lewins anführt. Der schrieb über die Bedeutung der Gruppenatmosphäre für individuelle Produktivität: „Das soziale Klima, in dem ein Kind lebt, ist für das Kind ebenso wichtig wie die Luft, die es atmet. Die Gruppe, zu der ein Kind gehört, ist der Boden, auf dem es steht. Sein Verhältnis zu dieser Gruppe und sein Rang in ihr sind die bedeutsamsten Faktoren für sein Sicherheits- oder Unsicherheitsgefühl.“ (Negt 2002, S. 263) Deshalb sei es kein Wunder, dass die soziale Bezugsgruppe und die allgemeine Kultur, in der ein junger Mensch aufwache, wesentlich Richtung, Art und Qualität kindlicher und jugendlicher Lebensäußerungen bestimme.

Auf die gegenwärtige gesellschaftliche Situation bezogen: Ein auf stetigen Konsumzuwachs ausgerichteter und in steigendem Masse konkurrenzierender und ausgrenzender Kapitalismus, in dem das schulische Schicksal über alle weiteren Sozialchancen bestimmt, erzieht sich entgegen allen anderslautenden demokratischen Richtliniengrundsätzen notwendig neue Gesellschaftsmitglieder heran, die ihre individuellen Potentiale und Antriebe in einem überaus hohen Mass in Positionskämpfe investieren, um seelisch und sozial zu überleben. Es ist die verschärfte Fussballbundesliga: Jede Unterrichtsstunde ist ein Spiel mit wechselnden

Aufstellungen, täglich werden Meister und Championsleagueeteilnehmer gekrönt – aber auch Abstiegslaternen vergeben und einzelne Spieler oder ganze Mannschaften vom Wettbewerb ausgeschlossen. Vorübergehend oder dauerhaft. Wie im richtigen Arbeitsleben.

### Der Traum vom besseren richtigen Leben

Die Jugendlichen dieser Lerngruppe haben neben vielen Unterschieden im Kleidungsstil (punkig, unauffällig, skatig, feminin, maskulin) und im Habitus (auftrumpfend, lässig, wortführend, clownesk, naserümpfend), neben ihrer unterschiedlichen Nationalitäten und Migrationsmilieus (deutsch, türkisch, bosnisch, libanesisch, russisch) zwei wesentliche Gemeinsamkeiten. Zum einen ist das ihr Realismus über ihre eigene Zukunft. Gesamtschülerinnen und Gesamtschüler, die in der 9. Klasse in einem Deutschgrundkurs sitzen, wissen, dass sie keine realistische Chance auf angemessene Teilhabe am gesellschaftlichen Produktivvermögen haben – z.B durch eine gesicherte und vernünftig entlohnte Arbeitsstelle. Deshalb wünschen sie sich so sehr einen Lottogewinn herbei für ihr Lebensglück. Zweitens sehnen sich alle nach dem richtigen, guten Leben und sind frustriert darüber, dass sie in ihren erreichbaren Umgebungen zu wenig Anregungen finden, herauszubekommen, was das sein könnte.

Ich denke, mit Blick auf diese Frage nach dem guten Leben und im Bewusstsein um die Anregungsarmut familialer, städtischer und nicht zuletzt schulischer Lebenswelten sollten sich Lehrerinnen und Lehrer zusammen mit Schülerinnen und Schülern auf den Weg begeben, ihre Räume und Flächen zu schönen Orten des Lernens umzubauen, an denen sich Formen des guten individuellen und gemeinsamen Lebens erproben wie nützliche Kompetenzen erwerben lassen. Gegen einen solchen Aufbruch stehen in allen europäischen Staaten – mit Ausnahme von Schweden und Finnland, den beiden Ländern mit humanen Schulen – politisch-kulturelle Bollwerke zur Sicherung alter Bildungsprivilegien und neuer Utilitarismusideologien. Humanistische Konservative tun alles, um ihre schichtspezifischen Bildungsprivilegien zu wahren. Moderne SozialdemokratInnen arbeiten emsig daran, Heranwachsende mit nichts anderem auszustatten, als dem, was Individuum und Nationalstaat im ökonomischen Konkurrenzkampf benötigen.

Es ist deshalb nicht möglich, bessere Schulen in Europa allein dadurch zu entwickeln, dass man als einzelne Lehrerin, einzelner Lehrer oder einzelne Schule versucht, sich an den leiblichen, seelischen, sozialen, praktischen und intellektuellen Bedürfnissen der sie besuchenden Kinder und Jugendlichen zu orientieren – so sehr diese Lebensweltorientierung Not tut! Ebenso wie wirklich humane Bildungsideen. Zugleich jedoch müssten Engagierte auch aufbegehren gegen die existierenden politisch-kulturellen Bollwerke – und zwar, bis Rahmenbedingungen durchgesetzt sind, die ermöglichen, dass Lehrerinnen und Lehrer als *PädagogInnen* arbeiten und sich jeden Abend wieder neu auf den nächsten Tag mit den Kindern und Jugendlichen freuen können. Schule kann Kindern und Jugendlichen nur dann sinnvolle Anregungen für ihre Wege zum guten richtigen Leben geben, wenn Lehrerinnen und Lehrer sich nicht zusehends ausgebrannt und frustriert von Ferien zu Ferien hangeln. Der engagierte solidarische Kampf für pädagogische Schulautonomie und für vernünftige Arbeitsbedingungen in allen europäischen Ländern wäre bereits eine Manifestation wirklicher Demokratie und damit besseren gesellschaftlichen Lebens.

### Literatur

Eisenberg, Götz: Amok – Kinder der Kälte. Über die Wurzeln von Wut und Hass. Reinbek 2000

Negt, Oskar: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Erweiterte Neuauflage.  
Göttingen 2002