

Rudolf Tammeus /  
Gerd-Rüdiger Koretzki (Hg.)

# Werkbuch.

**Religion entdecken – verstehen –  
gestalten. 9./10. Schuljahr**

Materialien für Lehrerinnen und Lehrer

Religionen entdecken – verstehen – gestalten

Heft 8

≡book

Vandenhoeck & Ruprecht

---

# Werkbuch 9/10

Religion entdecken –  
verstehen –  
gestalten

9./10. Schuljahr

Herausgegeben  
von Gerd-Rüdiger Koretzki / Rudolf Tammeus

Erarbeitet von:

Hans-Günter Gerhold  
Kerstin und Hendrik Heizmann  
Martin Rehermann  
Carolin Schaper  
Kathrin Stoebe

**Vandenhoeck & Ruprecht**

ISBN 3-525-61479-9

© 2002, Vandenhoeck & Ruprecht in Göttingen.

<http://www.vandenhoeck-ruprecht.de>

Printed in Germany. – Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Text & Form, Garbsen

Druck und Bindearbeiten: Hubert & Co., Göttingen

---

# Inhalt

Vorwort der Herausgeber .....	5
<i>Gerd-Rüdiger Koretzki/Rudolf Tammeus</i>	
Von der Notwendigkeit wohl dosierter Fremdheiten in der Schule .....	9
<i>Thomas Ziehe</i>	
Sehnsucht nach Gerechtigkeit .....	16
<i>Carolin Schaper/Hans-Günter Gerhold</i>	
Zukunft braucht Erinnerung – Juden und Christen .....	27
<i>Kathrin Stoebe</i>	
Kirche .....	38
<i>Hans-Günter Gerhold/Carolin Schaper</i>	
Identität – Liebe – Partnerschaft .....	49
<i>Martin Rehermann</i>	
Der Mensch in der Schöpfung .....	60
<i>Kerstin und Hendrik Heizmann</i>	
Glaube und Naturwissenschaft .....	75
<i>Martin Rehermann</i>	
Kreuz und Auferstehung .....	83
<i>Kerstin und Hendrik Heizmann</i>	
Leben, Sterben und Tod .....	99
<i>Martin Rehermann</i>	
Schuld und Vergebung .....	111
<i>Kathrin Stoebe</i>	
Warum? – Menschen im Leid .....	123
<i>Kerstin und Hendrik Heizmann</i>	
Der Weg des Buddhismus .....	139
<i>Hans-Günter Gerhold/Carolin Schaper</i>	
Zeit .....	157
<i>Carolin Schaper/Hans-Günter Gerhold</i>	
Kunst im Religionsunterricht .....	170
<i>Katharina Neß</i>	

Folgende Abkürzungen bzw. Symbole werden häufig verwendet:

SB Schülerband

WB Werkbuch

Sch. der/die Schüler/in  
die Schüler/innen

L. der/die Lehrer/in  
die Lehrer/innen

ZM Zusatzmaterialie



Tafelbild

---

# Vorwort der Herausgeber

---

Seit dem schlechten Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler bei der OECD-Studie PISA ist die Krise des deutschen Schulwesens in aller Munde. Eine genaue Durchsicht der umfangreichen deutschen PISA-Untersuchung macht deutlich, dass die hinlänglich bekannten alten bildungspolitischen Rezepte nicht mehr zur Kur taugen. Vielmehr steht das gesamte Reformtableau wieder auf der Tagesordnung der Schulpolitik.

PISA ist die bislang umfangreichste und ausgeklügeltste Bildungsstudie; sie ist wissenschaftlich fundiert. Getestet wurden die Bereiche Lesekompetenz sowie die mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung. In Anlehnung an die angelsächsische *Literacy*-Konzeption testete PISA dabei weniger materiale Wissensbestände als vielmehr Basiskompetenzen, „die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind“. Vielleicht liegt darin *ein* Grund für das schlechte Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler, dass in unseren Schulen nach wie vor eher Wert auf Wissensanhäufung als auf Kompetenzerweiterung gelegt wird.

*Religious Literacy* wurde von PISA nicht getestet. Dass der Religionsunterricht aber wichtige Kompetenzen im Sinne der in PISA untersuchten *Literacy* vermitteln kann, liegt auf der Hand. Schon vor PISA stellte die ‚Arbeitsge-

meinschaft Evangelischer Erzieher in Deutschland‘ im Jahr 2000 fest, dass im Religionsunterricht Kompetenzen vermittelt werden, die die kritische Aneignung eines religiösen Selbstbezuges unterstützen, die Teilhabe an einer von Religion geprägten Kultur gestatten, ethisch verantwortetes Handeln in der Gesellschaft fördern und die Fähigkeit zur Teilhabe an religiöser Praxis ausbilden.

Im Sinne eines umfassenden Bildungsauftrages, dem es um die Bildung des ganzen Menschen geht, nimmt der Religionsunterricht die Dimension des Unbedingten auf und hält das Bewusstsein von der transzendenten Wirklichkeit in der Schule wach. Mit dem Lehrwerk RELIGION ENTDECKEN – VERSTEHEN – GESTALTEN hoffen wir einen spezifischen Beitrag zur Förderung von *Religious Literacy* in deutschen Schulen zu leisten. Der schülerorientierte, erfahrungsbezogene und kommunikative Ansatz unseres Lehrwerkes und die Verschränkung der drei im Titel genannten didaktischen Dimensionen religiösen Lernens bieten dafür eine gute Grundlage.

Schließlich untersuchte PISA zusätzlich die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen als fächerübergreifender Kompetenz. Auch hier schneiden die deutschen Schulen schlecht ab. Das „heimliche Script deutschen Unterrichts“ ist nach wie vor eher die Instruktion im Frontalunterricht und das von der Lehrkraft gelenkte fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch als das selbstständige und selbstverantwortete Lernen

der Schülerinnen und Schüler. Dringend notwendig ist laut PISA ein neues Nachdenken über die Unterrichtsgestaltung und die Lernorganisation in unseren Schulen. Davon ist auch der Religionsunterricht nicht ausgenommen. Stärker als bisher üblich müssen auch hier differenzierende und individualisierende Lehr- und Lernmethoden erprobt und neben analytischen auch entdeckende sowie handlungs- und produktionsorientierte Unterrichtsverfahren ermöglicht und außerschulische Lernorte in den Unterricht einbezogen werden. Auch die Zusammenarbeit mit anderen Fächern muss intensiviert werden. Dazu bietet das vorliegende Lehrwerk sowohl in der Ideenecke und den Arbeitsaufträgen im Schülerbuch als auch in den Unterrichtsideen im Werkbuch eine Fülle von Anregungen.

Im vorliegenden Lehrwerk ist der Titel RELIGION ENTDECKEN – VERSTEHEN – GESTALTEN Programm:

RELIGION ENTDECKEN: Eine „Religion zu haben“ ist für Heranwachsende heute keine Selbstverständlichkeit mehr. Im Religionsunterricht geht es deshalb darum, die vielfältigen „neuen“ Formen von Religion in Phänomenen und Problemen der eigenen Lebens- und Alltagswelt Jugendlicher, aber auch die häufig fremd gewordene christliche Religion und ihre Tradition neu oder wieder zu entdecken. Im Kontext ökumenischen und interreligiösen Lernens kommen dabei auch nichtchristliche Religionen durchgehend aus der Binnensicht selbst zu Wort.

RELIGION VERSTEHEN: Das sorgfältig ausgewählte und erprobte Materialangebot schafft Lernsituationen, die auf eine wachsende Kompetenz im Verständnis religiöser Sprach-, Symbol- und Ausdrucksformen hinzielen und solides religiöses Wissen vermitteln. Neben der Erschließung der biblischen Tradition wird auch eine Reflexion der Alltagsreligiosität und ein erstes Verstehen der Nachbarschaftsreligionen angebahnt. Dies ermöglicht das positionelle Gespräch über den religiösen Wahrheitsanspruch.

RELIGION GESTALTEN: Religion wird erfahrbar im gestaltenden Umgang mit ihren Traditionen, Liedern, Symbolen und Ritualen. Erst recht verlangt der weitgehende Wegfall einer familiären und/oder kirchlichen religiösen Sozialisation einen Religionsunterricht, der neben der intellektuell-kognitiven Reflexion von Religion auch die rituell-gestalthafte Dimension berücksichtigt

und den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, religiöse Sprach- und Ausdrucksformen erprobend zu gestalten.

Die positiven Reaktionen auf die bisher erschienenen Schülerbände für die Klassen 5/6 und 7/8 sowie die dazu gehörigen Werkbücher haben uns ermutigt, auch für die Klassen 9 und 10 auf der Grundlage der dort zugrunde gelegten Konzeption fortzufahren. Auf die ausführliche Darstellung unserer Konzeption durch PETER BIEHL im Werkbuch 5/6 (S. 10–21) sei hier noch einmal nachdrücklich verwiesen. Gerade die Praktiker haben uns in unserer Überzeugung bestätigt, dass der komplexen Situation des Religionsunterrichts heutzutage ein einzelnes religionspädagogisches Konzept nicht mehr gerecht werden kann; diese erfordert vielmehr eine *Verschränkung* verschiedener religionspädagogischer Konzeptionen und didaktischer Strukturen. Der Schülerband 9/10 weist deshalb ebenso wie die bisherigen Schülerbände das von BIEHL geforderte *Zusammenspiel zwischen traditionserschließenden, problemorientierten und symboldidaktischen Strukturen* auf.

RELIGION ENTDECKEN – VERSTEHEN – GESTALTEN 9/10 berücksichtigt die von den geltenden Lehrplänen vorgegebenen Themen ebenso wie die Lebenswelt heutiger Jugendlicher. Der Band enthält 12 Kapitel, die aus wiederkehrenden Bausteinen bestehen: Eine EINSTIEGSSEITE präsentiert das Thema mit einem eröffnenden Material, das bereits einen zentralen Aspekt des Kapitels vorstellt. Jedes Kapitel ist so angeordnet, dass jeweils DOPPELSEITEN einen wichtigen Aspekt thematisieren. Dieser wird durch ORIENTIERENDE ÜBERSCHRIFTEN verdeutlicht. Für die Erarbeitung der einzelnen Themen stellt jeder Band ein breit gefächertes Spektrum sorgfältig ausgewählter, unverbraucher Materialien bereit: Texte, Bilder und Lieder ermöglichen in ihrer Kombination unterschiedliche methodische Zugangs- und Erschließungsweisen. Herausgeber und Autorenteam haben sich bei der Auswahl und Präsentation der Materialien von den oben angesprochenen konzeptionellen Überlegungen leiten lassen. In besonderer Weise waren dabei die folgenden Grundsätze wirksam:

– *Offenheit ohne Beliebigkeit*: Das heißt, mit ihrem jeweiligen unterschiedlichen Aussage- und Bedeutungspotenzial wie auch in ihrer

spannungsreichen, Multiperspektivität eröffnenden, Anordnung und Verknüpfung sollen die Materialien zur Auseinandersetzung anregen und positionelle Beliebigkeit verhindern.

- Nur solche Materialien finden Aufnahme, die in unterrichtlichen Situationen und in verschiedenen (altersgleichen) Lerngruppen *praktisch erprobt* sind.
- Alle Materialien werden, soweit nur irgend möglich, *in ihrem ‚Eigenwert‘*, d.h. ohne Beschränkung ihres Aussage- und Bedeutungspotenzials, dargeboten.
- Das Lehrwerk soll die Unterrichtenden in ihrer fachlichen und didaktischen Kompetenz *unterstützen*, sie aber *nicht gängeln*. Der Spielraum für eigenverantwortliche Entscheidungen soll durch das Lehrwerk erweitert, nicht eingeeengt werden.
- Die Materialien des Lehrbuchs sollen die Schülerinnen und Schüler motivieren und sie zu einer eigenständigen Auseinandersetzung anregen sowie solides fachliches Lernen und Arbeiten ermöglichen.

Diesen Grundsätzen entsprechend

- ▶ werden Bilder möglichst großformatig und – zur Wahrung ihres ästhetischen Eigenwertes – ohne „verräterische“ Angaben, wie etwa des Titels, wiedergegeben.
- ▶ werden religiöse Texte, die der christlichen Religion ebenso wie der Nachbarschaftsreligionen, prinzipiell aus der „Innensicht“ dargeboten.
- ▶ finden sich die *ARBEITSVORSCHLÄGE* nicht direkt bei den Materialien selbst, sondern sind bewusst ans Ende des Lehrbuchs gestellt, damit eine Einengung der Perspektiven durch steuernde Vorgaben vermieden und die eigene Auseinandersetzung mit den Materialien offen gehalten wird. Ungeachtet ihrer Platzierung sind die Arbeitsvorschläge integraler Bestandteil der Kapitel und sehr genau auf die Materialien bezogen, zu deren Erschließung sie detaillierte und konkrete Hilfen bieten. Da sie den „Extrakt“ der unterrichtspraktischen Erfahrungen ebenso wie der didaktischen Überlegungen darstellen, wird niemand auf diese Hilfen und Impulse verzichten wollen und können.

- ▶ wird den Unterrichtenden die Möglichkeit offen gehalten, Materialien kapitelübergreifend und in anderen thematischen Zusammenhängen zu verwenden. *QUERVERWEISE* fordern hierzu ausdrücklich auf.
- ▶ bietet die *IDEENECKE* in jedem Kapitel Anregungen zur Weiterarbeit. Hier finden sich insbesondere Impulse für handlungs- und projektorientiertes Lernen, gestaltende Arbeitsformen sowie Hinweise auf außerschulische Lernorte in Stadt, Region und Worldwidedeb.
- ▶ sorgt der Abschnitt *ZUM FESTHALTEN*, mit dem jedes Kapitel schließt, für eine Vergewisserung und Festigung des Gelernten. Mit seiner Zusammenstellung zentraler Inhalte, Begriffe, Fragestellungen oder Sachinformationen will dieser Abschnitt zudem deutlich machen, dass auch im Religionsunterricht aufbauendes Lernen, klar konturierte Lerninhalte, vorweisbare, festhaltenswerte Ergebnisse und Fragestellungen sowie eine eigene Fachterminologie ihren festen Platz haben.

Mit den beschriebenen Kapitel-Bausteinen stellt auch der Schülerband 9/10 gewissermaßen ein „selbsterklärendes System“ dar, d.h. er ist grundsätzlich ohne zusätzliche Hilfen und Erläuterungen aus sich heraus für Fachleute verständlich und verwendbar.

Zeitgleich zum Schülerband 9/10 ist das *WERKBUCH* 9/10 erschienen. Es wird eröffnet mit einem Beitrag des Hannoveraner Soziologen und Erziehungswissenschaftlers *PROF. DR. THOMAS ZIEHE* „Von der Notwendigkeit wohl dosierter Fremdheiten in der Schule“, der das Konzept unseres Lehrwerks auf eindrückliche Art und Weise in der Sache bestätigt. Wir sind Herrn Ziehe dankbar, dass er uns diesen Aufsatz für das vorliegende Werkbuch überlassen hat.

Ziehe geht aus von der These, dass die „Enttraditionalisierung“ in der Gegenwart sich unumkehrbar durchgesetzt hat und dass die Alltagskultur in ihrer Wirkungskraft für die Jugendlichen die traditionale Kultur ersetzt. In dieser Situation bekommt *Fremdheit* eine neue Bedeutung: Sie kann verhindern, dass ein zu schneller Anschluss an die Alltagskultur vorgenommen wird. Nicht Verdoppelung ihrer längst vorhandenen Alltagserfahrungen in die Schule

hinein benötigen die Jugendlichen, sondern Generenerfahrungen, Abstand und Differenz zu ihrer Alltagskultur. Die religionspädagogischen Konsequenzen für den Religionsunterricht bestehen nach Ziehe darin, zu zeigen, dass es nicht nur *eine* Wirklichkeit gibt, Weltzugänge freizulegen und Unsagbares anzusprechen. Mit seinen Inhalten und Fragestellungen ermöglicht der Religionsunterricht die Öffnung für andere Erfahrungen als diejenigen, welche das Alltagsleben und die Alltagshorizonte sowieso bieten.

Ziehes Überlegungen stellen somit eine wertvolle Stütze für einen Religionsunterricht (und für das Konzept des vorliegenden Lehrwerks) dar, der seinen Schüler/innen zwar sehr wohl in pädagogischer Hinsicht emotionale und kognitive „Anschlussmöglichkeiten“ bietet, ihnen aber die Zumutung von „wohl dosierter Fremdheit“ nicht vorenthält. Mit anderen Worten: Das vorliegende Lehrwerk versucht christliche – und überhaupt religiöse – Überlieferung nicht etwa schamhaft zu verstecken, sondern sieht in dieser weithin fremd gewordenen Tradition ein unersetzliches Potenzial, die engen Grenzen der Alltags- und Popkultur zu überschreiten und den Jugendlichen andere Weltzugänge offen zu halten.

Wertvolle Hilfen und Anregungen für die Unterrichtspraxis bieten darüber hinaus aber besonders Ausführungen der Autor/innen zu den einzelnen Kapiteln des Schülerbandes 9/10:

Der Abschnitt THEOLOGISCHE UND DIDAKTISCHE ASPEKTE dient der Einführung in das Thema: Hier werden die wesentlichen Sach- und Hintergrundinformationen sowie die biblischen und theologischen Bezüge des Kapitels knapp und übersichtlich dargestellt, die dem/der Unterrichtenden einen schnellen Überblick über das Thema und eine solide Grundlage für die Unterrichtsplanung geben.

Der Abschnitt INTENTIONEN stellt die pädagogisch-didaktischen Überlegungen und Zielset-

zungen in konzentrierter Form zusammen. In dem Abschnitt LITERATUR ZUR VORBEREITUNG ist ausschließlich solche Literatur angeführt, die von den Unterrichtenden mit unmittelbarem Gewinn für ihre Einarbeitung in das Thema und für die Vorbereitung ihres Unterrichts herangezogen werden kann.

Den Schwerpunkt jedes Lehrerband-Kapitels bildet der umfangreiche Abschnitt UNTERRICHTSIDEEN, der detaillierte Erläuterungen zu jedem einzelnen Material des Schülerbandes gibt. Materialbezogene Sachinformationen, differenzierte Bildbeschreibungen usw. werden verknüpft mit methodischen Hinweisen und Anregungen. Außerdem bieten die UNTERRICHTSIDEEN über das im Schülerband Dargebotene hinaus Alternativen, für die ein eigener Abschnitt zusätzliche Materialien und Medien (ZM) bereitstellt.

Dass der Religionsunterricht – und schließlich auch die Arbeit an einem Lehrbuch – ungeachtet aller Mühen durchaus Vergnügen bereiten kann, dies haben uns auch die Autor/innen dieses Bandes gezeigt. Dafür und für ihre Beharrlichkeit sowie für ihren Elan, der sogar unvermeidbarer Wochenend- und Ferienarbeit standhielt, sagen wir ihnen als Herausgeber Dank.

DR. HELMUT WITTE, Göttingen, danken wir für die sorgfältige und kenntnisreiche Beratung bei dem Buddhismus-Kapitel, KATHARINA NESS für den Beitrag „Kunst im Religionsunterricht“. Eine große Hilfe waren uns die sachkundigen Hinweise von Dr. ALBRECHT WILLERT, Recklinghausen, der sich, wie schon bei den vorangehenden Bänden, auch diesmal wieder als stets scharfsinniger und aufmerksamer Berater erwiesen hat. Unser Dank richtet sich erneut auch an PROF. DR. PETER BIEHL, dessen religionspädagogische Überlegungen dieses Lehrwerk geprägt haben und der nicht zu Unrecht als „spiritus rector“ dieses Unternehmens gilt. Schließlich danken wir dem Verlag Vandenhoeck & Ruprecht, der auch diesen Band mit Engagement und Sachverstand betreut hat.

Göttingen, im März 2002

Gerd-Rüdiger Koretzki / Rudolf Tammeus

---

# Von der Notwendigkeit wohl dosierter Fremdheiten in der Schule

Thomas Ziehe<sup>1</sup>

---

## Die Veränderung der Alltagskultur

### 1. Die Eröffnung einer Parallelkultur

Jugendliche sind heute in eine Alltagskultur eingebunden, die in sehr hohem Maße von der Populärkultur geprägt ist, also von Videoclips, Filmen, Werbung, Handys, Internet, Outfit-Stilen, Hängehosen, Anglerhüten, Piercing und dergleichen. Diese Alltagskultur erlaubt es Jugendlichen, eine Parallelwelt zur Welt der Eltern und zur Welt der Schule aufzubauen. Es gab natürlich auch schon in früheren Jugendgenerationen das Bestreben, eine Distanz zur Erwachsenenwelt zu errichten, aber dass man als Jugendlicher heute das Angebot vorfindet, ganze eigene Zeichen- und Stilwelten für sich aufzubauen, das ist in der Tat in dieser Verschärfung ein neues Phänomen. Wenn Sie heute ein Teenager-Zimmer betreten, sehen Sie die Wände plakatiert mit „Bravo“-Postern von *Blümchen* bis zu den *Backstreet Boys*; diese Poster sind natürlich kulturindustriell hergestellt und damit hoch standardisiert, aber für die Jugendlichen in diesem Alter sind solche Poster psychisch in sehr intimer Weise besetzt. Das würden Sie spätestens dann mitbekommen, wenn Sie diese Poster einfach einmal abnehmen wollten. Aus der Sicht des betreffenden Mädchens oder Jungen wäre

dies ein empfindlicher Eingriff in dessen Eigenwelt. Jugendliche nehmen eine solche Parallelwelt für sich wahr, und sie ist im Grunde der Ort, an dem sie mit den Gleichaltrigen Relevanzen aufbauen, also Maßstäbe für das, was in ihren Augen als wichtig und bedeutsam gilt. Da diese Parallelwelt dezidiert nicht pädagogisch ist, und das natürlich aus der Sicht der Jugendlichen eben deren Attraktivität ausmacht, kann man durchaus Folgendes sagen: Je einflussreicher diese Alltagskultur geworden ist, um so mehr handelt es sich beim Aufwachsen junger Menschen heute um Sozialisation und um so weniger um Erziehung. Es gibt demnach in modernen Gesellschaften ein Mehr an Sozialisation (im Sinne von pädagogisch nicht planbaren Prozessen) und ein Weniger an Erziehung. Die Alltagskultur bekommt in den Lebensstilen der Jugendlichen eine Leitfunktion und eine so starke Legitimität, dass man ohne Übertreibung sagen kann: Sie ist so einflussreich geworden, wie es früher kulturelle Überlieferung bzw. Tradition gewesen ist. Die Alltagskultur ist sozialisatorisch an die Stelle von Tradition und kultureller Überlieferung getreten.

### 2. Verhandelbarkeit im Alltagsleben

Allerdings funktioniert die Alltagskultur in anderer Weise als früher Tradition und kulturelle

---

<sup>1</sup> Thomas Ziehe, Jahrgang 1947, ist Professor für Pädagogik an der Universität Hannover.

Überlieferung. Diese waren nämlich *präskriptiv*, also vorschreibend. Sie bestanden aus einem dichten Netz von Normen, Bedeutungen und Regeln, in das man gleichsam hinein erzogen wurde, und dieses Netz beinhaltete unbedingt bindende Verhaltensbestimmungen für alle Situationen: Wie man Erwachsene anredet, wie man um Butter bittet, welche Themen man ansprechen kann, wie man sich selbst vorstellt, usw. Aufwachsen hieß, in sehr dichte und verbindliche Regelsysteme hineinzuwachsen. Im Gegensatz dazu ist die heutige Alltagskultur interessanterweise nicht im gleichen Sinne präskriptiv. Sondern sie ist eher ein relativ offenes Feld, in dem sich die Akteure erst mal verständigen müssen, was in einer Situation „los ist“ und worauf es gerade ankommt. Ein typisches Beispiel aus dem Familienleben: Ein Bekannter von mir hat einen achtzehnjährigen Sohn und er erzählte mir die folgende kleine Begebenheit. Er, der Vater des Sohnes, kommt morgens ins Badezimmer, und da ist schon jemand – nämlich ein junges Mädchen im Nachthemd! Und er hat es bisher noch nie gesehen. Nun sind die jungen Leute heute ja überwiegend recht freundlich und so sagt sie: „Ich bin gleich fertig“, und er ist – ein bisschen verlegen – wieder herausgegangen. Und dann ruft das junge Mädchen noch hinter ihm her: „Wann gibt’s denn eigentlich Frühstück?“ Das ist nun eine aufschlussreiche und, wie ich meine, typische Alltagssituation, für die es eben keine festen Regeln mehr gibt. Es dürfte heute nur noch eine verschwindende Minderheit sein, die hierzu sagen würde: Das ist ein eindeutiger Fall von Sünde und damit ein klarer Verbotsfall. Nein, natürlich erkennen wir den jungen Menschen ihr Recht auf Erotik und Sexualität zu, jedenfalls ab einem bestimmten Alter, und das ist ja hier gegeben. Andererseits ist es jedoch für die Eltern nicht ganz akzeptabel, in ihrem Intimbereich (Badezimmer!) derartig „überrumpelt“ zu werden. Die kleine Geschichte geht noch einen Schritt weiter: „Ich habe dann später noch mit meinem Jungen geredet“, erzählte mir der Vater, „und gesagt, das ist völlig in Ordnung, wenn du ab und zu über Nacht Besuch hast. Aber lieber wäre es uns, wenn du das machtest, wenn wir nicht zu Hause sind.“ Hier ist der Punkt: Das hätte natürlich früher als noch viel schlimmer gegolten!

Kulturhistorisch gesehen handelt es sich um eine *Veränderung von Situationsdefinitionen*. Vor dreißig oder vierzig Jahren wäre die beschriebene Situation eindeutig als moralischer Konflikt aufgefasst worden. Heute hingegen sagen die Eltern eher, es sei ihnen nicht angenehm, wenn im Nachbarzimmer zu viel Aktivität herrsche. Sie drücken also ein Unbehagen aus, und dieses Unbehagen ist im Kern ein ästhetischer Affekt und nicht ein moralischer. Das heißt für die heutige Alltagskultur: In gewissem Umfang werden früher als moralisch betrachtete Fragen jetzt in einen anderen, einen *ästhetischen Code* überführt. Dass es billigenwert ist, was der Junge anstrebt, das steht nicht zur Debatte; es geht eher um die Umstände, um die Frage, wie der Junge sein Ansinnen so gestalten kann, dass es mit den Interessen der Eltern verträglich ist. Ein weites Feld von Alltagssituationen, das früher moralisch definiert war und präskriptiv geregelt wurde, ist heute sozusagen freigegeben. Das heißt natürlich keineswegs, dass wir heute keine Moral mehr haben. Aber es zeigt, dass wir moralische Kriterien auf sehr viel weniger Typen von Situationen beziehen als früher. Die Frage etwa, wie lang das Haar des Sohnes sein darf, oder die Frage, ab wann die Tochter sich die Nägel lackieren darf, wird eher als Frage der ästhetischen Verträglichkeit unter Zusammenlebensbedingungen behandelt.

Jugendliche (und zum Teil auch schon Kinder) sind recht geübt darin, in Konfliktsituationen mit den Erwachsenen darüber zu verhandeln, was „angesagt“ ist und welche Regeln künftig gelten sollen. – Ein Kollege von mir bietet nebenberuflich an Schulen pädagogisches Rollenspiel an: Da kommt er dann in die Klasse und hat einen typischen Konflikt konzipiert, der von zwei Rollenspielern argumentativ ausgehandelt werden soll. Der Kollege erzählt mir nun, nicht ganz ohne Ironie, das klappe kaum noch, denn jetzt seien seine Protagonisten meist schon nach neunzig Sekunden mit dem Rollenspiel fertig. Beide sagen nach kürzester Zeit, „Ich sehe das anders, aber wenn du das so siehst, ist es auch okay.“

Die heutige Alltagskultur ist also im Unterschied zur Traditionalität nicht mehr vorwiegend präskriptiv, sondern sie bedarf der Interpretations- und der Aushandlungsprozesse,

bevor verbindliche Regeln vereinbart werden können.

### 3. Die Relativierung der Hochkultur

Wenn diese Alltagskultur – mit der massiven Hereinnahme der Populärkultur – so einflussreich geworden ist, dann hat dies einen weiteren Effekt: Die Bedeutung der Hochkultur wird hierdurch in erheblichem Maße relativiert. Früher war die Hochkultur eine Art symbolisches Dach der Gesellschaft, auf das die Menschen sich normativ zu beziehen hatten (oder zumindest so tun mussten, sonst wäre dies für sie rufschädigend gewesen). Damit meine ich nicht, dass sich früher im empirischen Sinne die gesamte Bevölkerung für Hochkultur interessiert hätte. Aber man kann wohl – im Sinne sozialer Geltung – sagen, dass die Hochkultur als ein Symbolbestand fungierte, auf den man sich beziehen musste. Also keine Festrede ohne Goethe-Zitat! Nicht, weil die meisten Menschen Goethe gelesen hätten, aber weil Goethe als Symbol unverzichtbar war. Das hatte erhebliche Effekte bis hinein in alle Bildungsbereiche. Denken Sie nur an die Dankbarkeit, die zu früheren Zeiten Menschen empfunden und ausgedrückt haben, die zunächst biographisch keinen Zugang zu Bildungswissen hatten und denen sich dann nachträglich über einen zweiten Bildungsweg oder die Volkshochschule eine Teilhabe an Bildungsprozessen eröffnete! Solch erleichterte Dankbarkeitseffekte können Sie heute lange suchen. Denn die Situation hat sich radikal geändert. Jetzt hat sich ein viel weiterer Kulturbegriff etabliert, und es wird zur individuellen Option des Einzelnen, inwieweit er sich auf die Hochkultur oder die Populärkultur einlassen möchte. Das frühere Prestigegefälle zwischen Hochkultur und Populärkultur ist heute in einem enormen Ausmaß enthierarchisiert. Wir alle haben heute doch wohl keinerlei Problem damit, an einem Tag in eine Kunstaussstellung der Klassischen Moderne zu gehen und anderntags in ein Designmuseum, das die Geschichte der Micky Maus zeigt. Insbesondere höhere Bildungsinstitutionen verstanden sich früher ganz selbstverständlich als Bollwerk gegen die „verderbliche“ Populärkultur. Für einen Gymnasialschüler

reichte es ja schon, von einem Lehrer vor dem falschen Kino erwischt zu werden, um erheblichen Ärger zu bekommen. Heute hingegen ist die Populärkultur nicht nur bei Jugendlichen geradezu zur Primärwelt geworden, sie ist flächendeckend und generationsübergreifend „im Bauch der Gesellschaft“ angekommen. Das geht so weit, dass die Hochkultur immer öfter Anleihen bei der Populärkultur machen muss, um noch Zugang zu einem breiteren Publikum zu finden. Auf der Expo in Hannover gab es zum Beispiel ein Konzert der Berliner Philharmoniker mit den *Scorpions*. Oder die drei Tenöre haben ein Konzert auf Mallorca zusammen mit den *Spice Girls* angekündigt. Es gibt also Bestrebungen des Hochkulturbetriebs, Akzeptanz dadurch zu erhalten, dass sie sich streckenweise mit der Populärkultur verbündet, auf die sie früher herabgeschaut hat. Ein positiver Effekt dieser Relativierung der Hochkultur ist, so kann man vielleicht sagen, dass der Einschüchterungsgehalt des Bildungskanons extrem abgenommen hat und dass dadurch Affekte einer Bildungsscham kaum noch auftreten.

Für die Schule ist allerdings ein gravierendes Erschwernis entstanden. Die frühere Selbstverständlichkeit der Hochkultur hatte die Lehrkräfte erheblich entlastet, denn diese konnten den Schülern gegenüber die Botschaft vertreten, nur wer sich in der Hochkultur einigermaßen auskenne, könne sich als im vollen Sinne erwachsen betrachten. Das ist jetzt schwerer geworden. Wenn Sie vor die Klasse treten und im Deutschunterricht zu den Schülern sagen: „Ich finde es wichtig, dass ihr Kafka kennen lernt“, dann gibt es nun immer mehrere Schüler, die sagen werden: „Tut mir wirklich Leid, aber ich fürchte, dieser Kafka gibt mir nichts.“ Und dann stehen Sie da! Nach meiner Erfahrung ist das heute die Kernanstrengung des Lehrerseins: Die Lehrerin oder der Lehrer ist immer in der Position, etwas zu wollen, was die Schüler *wollen sollen*. Und wenn man immer etwas will, was die wollen sollen, ist das doch eine erhebliche Anstrengung. Es ist eine andere Art von Anstrengung als die, den ganzen Betrieb unter dichter Kontrolle zu halten, wie sie die früheren Lehrer sehr beschäftigt hat. Wir haben heute schulpädagogisch auf Selbstmotivierung umgestellt – und das ist auch ein lobenswerter humaner Vorgang – aber es hat

wohl niemand geahnt, dass dies ein so aufziehendes Geschäft würde.

Die Relativierung der Hochkultur führt also einerseits zur Abnahme von Einschüchterungseffekten, aber sie bedeutet andererseits für die Lehrkräfte die Bürde, für alle Unterrichtsthemen „gute Gründe“ finden zu sollen, die für die Schüler in deren Alltagshorizont plausibel sein könnten.

#### 4. Die Relativierung des Sozialen

Einen vierten Aspekt der Veränderung von Alltagskultur sehe ich in der gesteigerten Möglichkeit, subjektive Welten aufzubauen und diesen eine Kompassfunktion für die eigene Welt- und Selbstdeutungen zuzusprechen. Nicht nur, wie eben ausgeführt, die Hochkultur, sondern auch das Soziale relativiert sich – also die Regeln, die Werte, die Vorstellungen, die Konventionen, die eine Gesellschaft hervorgebracht hat. Im Kontext einer modernen Alltagskultur kann jedes Individuum seine eigene subjektive Welt genauso wichtig nehmen wie die Geltungssphäre des Sozialen. „Ich seh’ das aber so“, heißt nicht umsonst der Vortrag, der diesem Text zugrunde liegt. Die alltagstypische Formulierung soll Ausdruck dafür sein, dass für jeden Einzelnen die subjektive Welt eine Referenz darstellen kann, die gleichberechtigt neben der sozialen Außenwelt steht.

Ich habe kürzlich eine kleine Streitszene mitbekommen: Eine Mutter setzte sich recht heftig mit ihrer widerstrebenden siebenjährigen Tochter auseinander, und die Tochter stampfte mit dem Fuß auf die Erde und empörte sich: „Kann ich nicht mal mein eigenes Leben leben?!“ Ich will damit sagen: Die sozialen Regeln können vom Einzelnen aus einer subjektiven Distanzposition wahrgenommen werden. Sie sind nicht mehr im gleichen Sinne fraglos und identitätsnah, wie es etwa die eigene Muttersprache ist, sondern man kann das Soziale auf Distanz stellen und der subjektiven Eigenwelt ein höheres affektives und kognitives Gewicht geben.

Auch für die Adoleszenz hat das tief gehende Folgen. Die Kultur wirkt in diesem veränderten Kontext nicht mehr in erster Linie über Verbote, strenge Regelsysteme und Tabus auf die Indivi-

duen ein. Natürlich erfährt der einzelne Jugendliche noch Verbote, aber sie machen nicht mehr den Kernkonflikt der Adoleszenz aus. Das frühere adoleszente Grunderleben – „Ich bin umstellt von einem allgegenwärtigen *Das darfst du nicht!*“ – hat sich hin zu anderen Konfliktzonen verschoben. An die Stelle des kulturellen Über-Ichs, das eine stets mitlaufende Selbstzensur auferlegte, treten nun kulturelle Selbst-Ideale, die dem Individuum eher nahe legen, wie es sein könnte oder werden möchte – kommunikativ, beliebt, erfolgreich, bewundert usw. Solche Idealbilder, die die Individuen aus dem Symbolmaterial der heutigen Kultur für sich errichten, werden zur vorrangigen Quelle psychischer Konflikte. Diesen Idealbildern nicht zu genügen, evoziert Schamgefühle und Selbstwertverletzungen. Weniger jedoch den „klassischen“ adoleszenten Schuldkonflikt zwischen dem eigenen Begehren und den kulturellen Tabus und Verboten. Es treten, vereinfacht gesagt, an die Stelle von Verbots- und Schuldkonflikten in gewisser Hinsicht Konflikte mit unerfüllten Selbstidealen und Anerkennungswünschen. Sozialtheoretisch drückt sich in der Gewichtsverschiebung vom Verbot zum Ideal eine begrüßenswerte Liberalisierung unserer Alltagverhältnisse aus.

Weite Bereiche der früheren Sozialkontrolle sollen nun durch psychische Selbstkontrolle ersetzt werden. Dies aber bedeutet im Endeffekt lediglich eine psychostrukturelle *Verlagerung* von Leidenspotenzialen – und keineswegs deren Ermäßigung.

### Folgen für die Schulkultur

#### 1. Die Erosion von Kanon, Aura und Askese

Eine gewisse Basisliberalität von Schulleben und Unterricht ist heute Teil des Normalmodells von Schule geworden. Diese Basisliberalität empfinden Schüler nicht mehr als ein Geschenk. Das hat natürlich Folgen für die Rezeption der Lehrstile durch die Schüler. Der liberal-progressive Typus hat auf Grund der veränderten Konstellation bei den Schülern nicht mehr den gleichen Startvorteil wie vor dreißig oder zwanzig Jahren, als er sich vorteilhaft von seiner eher konservativen

Kolleginnen und Kollegen unterscheiden konnte. Heute bleiben Dankbarkeitseffekte gegenüber der schulischen Liberalisierung eher aus.

Damit will ich nun nicht dafür plädieren, solche Liberalisierung wieder zurückzunehmen. Aber die Haltung vieler Pädagogen meiner Generation, die explizite oder implizite Botschaft „Ihr wisst ja gar nicht, was wir früher alles für euch erkämpft haben“, – diese Haltung hat keine Rezeptionsbasis mehr. Die Jugendlichen verstehen sie nicht oder reagieren sogar mit heftiger Abwehr. Sie erleben die unaufhörliche, allgegenwärtige Enttraditionalisierung ganz alltäglich, und sie sehen keinerlei Grund, das zu feiern. Sie sind aber auch nicht dagegen.

Diese Verlagerung affektiver Generationslagen hat sich auch deutlich in der Veränderung der Schulkultur niedergeschlagen. Drei tragende Säulen der älteren Schulkultur – so möchte ich es einmal bündig nennen – sind durch diese Prozesse abgeschliffen worden. Zum einen hat die ältere Schule von der Wirkkraft eines *Kanons* gelebt, der kulturell fest verankert gewesen war, man könnte fast sagen, der so verstanden wurde, als sei er geradezu metaphysisch gegeben. Diesem Kanon wurde eine nahezu übergeschichtliche Geltung angesonnen, die an die Intentionen der späteren Curriculum-Diskussion noch gar nicht denken ließ; jedenfalls war es noch vollkommen außerhalb des Möglichkeitshorizonts der damaligen Gesellschaft, diesen Kanon als etwas zu betrachten, das problematisiert, reflektiert und intentional verändert werden könnte. Kurzum, der Erfahrung von Kontingenz, die heutzutage alle kulturellen Sinnbereiche zu Artefakten macht, die so oder auch anders sein könnten, war der Kanon noch nicht ausgesetzt.

Als zweite tragende Säule der älteren Schulkultur betrachte ich eine spezifische *Aura*, die die Schule als Institution und als symbolisches Feld ausstrahlte: eine Atmosphäre, die symbolisch für einen umfassenden und in die Poren aller Situationen eindringenden Respekt vor der Erwachsenenwelt stand. So erinnere ich mich beispielsweise, dass ich während meiner gesamten Schulzeit am Gymnasium nicht ein einziges Mal im Lehrerzimmer gewesen bin. Dort durfte man als Schüler nicht hinein. Ihm vorgelegt war der so genannte Verwaltungstrakt, und selbst dort sollte man sich nur sehen lassen,

wenn man wirklich gute Gründe hatte. Als Schüler ließ mich das annehmen, das Lehrerzimmer müsse so etwas wie das Gehirn oder das geheime Sinnzentrum der Schule sein. Und diese Vorstellung hat natürlich auf eigentümliche Weise den auratischen Respekt gegenüber der Schule als Ganzes abgesichert. Übrigens war ich später, als ich nach dem Abitur einmal hinein durfte, regelrecht enttäuscht, dass es da bloß Tische und Reihen von Postfächern gab und dass von einem Sinnzentrum wenig zu spüren war.

Und schließlich sehe ich als dritte Säule der älteren Schulkultur ein typisches Selbstbild-Muster. Nämlich eines, das im Kern auf *Askese* abzielte und das jedem jungen Menschen auferlegte, die unmittelbaren Bedürfnisse der Gegenwart hintanzustellen zugunsten der Anforderungen des späteren Lebens.

Diese überkommene Trias von Kanon (auf der Ebene des Wissens), Aura (auf der Ebene der Sozialformen) und Askese (auf der Ebene der Selbstbeziehung) ist durch tief greifende Veränderung der alltagskulturellen Selbstverständlichkeiten und Mentalitäten erodiert. Sie ist zwar nicht völlig verschwunden, aber doch höchstens noch in schwachen Restbeständen anzutreffen. Was ist aus diesen Säulen geworden, bzw. was trägt die Schulkultur heute?

## **2. Stattdessen: Veralltäglicung, Informalisierung, Subjektivierung**

Ich sage es hier stark gerafft: An die Stelle des Kanons tritt die Bezugnahme auf das Alltagsleben bzw. die *Nähe zur Lebenswelt*. An die Stelle der Aura tritt ein hohes Maß an *Informalität* und Saloppheit. Und die Stelle des Askesemusters nimmt eine tief greifende Tendenz zur *Subjektivierung* ein. Diese drei neuen Säulen der heutigen Schulkultur sind natürlich erst in einem langen Prozess seit Ende der 60er-Jahre durchgesetzt, erstritten und teilweise auch erlitten worden. Wie man deren allmähliche Durchsetzung im Verlaufe der Zeit auch empfunden haben mag – heutzutage setzen diese drei Säulen bei den Beteiligten, Schülern wie Lehrern, ebenfalls keine Euphorie mehr frei. Wo gäbe es heute Schüler, die es als Geschenk empfänden, wenn die Lehrerin in den Unterricht käme mit

dem Angebot: „Heute sprechen wir einmal über eure Situation.“ Oder: „Heute sprechen wir mal über ‚Bravo‘. Die Reaktion wäre vermutlich: „O je, muss das sein?“ Dass die eigene Situation der Jugendlichen thematisiert werden kann, das ist rundum selbstverständlich geworden, auch im Alltagsleben außerhalb der Schule. Das hat nicht mehr den Hauch eines thematischen Durchbruchs.

Es euphorisiert auch nicht mehr die alltagskulturelle Möglichkeit, das eigene Verhalten erheblich informeller und lockerer ausgestalten zu können als zu früheren Zeiten. Es wäre diagnostisch bestimmt aufschlussreich, dokumentarische Filmaufnahmen von Einschulungsritualen, Morgenbegrüßung, Zeugnisvergabe oder Aula-Feiern zu betrachten, sagen wir beispielsweise von 1961. Ich glaube, die damalige alltägliche Formalität würde uns heutigen Betrachtern ins Auge springen – und damit auch das Ausmaß der Veränderung bis heute hervortreten, das Ausmaß der abgelaufenen Informalisierung. Aber wie gesagt: Diese Informalisierung wird von den Jugendlichen heute als völlig selbstverständlich empfunden.

Und auch die neue dritte Säule der Schulkultur, die Subjektivierung, die Zug um Zug an die Stelle der alten Askesemuster getreten ist, die Möglichkeit, dem eigenen Gefühls- und Motivationshorizont hohe innere Aufmerksamkeit und Gewicht geben zu können, auch dies ist heutzutage vollkommen alltäglich geworden. Den Schülern heute das „Angebot“ machen zu wollen, einmal in sich selbst hineinzuschauen, wäre wohl kaum eine spektakuläre Eröffnung neuer Erfahrungen. Es wäre – genau umgekehrt! – für viele Jugendliche eine ungewöhnliche Erfahrung, einmal *nicht* in sich hineinzuschauen und von der gewohnten Subjektivierungsmöglichkeit abzusehen.

### 3. Wohl dosierte Fremdheiten

Es ist also die Alltags- und Populärkultur, die an Terrain gewinnt, die zunehmend Mentalitäten, Verhaltensstile und innere Motivhaushalte der Schüler mit Kriterien versorgt. Die Alltags- und Populärkultur wird damit für die symbolische Struktur der Schule, für das Feld der intersubjek-

tiven Bedeutungen und Relevanzen, zu einem enorm einflussreichen Kontext. Und damit komme ich zu einer abschließenden These. Einer Grundannahme der Reformpädagogik wird meines Erachtens zunehmend der Boden entzogen. Diese Grundannahme lautet seit der Jahrhundertwende bis heute, das Schlüsselproblem der Normalschule sei ihre Ferne zum Leben. In der reformpädagogischen Schulkritik wird die Schule als eine lebensverschlossene Anstalt ausgemalt und daraus – metaphorisch gesprochen – die Schlussfolgerung gezogen, wenn man die Fenster dieser Anstalt weit öffnete und gleichsam „das Leben“ hereinließe, dann sei das der entscheidende Durchbruch zu subjektnäheren, authentischen Bildungs- und Selbsterfahrungsprozessen.

Ich hoffe, ich habe zeigen können, warum diese Leitmetapher den heutigen kulturellen Kontext so nicht mehr trifft. Denn ob wir „die Fenster aufmachen“ oder nicht – „das Leben“ ist sowieso immer schon da! Nicht im alten emphatischen Sinne, zugegeben, aber im Sinne der Allgegenwart alltagskultureller Maßstäbe und Relevanzen in den Horizonten der Schüler. Wenn ich es ein wenig flapsig sagen darf: Das „Leben“ ist auch nicht mehr das, was es einmal war, und schon gar nicht taugt es zur utopischen Generalmetapher für das schlechthin Bessere. Das Leben ist, auf ebenso normale wie triviale Weise, in der Schule gegenwärtig, insbesondere in den Schülerköpfen.

So gesehen, kann Öffnung von Schule heute nicht mehr bedeuten, die Schule topographisch, also als „Ort“, zu öffnen, sondern Öffnung von Schule müsste paradigmatisch verstanden werden. Und damit meine ich: als Öffnung für andere Erfahrungen als diejenigen, welche das Alltagsleben und die Alltagshorizonte sowieso bieten. Die *Differenz* zum „Leben“ ird gerade das Interessante!

Den beliebten Hauptvorwurf an Schule, sie sei künstlich, halte ich daher für unscharf und oft sogar verfehlt. Ein besonders drastisches Beispiel für das, was ich hier meine, zeigt sich zur Zeit in der Schulpolitik, wenn allen Ernstes suggeriert wird, die flächendeckende Versorgung mit Computern würde für die Schule eine entscheidende Erneuerung bedeuten. Nicht dass ich etwas gegen Computer in der Schule hätte; aber zu be-

haupten, dies sei eine Neuheitserfahrung für die Schüler, ist doch eine arge Fehlinterpretation. Wenn sie von ihrer Alltagserfahrung her an eines bereits gewöhnt sind, dann doch an Computer. Jetzt auch in der Schule vor einem PC sitzen zu können, ist also für die Jugendlichen eher die Duplizierung einer längst vorhandenen Alltagserfahrung in die Schule hinein als eine Öffnung für neue Erfahrungs- und Lernprozesse.

So gesehen, wird Schule gerade dann bedeutsam, wenn sie auf der Wissensebene, auf der Ebene der Sozialformen und auf der Ebene des Selbstbezugs Erfahrungen anbietet, über die die Jugendlichen im Alltag typischerweise *nicht* verfügen. Von daher sollte die Schule (auch) künstlich sein wollen und sich in Differenz zum Alltagsleben begreifen. Schule braucht, wenn sie produktiv sein will, ein bestimmtes Maß an Fremdheit, an wohl dosierter (nicht überwältigender, sondern anregender) Fremdheit.

Auf der Ebene des Wissens gebietet das meines Erachtens, die weit verbreitete Denunziation des Kognitiven als „Trichterlernen“ u.ä. nicht mitzutragen. Kognitionen sind bedeutsam, weil sie ermöglichen, im Kopf andere Welten aufzubauen als die vorhandene empirische Welt, zum Beispiel theoretische, mathematische oder ästhetisch-fiktionale Welten. Es handelt sich im Grunde um die Ausbildung eines Sensoriums für Konstruktivität, also für das Herstellen-Können von weiteren Welten.

Auf der Ebene der Sozialformen wird es für die Schule bedeutsam, der umfassenden Informalisierung mit der Ermöglichung einer Gegen-erfahrung zu begegnen. Ich denke hierbei an zweierlei. Zum einen wird die Stilistik des Lehrerverhaltens wichtiger, der kommunikative Stil, der von den Schülern wahrgenommen und bis in die Feinheiten „gelesen“ wird. Dazu gehört, dass der schulische Raum auch als ein symbolischer Raum verstanden wird, in dem Formen und Rituale aufmerksam geschützt werden sollten. – Zum anderen wird ein bestimmtes Moment von Kontraktualität, von Vertraglichkeit, wichtig. Damit meine ich eine teilweise Umstellung vom pädagogisch-moralischen Appell auf quasi-vertragliche Bindungen und feste Regelvereinbarungen. Auch dies ist, im Hinblick auf die hohe Informalität der alltäglichen Verhaltensstile, ein Moment von wohl dosierter Fremdheit.

Auf der Ebene des Selbstbezugs besteht die alltägliche Normalerfahrung, wie ich gesagt habe, in einer beständig mitlaufenden Innenaufmerksamkeit und in entsprechenden Motivkonflikten. Der bloße Appell an die Selbstmotivierung löst diese Motivkonflikte keinesfalls, bisweilen verstärkt er sie noch. Daraus resultiert die mitlaufende introspektive Dauerfrage: „Will ich das jetzt überhaupt?“ Auf dieser Ebene besteht ein zentraler Lern- und Erfahrungsprozess gerade in dem, was ich „das affektive Futur II“ nennen möchte. Um es kurz an einem Beispiel zu verdeutlichen: Wenn ich lernen will Gitarre zu spielen, muss ich in der Lage sein, einem nahe liegenden Affekt begegnen zu können, der üblicherweise auftritt. Nämlich dem Affekt, dass ich nach dem dritten Akkordgriff erlebe: „Das ist ja doch anstrengender, als ich gedacht habe, vielleicht versuche ich es lieber mit dem Schlagzeug“, und so fort ad infinitum. Was ich affektiv lernen sollte, ist doch das Folgende: Ich sollte mir beim Gitarre Üben vorstellen können, was für eine Freude es für mich sein wird, wenn ich Gitarrespielen gelernt *haben werde*. Und das ist das affektive Futur II; es ist die Fähigkeit, mich projektiv in einen (für später) erhofften Selbstzustand hineinversetzen zu können. Und diese Fähigkeit zur affektiven Zukunftsprojektion versetzt mich in die Lage, die Anstrengungen und die partielle Unbehaglichkeit der Zwischenschritte aushalten zu können, weil die Vorfreude auf den angestrebten längerfristigen Selbstzustand stärker ist. Die Fähigkeit zu solch einem „affektiven Futur II“ hat natürlich auch eine wichtige kognitive Komponente; denn es hilft mir enorm, wenn ich auf Erinnerungsbilder zurückgreifen kann, wie es mir denn bei anderen, vergleichbaren Lernprozessen mit ähnlich unangenehmen Zwischenschritten schon einmal gegangen ist, zum Beispiel, als ich Englisch zu lernen begann.

Ich will mit diesen abschließenden Bemerkungen dafür werben, dass Schule durchaus auch „künstliche“ Bedeutungsdimensionen haben sollte, die ich als wohl dosierte Fremdheiten zu beschreiben versuchte und die gerade in einem *Abstand*, in einer Differenz zu den Erfahrungsformen stehen, die die Alltagskultur im laufenden Leben und ganz außerpädagogisch sowieso schon liefert.

---

# Sehnsucht nach Gerechtigkeit

---

## 1. Theologische und didaktische Aspekte

„Gerechtigkeit“ ist in vieler Hinsicht ein Schlüsselbegriff: Er taucht sowohl in der öffentlichen Debatte wie auch in privaten, familiären Diskussionen auf, er wird in innen- wie außenpolitischen Zusammenhängen verwendet, er ist eines der drei Leitthemen der neueren ökumenischen Sozialethik (Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung), er wird politisch, moralisch, sozialetisch, theologisch oder als Erfahrungsbegriff verwendet.

Erfahrungen mit Ungerechtigkeit bzw. Gerechtigkeit haben die meisten der Sch. bereits gemacht, in der Familie ebenso wie in der Schule. Gerade der „Zwischenstatus“ der Sch. im Alter von 14–16 Jahren und ihre ungeklärte Rechtsposition zwischen Kind- und Erwachsenen, Abhängigkeit und angestrebter Unabhängigkeit macht sie in besonderer Weise sensibel (und auch verletzbar) für Rechtsüberschreitungen aller Art.

Spätestens in der Schule lernen Jugendliche auch, mit der Existenz unterschiedlicher Gerechtigkeitsmodelle zu rechnen: So stehen im Kontext Schule das Prinzip der absoluten Gerechtigkeit (gleiche Chancen bzw. Behandlung für alle), das der relativen Gerechtigkeit (Orientierung am Leistungsbeitrag des Einzelnen) sowie das Prinzip der Bedürftigkeit (Orientierung an der Bedürftigkeit des Einzelnen) z.T. konkurrierend nebeneinander.

Viele Jugendliche in diesem Alter haben auch bereits erste Erfahrungen im Engagement für

Gerechtigkeit gesammelt, positive, wenn etwas zu bewegen war, oft aber auch solche, die sie das Fazit ziehen ließen, „dass sich das alles doch nicht lohnt“.

Häufig „verpacken“ die Betroffenen als Folge ihre „Tiefensehnsucht“ nach Gerechtigkeit und den damit verbundenen heilen Lebensbezügen (Frieden, Angenommen werden, ...) in Alltagspragmatismus<sup>1</sup> oder verdrängen sie. Die zynische Haltung vieler Erwachsener bietet entsprechende Vorbilder (Autoaufkleber: „Eure Armut kotzt mich an!“).

Pragmatisch betrachtet, resignieren Jugendliche (und Erwachsene) dann, wenn die eigenen oder von außen herangetragenem Erwartungen ein soziales Engagement fordern, das unrealistisch hoch ist, für das sich keine Verbündeten oder kein Aktionsspielraum finden lassen oder das von anderen nicht ernst genommen wird. Die politische Abstinenz (vgl. die Begrenztheit politischen Interesses bei Jugendlichen laut Shell Jugendstudie 2000<sup>2</sup>) und die Beschränkung auf private Ziele stellen dabei nur eine Variante dieser Resignation dar.

Psychologisch kann der Wunsch von Menschen, in einer Welt zu leben, in der es gerecht

---

<sup>1</sup> Thomas Ziehe, Vortrag gehalten in Loccum 6/2001 „Von der Notwendigkeit wohldosierter Fremdheit“ s. S. 9ff.

<sup>2</sup> Deutsch Shell (Hg.), 13. Shell Jugendstudie, Leske + Budrich, Opladen 2000, S. 263 u. 270.