

Lernen — Interesse — Disziplin

Erhard Wicke

Das Wort Disziplin scheint aus der neueren pädagogischen Fachsprache verschwunden zu sein. Es taucht weder in repräsentativen pädagogischen Wörterbüchern noch in Schriften zum Lehrerverhalten oder zur Theorie der Schule auf¹. Lediglich in populärwissenschaftlichen Reihen und Texten scheint es nicht vermeidbar zu sein, wird aber auch hier mit sichtlicher Abneigung aufgenommen, aperçuhaft umspielt², als „sogenanntes Disziplinproblem“ in den Untertitel verwiesen oder durch neue Termini („Verhaltenssicherheit“, „abweichendes Verhalten“) zu ersetzen versucht. Disziplin, so scheint es, ist kein Thema mehr für erziehungswissenschaftliche Forschung und Theorie, oder das, was an relevanten Aussagen zu diesem Thema erarbeitet wird, ist unter diesem Stichwort nicht kommunizierbar.

Man könnte es bei der Feststellung des Tatbestandes bewenden lassen, wenn die pädagogische Umgangssprache dem wissenschaftlichen Sprachgebrauch folgen und wenn sich das Problem selbst in der erzieherischen und unterrichtlichen Praxis nicht immer wieder von neuem stellen würde. Tatsächlich gehört es zu den persönlich eindrucksvollsten Komponenten des „Praxischocks“, dem sich Lehranfänger, seien es Referendare oder Praktikanten, bei ihren ersten Berührungen mit der Schulwirklichkeit ausgesetzt sehen.

In der Referendarausbildung — wir beschränken uns auf das Gymnasium — hat sich das Problem durch die neueren Ausbildungsordnungen noch verschärft. Mit der Einführung eigenverantwortlichen Unterrichts entfiel die Entlastungsfunktion des Mentors, der früher „bewirkt(e), daß der Anfänger frei von Disziplinsorgen unterrichten und sich ganz auf den Ablauf des Unterrichtsprozesses konzentrieren“ konnte³. Wie eine kürzlich erschienene Untersuchung der Universität Gießen zeigt⁴, bleiben auch die Praktikanten der Hochschule nicht vom Disziplinproblem verschont.

Disziplin ist freilich nicht nur ein Problem von Lehranfängern und verhaltensunsicheren Lehrern.

Engt man es nicht auf die manifesten Störungen ein, so tritt es in zahlreichen Varianten auf: als Verweigerung, je nachdem kritisch aktiv in Formen des Protests oder passiv als Mut- oder Interessenlosigkeit, Schulverdrossenheit oder Motivationsschwäche. Es hängt mit den Entwicklungsproblemen des „Jugendalters“ ebenso zusammen, wie mit den rapiden gesellschaftlichen Veränderungen. In dieser Weise fordert es auch den etablierten, „verhaltenssicheren“ Lehrer, es fordert die Institution Schule im ganzen heraus, und es macht sich im Reformprozeß wiederum in alten und neuen Formen bemerkbar.

Die Frage stellt sich: Kann es sich die Erziehungswissenschaft, die Praxis anleiten will, leisten, ein Wort aus ihrem Vokabular zu streichen, das ein dringendes und nicht selten bedrängendes Problem eben dieser Praxis bezeichnet? Kann sie es dadurch „lösen“, daß sie es delegiert an die verschiedenen Sparten der Sozialwissenschaften, die gemäß ihren jeweiligen Forschungsansätzen bestimmte Problemausschnitte sehr differenziert und exakt herausarbeiten, von da aus dann aber auch wieder nur zu Teilantworten fähig sind? Müßte die Erziehungswissenschaft nicht versuchen, auf der Basis

¹ Das Stichwort „Disziplin“ fehlt z. B. in: Wörterbuch der Schulpädagogik, Herderbücherei 9001; Christoph Wulf, Wörterbuch der Erziehung; Wolfgang Kramp, Studien zur Theorie der Schule; K. Flechsig/H. Haller, Einführung in didaktisches Handeln; R. Lorenz/R. Molzahn/F. Teegen, Verhaltensänderung in der Schule: systematisches Anleitungsprogramm für die Schule. rororo Sachbuch 6983.

² Jochen Grell, Techniken des Lehrerverhaltens. Weinheim 1975; Horst Domke, Lehrer und abweichendes Schülerverhalten. Zum sogenannten Disziplinproblem in der Schule. Donauwörth 1973; Norbert Rückriem, Disziplin in der Schule. Herderbücherei 9024; Hans Aebli/Gerhard Steiner, Probleme der Schulpraxis und die Erziehungswissenschaften. Stuttgart Klett 1975, enthält dagegen ein Kapitel über Disziplin vgl. unten.

³ Walter Hoffmann, Beschreibung, Analyse und Planung von Unterricht als Kernstück der Gymnasialbildung in der zweiten Phase. Bern/Ffm. 1975, S. 117.

⁴ Projektbericht: Schwierigkeiten junger Lehrer in der Berufspraxis. Reihe Zfl — Diskussion, Zentrum für Lehrerbildung der Universität Gießen.

des Forschungsstandes der Sozialwissenschaften und in kritischer Beziehung zu ihren eigenen erkenntnisleitenden Interessen sich einen „Begriff“ davon zu machen, gerade wenn sie innovatorisch in die Praxis hineinwirken will? Auch für unseren Zusammenhang gilt, was *Wienold* et al. im Kontext fachdidaktischer Überlegungen mit einem Zitat von *Laucken* ausdrücken: „Eine Person wird eine fallspezifische Konkretisierung der naiven Verhaltenstheorie erst dann unter bestimmten Umständen zu modifizieren bereit sein, wenn eine ihr durch den Vollzug der Umstellung aufgezwungene Orientierungsunsicherheit riskierbar erscheint.“ Die folgenden Überlegungen gehen von der Vermutung aus, daß es für den Begriff Disziplin einstweilen keinen vollwertigen terminologischen Ersatz gibt, daß er andererseits, kritisch aufgearbeitet, die Komplexität eines wichtigen Problemzusammenhangs sichtbar machen kann. Als Einstieg mögen einige semantische Betrachtungen erlaubt sein.

Das Wort Disziplin verweist etymologisch auf den Vorgang des Lernens. Es stammt von der gleichen sprachlichen Wurzel wie *discipulus*, Schüler. Freilich leiten sich beide nicht von dem *Verbum discere* („lernen“), sondern von *discipere* her, das etwa „aufnehmen“ bedeutet. Es steht in Korrespondenz zu *praecipere* („vorwegnehmen“, „lehren“). Das Substantiv *disciplina* bezeichnet subjektiv das Wissen, die Bildung eines Menschen, objektiv Lehre, Schule, Unterrichts- und Forschungs-„Disziplin“. Sofern „Zucht“ zum Prozeß des Lernens gehört, ist sie ein Teilaspekt von Disziplin.

Ein Wort gerät in dem Maße, in dem sich eine partielle Bedeutung isoliert und verselbständigt, in eine semantische Gefahrenzone. Die Korrespondenz zu *praecipere* („lehren“, aber auch „befehlen“) zeigt sich hier in fataler Weise. Die modernen Ableitungen „disziplinieren“, „disziplinär“ geben den Prozeß der Bedeutungsverengung zum Negativen, zum Un- und Antipädagogischen hin sehr deutlich wieder.

Geht man vom Begriffskern aus, so ist Disziplin eine Grundbedingung des Lernens. Disziplinlosigkeit herrscht in einem Unterricht, der nicht stattfinden kann, weil die notwendigen Kommunikationsprozesse durch Störverhalten von Schülern verhindert werden. Disziplin als „Aufnahme“ — Bereitschaft und — Fähigkeit kommt auch dort nicht zustande, wo sich ein Lehrer disziplinarisch „durchsetzt“ und ein äußerlich angepaßtes Verhalten erzwingt, das Lernschwierigkeiten, Motivationsprobleme, Konfliktsachen, Fehler im Lehr-

verhalten selbst gar nicht manifest werden läßt. An der Voraussetzung der Disziplin fehlt es weiterhin, wo sich Schüler der „Anstrengung des Begriffs“ und der Mühe des Lernens zu entziehen versuchen, wo ein unter Umständen selbst bekundetes „Interesse“ an der ersten Schwierigkeit erlahmt, wo schwächere, ängstliche Schüler von „verhaltenssicheren“, autoritären Mitschülern unterdrückt werden. Wenn schließlich *v. Hentigs* Feststellung richtig ist, daß Schüler Verlässlichkeit brauchen, daß Rituale den schulischen Alltag regeln müssen, dann wird Disziplin auch zu einer Aufgabe des institutionellen und organisatorischen Rahmens der Schule selbst.

Daß die vorgeschlagenen terminologischen Alternativen auf je spezifische Weise zu kurz greifen, sei kurz angemerkt. „Verhaltenssicherheit“ zeigt auch der autoritäre Lehrer. „Abweichendes Verhalten“ stellt die Frage nach der Norm, von der abgewichen wird. Der Schüler, der den Unfug nicht mitmacht, den seine Klasse mit einem Referendar treibt, zeigt sicher „abweichendes Verhalten“ — ist er disziplinos? Wie ist der kritische Schüler einzuordnen? Und was ist schließlich das positive Gegenteil: angepaßtes Verhalten? Natürlich haben alle diese Wortprägungen im Kontext spezifischer wissenschaftlicher Fragestellung jeweils ihren genau bestimmten Sinn. Aber sie decken nur einen Teilbereich des semantischen Feldes ab, das der Begriff Disziplin insgesamt umfaßt und sind außerdem, umgangssprachlich verwandt, vor Fehldeutungen ebensowenig geschützt wie jener.

Wie man dem Disziplinproblem vom Standpunkt einer progressiven⁵ pädagogischen Theorie begegnen kann, mag ein Rückblick auf Gedanken *John Deweys* — auf den pädagogischen Bezug gehen wir absichtlich nicht ein⁶ — zeigen. Der Zusammenhang mit dem Lernprozeß, auf den schon die Etymologie führte, wird hier in eigener Weise sichtbar.

Wir zitieren zwei scheinbar konträre Äußerungen. In seinem Essay „Interest and Effort in Education“ stellt *Dewey* fest: „The theory of discipline has not succeeded“. Das Kapitel über „Interest and Discipline“⁷ führt zu der Feststellung: „... interest and discipline are connected, not opposed“; oder: „In-

⁵ „Progressivität“ ist eine Position, die bereits ihre eigene historische Dimension hat, was nicht ausschließt, daß sie auch der gegenwärtigen Praxis noch voraus ist.

⁶ S. dazu *Norbert Rückriem*, a. a. O.; *Gerhard Steiner*, a. a. O., S. 104 ff., gibt einen Überblick über die Entwicklung des Disziplinbegriffs im deutschen Sprachraum unter Einbeziehung der antiken Begriffsgeschichte.

⁷ *John Dewey*, *Democracy and Education*. 1913

terest and discipline are correlative aspects of having an aim“.

Die „Theorie der Disziplin“, die Dewey kritisiert, zielt auf Willenstraining und Charaktererziehung, beides im Sinne einer formalen Erziehungstheorie, die sich die Entfaltung des individuellen Kräftepotentials losgelöst von Inhalten vorstellt, mit denen sich ein Individuum identifizieren kann. Sie erfährt ihre Zuspitzung dort, wo erzieherische Wirkungen vorzüglich im Medium von Tätigkeiten erwartet werden, denen kein spontanes Interesse des einzelnen entspricht. Das Leben selbst mit seinen Zwängen wird dann als erzieherisches Vorbild in Anspruch genommen. Eine nicht repressive, vom Interesse des Individuums ausgehende Pädagogik wird als „weich“ (soft pedagogic) verurteilt.

Dewey selbst geht in seiner Kritik wie in der Begründung seiner eigenen Erziehungstheorie von der fundamentalen Einheit von Sache und Subjekt aus. Nur wenn das Individuum in der Zuwendung zu einer Sache ganz bei sich selbst und wenn es ganz bei der Sache ist, kann es die in ihm liegenden Kräfte entfalten. Zwar läßt sich durch Druck im Unterricht äußerlich Aufmerksamkeit erzwingen, nicht aber dadurch verhindern, daß der Schüler, statt sich auf den Gegenstand zu konzentrieren, in leere Phantasien ausweicht. Die Disziplinierung des Schülers führt dann zu einer „Desintegration von Charakter, Intellekt und Moral“.

Dewey unterzieht die Begriffe Interesse und Disziplin einer Analyse, in deren Folge ihr Zusammenhang sichtbar wird:

Interesse konstituiert sich danach von persönlich ergriffenen Zielen her, die in der Zukunft liegen. Interesse richtet sich auf die Sache in ihrer reinen, „nackten“ Gestalt (naked facts). Ein Gegenstand (object or idea) läßt sich nicht durch Motivations-techniken „interessant“ machen, die ihm selbst äußerlich bleiben, sei es durch eine reizvolle Verpackung oder durch Herauslösen ansprechender Details. Hier liegt der Fehler einer „weichen Pädagogik“. Sie täuscht den Lernenden über die Widerstände hinweg, die zwischen dem Beginn und dem Abschluß einer Aktivität liegen. Interesse erhält so ein prozessuales Moment. Es verweist von seinem begrifflichen Ursprung her — The word interest suggests, etymologically, what is *between* — auf die intermittierenden Faktoren hin, die zeitlich „zwischen“ der Entscheidung für eine Tätigkeit und ihrer Vollendung liegen: Schwierigkeiten, die überwunden werden müssen, Mittel (appliances), die anzuwenden sind, um die Handlung zu einem befriedigenden Ende zu bringen.

Disziplin wird so zu einem integrierenden Bestandteil von Interesse selbst. Langfristige Ziele setzen zu ihrer Erreichung Ausdauer und Beharrlichkeit (persistence and endurance), und damit Willenskraft voraus. Diese entstehen aus der Einsicht in Bedingungen und Konsequenzen einer intendierten Aktivität. Disziplin ist also zunächst eine Funktion des Intellekts, der sich in der Erkenntnis des Anspruchs und der Schwierigkeit einer Sache bewährt. Hinzu tritt die Präsenz einer Kraft (power at command), die einen mit Einsicht gewählten Prozeß einer Handlung (intelligently chosen course) gegen Ablenkung, Zerstreuung und Schwierigkeit durchhält (endure).

Das Faszinierende, das sich immer wieder einstellt, wenn man auf die historischen Ausgangspunkte einer Denktradition zurückgeht, beruht auf der Souveränität, mit der hier fundamentale Zusammenhänge ergriffen und formuliert werden. (So gewinnt Herwig Blankertz wesentliche Anstöße zu einer modernen bildungstheoretischen Konzeption aus der Auseinandersetzung mit führenden Vertretern des Neuhumanismus). Deweys Äußerungen zum Verhältnis von Interesse und Disziplin stellen zwar nur ein Kapitel in einer umfassenden Erziehungstheorie dar. Im Grunde gilt aber für den Teil dasselbe wie für das Ganze. Auch bei diesem Teilthema zeigt sich die Kraft, die Grenzlinien eines Problemfeldes herauszuheben und zu dessen Kernpunkt vorzudringen.

Der entscheidende Wert der Deweyschen Untersuchung liegt dabei nicht so sehr in dem, was er zu den einzelnen Begriffen je für sich sagt, sondern in der Feststellung ihrer Interdependenz. Dabei ist klar, daß die Abhängigkeit nicht die von gleichgewichtigen Polen, sondern daß Interesse das leitende Prinzip ist. Für beide aber gilt, daß sie in der Isolierung an informativer Kraft und kritischer Qualität verlieren. Das autoritäre und das antiautoritäre Denkschema mit ihrer Tendenz zu „formaler Disziplin“ oder „weicher Pädagogik“ sind jeweils nach der einen oder anderen Seite hin defizitär.

Sucht man nun aus den Deweyschen Prämissen für die Praxis Folgerungen zu ziehen, so trifft man auf eine Fülle restriktiver Bedingungen. Das Curriculum ist vielfach nicht so offen, wie es sein müßte, wenn der einzelne Schüler konsequent von seinen Interessenschwerpunkten her angesprochen werden sollte. Der Wahlbereich, wo es ihn gibt, ist durch eine so oder so geartete Obligatorik eingeschränkt. Der Lehrer erreicht von seinen zwei oder drei Fächern her immer nur einen Teil der von

ihm zu unterrichtenden Schüler, auch wenn er Meister seiner Fachdidaktiken ist. Entscheidende Faktoren, die den Interessenhorizont und das Wertesystem der Schüler bestimmen, liegen außerhalb der Einflußsphäre der Schule und wirken dieser gegenüber nicht selten in gegenläufigem Sinne; die Schule verliert an Autorität in dem Maße, wie die Gruppe der Gleichaltrigen, die peer-group, an wertbestimmendem Einfluß gewinnt. Schließlich liegt in der Dynamik des schulischen Rollensystems ein Element, das das Disziplinproblem zunächst ganz unabhängig von der Interessenlage der Schüler produziert. Damit wird jeder „neue“ Lehrer bei der Erstbegegnung mit einer Klasse konfrontiert, und hier liegt auch eine der Anfängerschwierigkeiten von Praktikanten und Referendaren.

Wir skizzieren im Folgenden einige Beobachtungen aus der Referendarausbildung. Dazu gehen wir von der genannten Anfängerschwierigkeit aus und schließen dann Beispiele von Handlungssituationen an, in denen Interesse und Disziplin als korrelative Größen zutage treten. Wir fügen ein Beispiel hinzu, wo etablierte Lehrer mit dem Grenzfall einer strukturell verfestigten Interesselosigkeit konfrontiert waren.

Daß das Disziplinproblem mit der gesamten didaktischen und methodischen Handlungsfähigkeit des Lehrers zusammenhängt, sei im Vorbeigehen zunächst angemerkt. Eine Klasse kann – mit den Worten eines Chemielehrers – als sensibler Indikator durch Unruhe auf Mängel in der didaktischen und methodischen Kompetenz eines Lehrers hinweisen. Wer hier disziplinierend eingreift, bringt sich um eine wertvolle Rückmeldung. Der Auszubildende, der über die entsprechenden Disziplinierungsmittel noch nicht verfügt, befindet sich da in einer vergleichsweise „glücklichen“ Lage, sofern er produktiv darauf zu reagieren vermag und entsprechende Hilfen von seiten der Ausbilder erhält. Wir isolieren also aus dem Komplex möglicher Störquellen einen besonderen Aspekt, wenn wir uns dem Vorgang der Rollenfindung zuwenden.

Der Schwierigkeit, im Rollensystem der Schule einen den Erwartungen der Schüler angemessenen Part zu spielen, begegnen nicht zuletzt kritisch eingestellte Referendare. Widerstände gegen die Annahme der Lehrerrolle ergeben sich unter anderem von drei Seiten her: Man fühlt sich gleichsam der Schülerrolle noch zu nahe, um sich in die (entsprechende) des Lehrers hineinzufinden. Man ist zu akademisch und tritt einer Klasse wie einem Semi-

nar gegenüber. Der Lehrer habe sich überflüssig zu machen, ist eine weitere Variante des Einstellungsspektrums, die auch heute immer wieder anzutreffen ist – schon *Peter Petersen* hatte sich damit auseinanderzusetzen.

Kommt es zum Gespräch mit den Schülern, so zeigen sie sich jedenfalls im Bereich der Unter- oder der früheren Mittelstufe (Gymnasium) mit stereotyper Regelmäßigkeit als Vertreter des eingespielten Rollensystems. Ihre Erwartung an den Lehrer: er müsse entschiedener führen, er müsse gegebenenfalls auch strafen. In sozialwissenschaftlichen Begriffen: die institutionell vorgegebene „Definition der Situation“ (*Mollenhauer*) muß von jedem neuen Lehrer aktualisiert werden. Die Statusschwäche des Referendars gibt in besonderem Maße der Vermutung Raum, daß er dazu nicht in der Lage sei. Das Störverhalten der Schüler hat ebenso eine Ventil- wie eine Testfunktion.

Der Lehrer kommt in dieser Situation um einen gewissen Anpassungsprozeß nicht herum. Das „role taking“ stellt so den ersten Schritt des Hereinwachsens in die Lehrerrolle dar. Gelingt es ihm, Rollendistanz zu wahren und die ursprünglichen pädagogischen Perspektiven nicht aus den Augen zu verlieren, so bleibt die Chance eines produktiven „role making“ erhalten.

Je mehr der Lehrer nach dieser Seite Sicherheit gewinnt, um so größer wird seine Chance, an die Interessenbasis der Schüler heranzukommen. Nun tritt ihm nicht selten die andere, die lernrelevante Seite des Disziplinproblems entgegen.

Die Schüler einer 10. Klasse wünschten im Religionsunterricht die Einführung in die Freudsche Psychoanalyse. Der Referendar entsprach diesem Wunsch, wechselte aber nach wenigen Stunden das Thema, als die Schüler vor den Anforderungen der Textthermeneutik zurückwichen. Die Sensibilität des Lehrers für wechselnde Motivationslagen der Schüler ist hier als Positivum anzuerkennen, das er seiner antiautoritären Einstellung verdankte. Zugleich zeige sich das oben angedeutete Defizit in der Analyse der pädagogischen Situation. Interesse wurde verkürzt gesehen, ohne das, was „dazwischen“ liegt, ohne den Anteil an Disziplin nämlich, von dem die Verwirklichung eines Interesses abhängt.

Immer wieder macht Referendaren das Problem einer angemessenen Beteiligung der Schüler an der Unterrichtsplanung zu schaffen. Mit ihm wurde eine Referendarin konfrontiert, die einen Deutschkurs der Jahrgangsstufe 12 minuziös vorbereitet hatte. Sie begegnete dem Protest der Schüler.

Geschick warf sie das Steuer herum und erarbeitete mit der Gruppe gemeinsam ein neues Programm. Damit gewann sie zugleich die Basis, um den Anspruch der Sache gegen die Arbeitsunlust der Schüler durchzusetzen. Unter der offenen, aber entschiedenen Leitung der Lehrerin erwarben sie Arbeitstechniken und Arbeitshaltung. Nach eigenen Aussagen beurteilten sie das Ergebnis als wertvollen Zuwachs an kognitiver und personaler Kompetenz.

Ein letztes Beispiel aus der Referendarausbildung führt in eine etwas andere Richtung. Eine hochdisziplinierte, außerordentlich lernbereite Klasse (11), die ein extrem passives Gesprächsverhalten zeigt: Anzeichen von Schüchternheit einzelner in Verbindung mit Beziehungsproblemen der Gruppe weisen auf Fehlentwicklungen der schulischen Sozialisation. Die Doppelstrategie des Lehrers: ohne Vernachlässigung inhaltlicher Lehrziele die personellen und interpersonellen Probleme so weit aufzuarbeiten, daß kooperative Arbeit möglich wird, führt zu einem relativ hohen Erfolg. Der Zusammenhang von Lernen und Disziplin zeigt sich hier positiv im Lerneifer der Schüler, negativ soweit jene Lernprozesse blockiert waren, die zu sozialer und Ich-Kompetenz führen. — Um das Bild des zuletzt zitierten Lehrers abzurunden, sei auch dies angemerkt: auf Grund eines flexiblen, sozialwissenschaftlich fundierten Rollenbegriffs war er in der Lage, Mittel formaler Disziplin in einer chaotischen Klasse besonnen anzuwenden.

Das Disziplinproblem im landläufigen und im hier dargelegten Sinne spitzt sich zu, wo der Lehrer — und zwar auch der etablierte Lehrer — auf eine gleichsam strukturell verfestigte Interesselosigkeit gegenüber der Schule trifft. Dazu sei ein letztes Beispiel angeführt.

Formale Disziplinverstöße waren der Anlaß zu einer Reihe von Gesprächen des Klassenleiters und der von den Schülern gewählten Vertrauenslehrer mit der Klasse (11). Alle Schüler, die sich äußerten — der innerlich konzentrierte, äußerlich passive Schüler war ein Einzelfall —, bekundeten ihr Desinteresse an allem, was die Schule zu bieten hatte, mit Ausnahme eines einzelnen Themas („Stadt“). Das einzige wirkliche „Interesse“ bestand in dem Ziel, zum Abitur zu kommen und einen möglichst guten Notendurchschnitt zu erreichen. In der desperaten Situation blieb nichts anderes übrig, als sich auf diese extrinsische Motivationsbasis zurückzuziehen, in der Hoffnung, der Unterricht werde hier oder da sachbezogene Interessen erschließen.

Die Ursachen der Motivationsstörungen waren so vielfältig, daß sie sich nicht leicht kategorisieren lassen. Es traf eigentlich alles zusammen: eine antischulische Werthaltung, zum Teil ideologisch kritisch fundiert in Richtung auf die „große Verweigerung“; ein gespanntes soziales Klima, hervorgerufen durch repressives Verhalten dominanter Schüler; Fälle von Ich-Schwäche, verbunden mit kognitiven und persönlichkeitspezifischen Defiziten der Lern- und Entwicklungsgeschichte; Konflikte mit dem Elternhaus.

Das Disziplinproblem stellte sich in jedem Fall anders dar und war im Rahmen des — heute oft unkritisch gepriesenen — Klassenverbandes kaum lösbar. Ein Disziplinproblem im landläufigen Sinne war nur der autoritäre Schüler; ihm war mit Rücksicht auf die unterlegenen, schwächeren Schüler Widerstand zu leisten. Der kritische, intellektuell fortgeschrittene Schüler wäre in einem flexiblen System vermutlich gar kein Problem gewesen, da er sich auf seine Interessengebiete hätte konzentrieren können. Die eigentliche pädagogische Herausforderung bildeten die Ich-schwachen Schüler, bei denen sich die Interdependenz von Interesse und Disziplin von ihrer negativen Seite zeigte: als Unfähigkeit, sich Ziele zu setzen oder Ziele zu finden, an denen sich ihre Persönlichkeit entwickeln konnte, und umgekehrt als Mangel an jenen persönlichkeitspezifischen Kräften, die ihrerseits konstitutiv sind für die Bildung langfristiger Interessen. Hier bestand gleichsam ein entwicklungspsychologischer *circulus vitiosus*, der zu jener „Desintegration von Charakter, Intellektualität und Moral“ führte, auf die *Dewey* hinweist.

Man muß sich darüber klar sein, daß die Schule hier an eine Grenze ihrer Wirkungsmöglichkeiten stößt, jedenfalls solange sie das Problem der „inneren Differenzierung“ noch nicht angemessen gelöst hat⁸. Dies gilt auch für die reformierte Schule, wie *Kurt Aurin* in einem Plädoyer für ein modernes Beratungssystem zeigt⁹. Nicht zuletzt die Schulreformer werden von ihm auf eine Fülle von Aufgaben hingewiesen, die sie „allzuleicht übersehen“, darunter u. a.

„die Notwendigkeit der Ausbildung, Übung und Stabilisierung jener Stützfunktionen und zentralen Persönlichkeitsfaktoren, die für die Entwicklung und den Aufbau menschlicher Fähigkeiten von entscheidender Bedeutung

⁸ W. Klafik/K. Stöcker, Innere Differenzierung. In: Zeitschrift für Pädagogik 4/1976.

⁹ Kurt Aurin, Bildungsberatung — nur Orientierungshilfe? In: Problem Bildung, Strukturen und Tendenzen, Metzler 1974, S. 137 ff.

sind: so Konzentration, Gedächtnis, Merkfähigkeit, Phantasie, Vorstellungsvermögen einerseits – oder innere Belastbarkeit, Ausdauer und Beharrlichkeit andererseits. Ebenso darf die Bildung und Festigung von Arbeitshaltungen nicht außer acht gelassen werden, die für Lernprozesse fördernde Voraussetzung und Ergebnis entsprechender Eingewöhnungs- und Sozialisationsprozesse in Schule und Elternhaus sind, (...).“

Disziplin ist, wie wir sahen, kein isoliertes Phänomen. Es greift in alle Bereiche über, die den Erziehungs- und Bildungsprozess beeinflussen. So legt die institutionelle Verfassung der Schule den Spielraum fest, innerhalb dessen sich der Schüler persönlich relevante Ziele setzen kann, von denen wiederum die Bildung von Interessen und in Verbindung damit die Entfaltung einer sachbezogenen Disziplin abhängt. Wir wenden uns daher abschließend der Frage zu, wieweit die gegenwärtig anlaufende Reform der gymnasialen Oberstufe eine günstigere Ausgangslage für den Aufbau motivational gesicherter Bildungsgänge schafft.

Lassen wir die durch Punktsystem und Numerus Clausus entstehenden Belastungen beiseite, so sind einige Fortschritte in der Tat festzustellen. Der Spielraum zur individuellen Schwerpunktbildung war im typengegliederten Gymnasium nie so groß wie in der KMK-differenzierten Oberstufe. Dies setzte die Auflösung der traditionellen Fächerhierarchie zugunsten einer Gleichwertigkeit der Fächer voraus. Ein bisher im Gymnasium nicht gekanntes Maß an Differenzierung und Individualisierung wurde dadurch möglich. Die Ablösung des Klassen- durch das Kurssystem war eine notwendige Bedingung. Daß letzteres die Form einer Niveaudifferenzierung in Leistungs- und Grundkurse erhielt, hängt mit der doppelten Zielsetzung zusammen, das Kanonprinzip nicht preis- und doch dem Prinzip der produktiven Einseitigkeit Raum zu geben. Das Lehrangebot erhielt in Gestalt der Aufgabenfelder eine übersichtliche und zugleich flexible Gliederung.

Erfahrungen aus der Praxis lassen jedoch vermuten, daß das System der Leistungs- und Grundkurse ein Ungleichgewicht aufweist. Die pointierte Feststellung der Direktorin einer Versuchsschule wirft hier ein bezeichnendes Schlaglicht: „Noch nie waren im Gymnasium die Leistungen so hoch wie in den Leistungskursen. – Noch nie waren die Ergebnisse so enttäuschend wie in den Grundkursen.“

Die KMK-Vereinbarung stellt als eines ihrer Leitziele dar, „Ansprüche der Gesellschaft und individuelles Bedürfnis (...) zu ihrem Recht“ kommen

zu lassen. Die Formel erscheint einleuchtend. Keines der vorgelegten Reformkonzepte kommt ohne eine wie immer geartete Obligatorik aus, und Anforderungen der Gesellschaft lassen sich sicher in den Interessenhorizont der Schüler übertragen, sofern sie ausreichend begründet und legitimiert werden können. Nach einer entsprechenden Legitimationsbasis sucht man aber in der KMK-Vereinbarung (und auch in den vorliegenden fachspezifischen Curriculumentwürfen) vergebens.

Die Vermutung liegt nahe, daß das Ausklammern der bildungstheoretischen Kontroversen, die die Diskussion zur Reform der Sek. II bestimmt haben, eine Voraussetzung für das Zustandekommen der Vereinbarung war. Man einigt sich über eine organisatorische Rahmenkonstruktion leichter als über deren inhaltliche Füllung. In der Praxis tritt dann aber das legitimatorische Defizit als Belastungsmoment zutage. Wir weisen auf zwei Aspekte hin.

Die Aufgabenfelder, gedacht als didaktische Strukturgrößen mit integrativer Funktion, denaturieren zu bloßen Verrechnungseinheiten einer ausgeklügelten „Kombinationssystematik“. Das additive Fächerprinzip, gegen das sich die Gymnasialtheoretiker der 60er Jahre wandten, steigert sich zur „Atomisierung“ der Inhalte. Nach wie vor baut jedes Fach seine eigene „didaktische Säule“ (*Derbolav*) auf, ohne Rücksicht auf den Funktionszusammenhang im Rahmen einer allgemeinen Wissenschaftspropädeutik. Die KMK-Vereinbarung enthält weder eine Definition von „Funktionszielen“, wie sie *H. v. Hentig* für den Ergänzungsunterricht seines Oberstufenkollegs formuliert, noch nimmt sie die (formalen, kategorialen, inhaltlichen) Strukturprinzipien in angemessener Weise auf, die sich nach *Hans Scheuerls* Konzept in der Ausformung der Aufgabenfelder „durchgittern“ sollten. Eigene Legitimationsversuche der KMK gehen über das „pragmatische“ Argument kaum hinaus.

Das Fehlen einer bildungs- und wissenschaftstheoretischen Grundlage bleibt nicht ohne Folgen für die Praxis. Es fehlt an einem Ordnungsprinzip für die Strukturierung des Lehrangebots ebenso wie an zureichenden Orientierungsmöglichkeiten für die Schüler. Wo Auflagen nur vorgerechnet, nicht oder nur unzureichend begründet werden können, bleiben Motivationsprobleme nicht aus. Der für die Gegenwart kennzeichnende Verlust an klaren und aussichtsreichen Berufsperspektiven tritt als belastender Faktor hinzu. Hier erweist sich das Reformwerk der KMK bereits als zu eng, was das Angebot, aber auch, was die Beratungs- und Orientierungsmöglichkeiten angeht.