

**Leben lernen?!**  
**Der andere geheime Bildungsauftrag der Schule**  
*Hartmut Rosa*

„Leben lernen, das ist es, was wir unseren Schülerinnen und Schülern mit auf den Weg geben wollen“. Mit dieser etwas holprigen, aber nicht weniger kernigen Aussage beginnt die Broschüre einer Privatschule in Niedersachsen. In ihr kommt das mutige und vielleicht auch ein wenig trotziges Bekenntnis zum Ausdruck, dass die Schule – oder besser: diese Schule – bereit ist, weit über die Vermittlung von Wissen hinaus Verantwortung für die (künftige) *Lebensführung* ihrer Schüler zu übernehmen.

Dieses Bekenntnis scheint einem Trend zu entsprechen, nach dem wieder „Mehr Mut zur Erziehung“ und vor allem eine „Orientierung an Werten“ gefordert und versprochen werden. Die Frage, ob Schule *leben lehren*, also den Schülern die Grundelemente *richtiger Lebensführung* beibringen soll, wurde in der Geschichte der Neuzeit ja durchaus kontrovers und wechselhaft beantwortet: Die Vorstellung, bestimmte substantielle Elemente richtiger Lebensführung bzw. eines ‚guten Lebens‘ per Lehrplan festzuschreiben, wurde nicht nur durch die politischen Totalitarismen des 20. Jahrhunderts nachhaltig delegitimiert; die Erkenntnis eines unaufhebbaren ethischen Pluralismus – jeder und jede muss selbst herausfinden, was *für sie* und *ihn* ein gutes Leben sein kann – scheint der Schule eine unüberwindbare Neutralitätspflicht in Fragen der Lebensführung und vor allem der *Lebensziele* aufzuerlegen. Ob es besser ist, sein Leben völlig der Berufskarriere oder der Malerei zu widmen oder es überwiegend vor dem Fernseher zu verbringen – wer vermöchte das mit letzter Sicherheit zu sagen?

Indessen dämmert der Gesellschaft insbesondere in der ‚spätmodernen‘ Phase des Globalisierungszeitalters, dass *Lebensführung* zwar auf vielfältige Weise gelingen, dass sie aber auch brutal *scheitern kann*, wenn Subjekte sich im ‚Optionendschub‘ verlaufen und nicht in der Lage sind, ‚Verantwortung‘ für die (auch langfristigen) Konsequenzen ihrer Entscheidungen und Handlungen zu übernehmen. Die für die Bewältigung der Unsicherheiten und der Optionenvielfalt erforderlichen Kulturtechniken werden nicht ohne weiteres vererbt – sie sind, jedenfalls was den materialen ‚Erfolg‘ von Lebensführung anbelangt, schichtenspezifisch verteilt und müssen offensichtlich erlernt werden. Für das Erlernen solcher Kulturtechniken aber stellt die Schule einen zentralen Ort dar – ob sie will oder nicht, sie kann sich gar nicht aus der Verantwortung stehlen.

Die These, die ich im folgenden entwickeln und vertreten möchte, lautet, dass die Schule zwar das Leben nicht *lehren* kann, weil wir über keine kollektiv verbindliche Definition dessen verfügen, was *ein gutes Leben ist*, dass die Schüler aber nichtsdestotrotz vor allem *in der*

*Schule lernen*, wie sie ihr Leben führen (werden). In der Schule bilden sich die Muster heraus, welche die künftige Lebenspraxis der jungen Menschen bestimmen werden: Ob sie sich hohe oder niedrige Ziele setzen, ob sie weit in die Zukunft planen, oder sich eher auf die Gegenwart konzentrieren, ob sie auf Herausforderungen und fremde Menschen mutig zugehen oder ihnen eher auszuweichen versuchen, ob sie eher ein geselliges Leben oder ein in die eigenen vier Wände zurückgezogenes suchen usw. Die Schule kann deshalb ihrer Verantwortung für die (künftige) Lebensführung ihrer Schüler nur gerecht werden, wenn sie etwas über die Wirkmechanismen und Einflussfaktoren weiß, welche die Muster der Lebensführung formen und prägen. Ihnen nachzuspüren, ist das Ziel dieses Beitrags.

### **Werte? Welche Werte?!**

Vom *Mut zur Erziehung* und zur *Vermittlung von Werten* ist, wie eingangs bemerkt, inzwischen wieder häufig die Rede. Fragen wir aber nach, *welche* Werte es denn eigentlich zu vermitteln gilt, stoßen wir auf nicht viel mehr als Sekundärtugenden: *Ehrlichkeit, Respekt, Toleranz*, womöglich auch *Fleiß, Ordentlichkeit, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit*. Wie immer man über solche Werte denken mag, offensichtlich ist, dass sie keine *Lebensziele* definieren können, dass sie über die Muster der Lebensführung nichts oder nicht viel verraten: Alle die dadurch bezeichneten Eigenschaften sind wichtig oder *nützlich* für jede Art von Lebenspraxis; sie sind verbindlich und hilfreich für den konservativen Polizisten, den liberalen Internisten und den progressiven Komponisten gleichermaßen. Sie stellen also allenfalls *Rahmenbedingungen* der Lebensführung dar, allgemeine „Verkehrsbedingungen“, aber sie vermitteln ganz sicher nicht, *worauf es im Leben ankommt, wonach zu streben es sich lohnt, kurz: was jemand aus seinem Leben machen soll*.

Ansonsten beschränkt sich der ‚Mut zur Erziehung‘ (etwa in der erwähnten Broschüre) nicht selten darauf, den Schülern ‚Freiraum zur Entfaltung ihrer Fähigkeiten und Anlagen‘ schaffen zu wollen. Versprochen wird, ihnen einen gleichsam betreuten und handlungsentlasteten, möglichst angstfreien Rahmen zu schaffen, in dem sie wachsen und sich entwickeln können. So wichtig und richtig diese Idee zunächst scheint, transportiert sie doch die zumindest für Soziologen unhaltbare Vorstellung, der Komponist, Internist oder Polizist, der Single oder Familienvater seien in dem jungen Menschen gewissermaßen schon (*von Natur aus*) angelegt, sie müssten sich nun nur möglichst frei entfalten dürfen. Für eine solche Annahme aber gibt es keine guten Gründe; viel wahrscheinlicher ist es, dass es die Lernerfahrungen, die Erfolge, Rückschläge und Interaktionsprozesse in Schule und Familie sind, in welchen sich allmählich

jene Muster der Lebensführung herausbilden, die später den einen zum *einsamen Künstler* oder *Wissenschaftler*, den anderen jedoch zum *familienorientierten Polizisten*, vielleicht aber auch zum *Terroristen* machen. Was aber wissen wir über jene strukturbildenden Prozesse? Nicht genug zwar, aber doch immerhin einiges. Ich möchte nun also im folgenden *fünf Einflussfaktoren der Lebensführung* identifizieren, wobei ich mich an einer Reihe aktueller soziologischer und sozialphilosophischer Theorieentwürfe orientierte, die ich hier für meine Zwecke allerdings radikal vereinfache.

## 1) Der Kampf um Anerkennung

Die Schule lässt sich – ebenso wie übrigens auch fast alle anderen gesellschaftlichen Bereiche – zunächst einmal als ein einziges, großes Feld des immerwährenden Kampfes um soziale Anerkennung verstehen. Dieser Kampf vollzieht sich, wie der in Frankfurt lehrende Sozialphilosoph Axel Honneth herausgearbeitet hat,<sup>1</sup> in drei verschiedenen Arenen, die allesamt für den Schulalltag höchst folgenreich sind:

*Erstens* wollen Schüler *geliebt* werden, d.h. sich als ganze Personen und unbedingt angenommen fühlen. In der Regel sind für die Vermittlung dieser basalen und unverzichtbaren Form von Anerkennung die Eltern zuständig, aber sodann auch die Freunde. „Keiner liebt mich“ oder „keiner mag mich“ beschreibt das Gefühl des Mangels in dieser Anerkennungsdimension. Wenn Schüler das Gefühl haben, keine Freunde zu haben, nur aufgrund von Leistungen oder Gütern, aber nicht *in ihrer Persönlichkeit* geschätzt zu werden oder aber auch von einem Lehrer *nicht gemocht* zu werden, so kann dies durchaus eine traumatische Erfahrung für sie bedeuten, die gravierende Folgen für ihre weitere Lebensführung nach sich zieht.

*Zweitens* wollen Schüler formal-rechtlich anerkannt, und das heißt auch im Schulalltag: den anderen gleichgestellt werden. Jeder Lehrende weiß, welchen Protest eine formale Ungleichbehandlung auslöst: Was immer wir einem 14jährigen erlauben, einem anderen aber untersagen, wird heftige Diskussionen und den Vorwurf der Ungerechtigkeit auslösen. Wenn die Klasse darauf pocht, beispielsweise ihre Klassenkasse selbst zu verwalten, weil das die Parallelklasse auch darf, so geht es dabei nicht um ein *Geliebtwerden*, sondern darum, als verantwortliche und zurechnungsfähige Subjekte akzeptiert zu sein.

---

<sup>1</sup> Axel Honneth, *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1994.

*Drittens* aber möchten Schülerinnen und Schüler in ihren Fähigkeiten und Leistungen anerkannt werden, d.h., sie möchten und müssen leistungsspezifische *Wertschätzung* erfahren, wenn sie sich entwickeln sollen. Eine gute Leistung in der Klassenarbeit, ein guter Beitrag im Chor, eine sportliche Leistung: sie alle verlangen danach, *angemessen* anerkannt zu werden, und jeder Lehrende weiß, wie sehr es seine Schülerinnen und Schüler schmerzt, wenn sie das Gefühl haben, in ihren Leistungen und Fähigkeiten nicht ausreichend anerkannt und gewürdigt zu werden.

Um den Einfluss, den der Kampf um Anerkennung auf die Lebensführung hat, zu verstehen, ist es nun entscheidend zu begreifen, dass viele unserer Handlungen und Entscheidungen motiviert werden von dem Wunsch, *Missachtungserfahrungen* zu vermeiden. Die Furcht davor, missachtet zu werden, stellt vielleicht ein Leitmotiv menschlichen Handelns überhaupt dar. Die Möglichkeiten, schmerzhaft missachtet zu werden, sind im Schulalltag zahllos, und sie beziehen sich nicht nur auf das Feld der Notengebung: Wenn im Unterrichtsraum – oder im Schulbus – der Sitz neben einer Schülerin stets leer bleibt, weil sich niemand neben sie setzen möchte, wenn ein Schüler im Sportunterricht oder im Geländespiel bei der Wahl der Mannschaften stets als letzter übrig bleibt („Den Peter nehmt Ihr noch!“ – „Nee, den wollen wir nicht, der ist bei Euch!“), wenn auf der Klassenfahrt ein ‚Looser-Zimmer‘ entsteht, in dem die Schüler zusammenfinden, die sonst keiner aufnehmen möchte, wenn bei der Aufgabe, sich in Kleingruppen zusammenzutun, stets dasselbe Kind übrig bleibt, dann wird nicht nur jedes Mal basale Anerkennung verweigert, sondern dann haben wir es auch mit Situationen zu tun, die schon im Vorfeld Angst auslösen, und zwar nicht nur bei den Hauptbetroffenen, sondern bei allen, denen ein solches Schicksal widerfahren *könnte*. Es ist erstaunlich, wie wenig Sensibilität Lehrer für diese Dimension der Interaktion oft aufweisen.

Aber nicht nur die Schüler kämpfen um Anerkennung und fürchten Missachtung, sondern auch die Lehrer. Tatsächlich drohen ihnen auf diesem Feld weit größere Gefahren als den meisten Berufstätigen in anderen Arbeitsfeldern, denn Schüler nehmen oft kein Blatt vor den Mund. „Frau Mülle ist doof“ lautet die Formel für die Abwertung der ganzen Person, aber es ist nicht viel schmeichelhafter zu hören: „Herr Meier ist zwar nett, aber bei ihm lernt man nichts“, oder „die riecht so komisch!“. Und fast ebenso schlimm, als bei der Wahl der Mannschaften übrigzubleiben, ist es für einen Lehrer, wenn sich die Schüler zum Beispiel gleich reihenweise wieder vom Mathe-LK abmelden, nachdem bekannt wurde, dass *er* ihn übernimmt.

Lebensführung, so lässt sich aus diesen Überlegungen folgern, ist in vielerlei Hinsicht geradezu eine Funktion unserer Strategie, den Kampf um Anerkennung (und um die Vermeidung von Missachtungserfahrungen) zu kämpfen. Lehrer können und sollten also versuchen, die Interaktionsmuster ihrer Klassen im Lichte der Anerkennungsdynamik zu ‚lesen‘: Sie werden Schüler sehen, die um die Anerkennung des Lehrers kämpfen und es dabei in Kauf nehmen, von der Klasse missachtet zu werden, aber auch Kinder, welche sich die Achtung ihrer Peers gerade dadurch zu erwerben versuchen, dass sie die Missachtung des Lehrers provozieren; solche, die aggressiv um Aufmerksamkeit und Achtung kämpfen und solche, die furchtsam den bedrohlichen Situationen auszuweichen versuchen. Wieder andere, ältere Schüler, versuchen vielleicht, ihre Anerkennung und Wertschätzung gänzlich außerhalb der Schule zu sichern, möglicherweise auch in einem ‚idealen Reich großer Geister‘ („Ihr versteht mich alle nicht, aber Jim Morrison und Kerouac waren auch so“). Dabei liegt es nahe, dass Kinder und Jugendliche dann solche Tätigkeiten und Kontexte schätzen lernen und suchen, in denen sie Wertschätzungserfahrungen machen, solchen dagegen auszuweichen versuchen, in denen sie sich von Missachtung bedroht fühlen.

*Einen Schüler verstehen heißt dann, seine Strategie im Kampf um Anerkennung zu begreifen.*

## **2) Das Streben nach Distinktion**

Bevor Schülerinnen und Schüler wissen, wie sie leben wollen, entwickeln sie vermutlich einen Sinn dafür, wie sie *nicht* sein wollen. „Ich weiß zwar noch nicht, was ich einmal machen will, aber auf gar keinen Fall will ich so sein oder enden wie *die!*“ Lebensführung, so belehrt uns der französische Soziologe Pierre Bourdieu, wird in erheblichem Maße geprägt und geformt durch unsere *Distinktionsmuster*, d.h. durch unsere Versuche, uns von anderen Menschen, Schichten oder Gruppen abzugrenzen.<sup>2</sup> Gerhard Schulze, ein anderer Soziologe in der Tradition Bourdieus, identifiziert dabei für die moderne Gesellschaft drei Haupt-Distinktionsmuster, die unsere Handlungen und Entscheidungen bestimmen. Einem *anti-barbarischen* Distinktionsmuster folgt, wer sich um jeden Preis vom ‚Mob‘, von den ‚rohen Leuten‘, von der ‚primitiven Masse‘, vom ‚vulgären Volk‘ absetzen will. Er legt dann Wert auf Distinktion von diesen im *Essen* („Auf keinen Fall Bier und Pommes!“), in der *Musik* („Ich hasse diesen primitiven Heavy Metal! Ich liebe Schönberg!“), in der Art der *Freizeitgestaltung* („Fußball und Wrestling sind das letzte für mich!“), in der *Kleidung* („irgendwie mag ich noch immer keine Jeans“), aber auch in der *Sprache*: *Cool* und *geil*

---

<sup>2</sup> Pierre Bourdieu, *Die feinen Unterschiede*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1981.

kommen in seinem Wortschatz nicht vor. *Anti-konventionell* dagegen distinktiert sich, wer den obigen Satz ergänzt zu „aber auf gar keinen Fall will ich so sein wie *die Spießer!*“. Sein Abgrenzungsbestreben gilt dem Gewöhnlichen, Traditionellen, Konventionellen, das sich einfach durch soziale Erwartungen bestimmen lässt. Wiederum äußert sich dieses Distinktionsmuster in allen der oben genannten Dimensionen: Im Musikgeschmack (*lieber Punk und Metal als Volksmusik oder Charts-Pop*), in der Kleidung („lila Haare? Cool!“), in den Essensvorlieben, in der Freizeitgestaltung (*lieber Bungee-Jumping als Spazierengehen*), in der Sprache, im Berufswunsch („*Beamte und Bankangestellte sind das letzte für mich!*“). Genau umgekehrt verhält es sich mit jenen, die einem *anti-exzentrischen* Distinktionsmuster folgen: Ihnen sind diejenigen zuwider, die dauernd von der Norm abweichen (müssen), sei es nach „oben“, wie die Schönen, Reichen und Mächtigen, die Künstler und Politiker, oder nach „unten“ wie die Punker und Hippies, die Sozialhilfeempfänger und Immigranten. Menschen mit diesem Muster folgen (ihrer Meinung nach) dem ‚gesunden Volksempfinden‘, sie versuchen, den ‚normalen‘ Gepflogenheiten des Essens, Sprechens, sich Kleidens, Verreisens, der Unterhaltung etc. zu folgen. Auch in dieser Hinsicht also können und sollten Lehrer ihre Klassen zu ‚lesen‘ verstehen; sie brauchen dabei nur einen Blick auf die Kleidung und das Körperverhalten oder die Ausdrucksweisen werfen: Die *Anti-Barbaren* kleiden sich fein, reden feinsinnig und streben nach den „wertvollen“ und „erlesenen“ Kulturgütern, die *Anti-Konventionellen* kleiden sich bunt, grell und auffallend und streben nach dem Ausgefallenen, vielleicht Provokativen, während die *Anti-Exzentrischen* versuchen, so ‚normal wie möglich‘ zu sein.

Dabei ist es durchaus nicht ausgemacht, dass heutige Schüler in ‚multikulturellen‘, spätmodernen Kontexten weiterhin gerade *diese* Muster übernehmen. Entscheidend ist nur, dass sie in ihrem Verhalten – in ihren zunächst noch versuchsweise erprobten Lebensführungsmodellen – Distinktionslinien zum Ausdruck bringen: Von wem versuchen sie sich abzugrenzen? Wer sind „die“, welche als negative Vorbilder dienen, wie die zu sein also „auf keinen Fall“ in Frage kommt? Sind es vielleicht die „sozial Schwachen“, „die Türken“, die „Punker und Zecken“, oder „die Streber“? Verläuft eine neue Hauptdistinktionslinie zwischen den „Starken“ und den „Opfern“? Es ist nicht unplausibel, hier anzunehmen, dass die Distinktionsmuster und -linien unübersichtlicher werden. Eine wirklich starke anti-konventionelle Distinktion ist in einer permissiven, multikulturellen Gesellschaft kaum wirkungsvoll zu setzen – vielleicht beruht die Attraktivität von Hakenkreuzen und Neonazi-Symbolen und -Insignien unter manchen Jugendlichen just darauf, dass sich mit ihnen schnell und effizient anti-konventionelle, provokative

Distinktionslinien setzen lassen, wo selbst bunte und stachelige Haare diesen Zweck verfehlen. Dennoch: Wer einen Sinn dafür gewinnen will, wie Schüler ihre Lebensführungsmuster herausbilden, kommt nicht umhin, sie in dieser Hinsicht ‚lesen‘ zu lernen. *Einen Schüler verstehen heißt dann, sein Distinktionsmuster zu kennen.*

### 3) Starke Wertungen

Natürlich sind Menschen nicht nur durch Vorstellungen davon, *wie sie nicht sein wollen* geprägt, sondern sie formen auch ein Bild dessen, *was für eine Art von Person sie sein möchten*. Dieses Bild wird definiert durch die *starken Wertungen* eines Subjekts. Wie der kanadische Sozialphilosoph Charles Taylor herausgearbeitet hat, sind Menschen jene Lebewesen, die nicht nur über schwache Wertungen, d.h. Wünsche und Begierden, verfügen, sondern diese Wünsche und Begierden auch noch einmal bewerten mittels Vorstellungen darüber, was wirklich wertvoll, gut oder erstrebenswert ist (starke Wertungen).<sup>3</sup> Schwache Wertungen haben also die Form „Ich will X“, wobei X etwa *ein Bier*, oder auch die Handlungen *Ausschlafen* oder *Fernsehen* sein kann. Starke Wertungen dagegen haben die Form „X ist es wert getan oder gewollt zu werden“ – und zwar unabhängig davon, ob mir gerade danach ist oder nicht. Infolgedessen sind alle Menschen – folglich auch Schüler und Lehrerinnen – ständig in einem Kampf zwischen ihren schwachen und starken Wertungen befangen: *Ich will ein Bier – aber es wäre wichtig, nüchtern zu bleiben für die Heimfahrt. Ich will das Fußballspiel im Fernsehen sehen – aber es wäre wichtig, die Hausaufgaben für morgen zu machen. Ich will auf meinem Straßenbahnplatz sitzen bleiben – aber es gehört sich, für die alte Dame aufzustehen. Ich möchte ausschlafen – aber es wäre für mich als Katholik wichtig, Sonntagmorgen in die Kirche zu gehen. Ich möchte den Krimi sehen – aber die Verfilmung des Zauberbergs ist kulturell wertvoller. Ich möchte aufhören zu laufen – aber ich will eine Person sein, die den Marathonlauf schafft. Ich möchte Computerspielen – aber es wäre besser, wieder einmal Geige zu üben (denn ich will Musiker sein).* Bei dieser Unterscheidung handelt es sich also nicht einfach um Pflicht und Neigung: Es geht nicht einfach darum, dass ich bestimmte soziale Verpflichtungen erfüllen muss, sondern mein Selbstbild steht auf dem Spiel, die Art von Person, die ich sein und das Leben, das ich führen möchte. Ich kann mich nicht als sportlich begreifen, wenn ich mich nie zum Laufen aufrufen kann; ich kann weder mir noch anderen plausibel machen, dass ich Christ bin, wenn ich nie

---

<sup>3</sup> Siehe hierzu vor allem Charles Taylor. *Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität*, Frankfurt a. M. 1994: Suhrkamp, dazu auch Hartmut Rosa, *Identität und kulturelle Praxis. Politische Philosophie nach Charles Taylor*, Frankfurt a.M./New York: Campus 1998.

zum Gottesdienst gehe usw. Dabei ist auch keineswegs ausgemacht, dass die starken Wertungen per se immer die moralisch besseren sein müssen: Vielleicht fühlt ein Schüler Mitleid mit dem „Opfer“, das wieder einmal gemobbt wird, aber im Lichte seiner starken Wertungen *ist es wichtig, nicht als soft oder gar schwächlich* dazustehen, also verhält er sich passiv oder macht sogar mit. Vielleicht hat eine Schülerin gleichgeschlechtliche Neigungen, doch scheint es ihr wichtig, einen Freund und später vielleicht Kinder zu haben. Ganz unabhängig also von der Frage, ob es eher die starken oder die schwachen Wertungen sind, auf die wir hören sollen, ist es doch offensichtlich, dass sich die tatsächliche Lebensführung eines Menschen herausbildet in diesem Wechselspiel und Kampf zwischen starken und schwachen Wertungen. Der sich zwischen starken und schwachen Wertungen abspielende innere Zweikampf wird einmal zugunsten der starken, dann wieder zugunsten der schwachen Wertungen ausgehen. Gibt jemand stets oder fast immer den schwachen Wertungen nach, kann von *Lebensführung* im eigentlichen Sinne kaum mehr gesprochen werden: Eine solche Person ließe sich dann einfach von ihren Wünschen und Neigungen treiben, ohne langfristige Perspektiven zu verfolgen. Gibt dagegen jemand seinen schwachen Wertungen *niemals* nach, wird es ihm an Spontaneität mangeln; er erscheint vermutlich als verkrampt, starr, überkontrolliert, als hermetisch abgeschirmt gegenüber allen vitalen Impulsen. Indessen zwingt ein dauerhaftes Auseinanderfallen zwischen starken Wertungen und tatsächlichen Handlungen die Subjekte früher oder später zu einer Anpassungsreaktion: Bin ich ein Jahr lang Sonntags niemals rechtzeitig aus dem Bett gekommen, um in den Gottesdienst zu gehen, werde ich mich gezwungen sehen, entweder mein Selbstverständnis als Katholik preiszugeben („eigentlich bin ich doch eher Agnostiker“), oder mein Ausgehverhalten am Samstag Abend zu überdenken. Wenn ich mich für einen Geiger halte, aber die Geige ein Jahr lang nicht angerührt habe, weil ich meine Neigung zum Computerspielen und Fernsehen nicht überwinden konnte, liegt es nahe, entweder mein Selbstverständnis zu modifizieren („eigentlich waren es doch eher meine Eltern, die aus mir einen Geiger machen wollten“) oder meine Computerspiele zu löschen. Die starken Wertungen formen dabei insgesamt so etwas wie eine „moralisch-ästhetische Landkarte“, die verzeichnet, wo die erstrebenswerten „Berge“ des Lebens sind, was es also zu erreichen und zu erkämpfen gilt, und wo die „Täler“ liegen, d.h. jene Handlungen und Zustände, die es unbedingt zu vermeiden gilt. Dass dabei unsere Distinktionsmuster und Anerkennungsstrategien mit diesen Landkarten aufs engste verknüpft sind, versteht sich von selbst. *Berge* sind tendenziell jene Handlungs- und Verhaltensweisen, für die wir Anerkennung gewinnen können und mittels derer wir uns als Personen zu distinguieren vermögen. Aber es wäre zu einfach, unsere starken Wertungen einfach als

abhängige Variablen zu begreifen: Sie repräsentieren auch unsere tiefsten Überzeugungen darüber, *worauf es im Leben und in der Welt ankommt.*

*Einen Schüler verstehen heißt aus dieser Perspektive, seine moralisch-ästhetische Landkarte zu kennen und zu begreifen, welche Strategien er in seiner Auseinandersetzung mit den Bruchlinien zwischen starken und schwachen Wertungen verfolgt.*

#### **4) Die normale existentielle Problemdefinition**

Schüler entwickeln nach und nach eine Vorstellung von der Art und Beschaffenheit der Aufgaben und Herausforderungen, die ihnen die Welt stellt, und sie reagieren entsprechend auf die Chancen, Veränderungen und Schwierigkeiten, denen sie in ihrem Leben und in ihrem Alltag begegnen. Mit anderen Worten, *sie entwickeln eine Definition der existentiellen Probleme*, mit welchen sie in der Welt konfrontiert sind.<sup>4</sup>

Stellen wir uns einmal vor, ein Lehrer betritt morgens den Unterrichtsraum und erklärt seiner Klasse, er suche Freiwillige für ein nicht näher bezeichnetes Experiment. Wie werden die Schülerinnen und Schüler reagieren? Nimmt ein Schüler die Welt in erster Linie als ein Feld von *Bedrohungen* wahr, so wird er ängstlich versuchen, der drohenden Gefahr auszuweichen. Er wird zu Boden blicken, seinen Schuh binden oder in seiner Tasche kramen in der Hoffnung, dass es nicht ihn erwischt. Begreift er dagegen die Welt als ein Feld der *Bewährung*, in dem es gilt, sich durch das Meistern von Herausforderungen auszuzeichnen und voranzubringen, wird er sich sofort und voller Tatendrang melden. Tatsächlich wird jedoch die Gruppe der sich freiwillig Meldenden variieren, wenn die zu erwartende Aufgabe näher spezifiziert wird: Deutet der Lehrer an, dass die Aufgabe intellektuell schwierig ist, dass sie viel Grips und Kenntnis erfordert, werden sich nur diejenigen melden, die dem Bewährungsmuster als Problemdefinition in Reinform folgen. Lässt er hingegen durchblicken, dass viel *Action* zu erwarten ist, dass es Blitzen und Knallen und laut und vielleicht nass werden könnte, ja, dass die Teilnahme ein klein wenig gefährlich sein mag, dann wird sich eine andere Gruppe von Schülern dafür interessieren, welcher die Welt weniger als Feld der *Bewährung* denn vielmehr als Feld der *Stimulationen* erscheint. Für sie besteht der Reiz nicht darin, Schwieriges zu meistern, sondern in der zu erwartenden „Nervenreizung“; sie sind eher auf der Suche nach dem „Kick“ denn auf der Jagd nach der (intellektuellen) Herausforderung. Ihr Kriterium ist nicht die Frage, ob sie sich durch die Teilnahme auszeichnen können, sondern eher, ob die zu erwartende Action „bockt“ oder nicht, um in der dieser

---

<sup>4</sup> Hier lehne ich mich eng an Überlegungen an, die Gerhard Schulze in seinem Buch *Die Erlebnisgesellschaft. Kulturosoziologie der Gegenwart* (7. Auflage, Frankfurt a. M./New York: Campus 1997) entwickelt hat.

Problemdefinition angemessenen Sprache zu bleiben. Ein vierter Typ von Schülern mag dagegen weder die intellektuelle Herausforderung noch den action-definierten Kick erstreben, sondern eher auf der Suche nach neuen Mustern und Möglichkeiten der *Selbsterfahrung* sein. Er wird sich für das Experiment dann interessieren, wenn sie ihm exotische, fremdartige, vielleicht bewusstseinsverändernde Gefühle versprechen. Ein fünfter und letzter Typ von Schülern schließlich bringt vielleicht gar keine „intrinsischen“ Neigungen zum Ausdruck: Er folgt der existentiellen Problemdefinition der *Anpassung*, d.h., ihm scheint die Welt als ein Feld, in dem er ständig mit sozialen Erwartungen konfrontiert wird, die es zu erfüllen gilt. Wenn also der Klassenliebling mitmacht, schließt er sich auch an, wenn dagegen die Meinungsführer gelangweilt abwinken, hält er sich auch zurück. *Bedrohung, Bewährung, Stimulation, Selbsterfahrung und Anpassung* sind also fünf mögliche ‘normale existentielle Problemdefinitionen’, die in ganz hohem Maße bestimmen, wie Jugendliche und später Erwachsene auf die Zu- und Wechselfälle des Lebens reagieren, ob sie neue Chancen suchen und ergreifen oder ihnen ausweichen, ob sie sich Fremdes produktiv anverwandeln oder ob sie es zurückweisen, ob sie Schwierigkeiten offensiv angehen oder so lange wie möglich ignorieren etc. Es gibt unzählige Situationen im Schulalltag, in denen sich die mit den unterschiedlichen Problemdefinitionen verknüpften Verhaltensweisen beobachten lassen; zum Beispiel bei der Einführung eines neuen Unterrichtsthemas. Besonders gut aber kommen sie als Reaktionen auf vorgeschlagene Neuerungen und auf unerwartete Ereignisse zum Ausdruck. *Ist es gefährlich?* ist die erste Frage des Bedrohungstyps; *ist es schwierig?* die Leitfrage des Bewährungstyps, *verspricht es action? passiert endlich mal etwas?* lautet das Hauptinteresse des Stimulationstyps, während der Selbsterfahrungstyp danach fragt, ob es ihm neue Erfahrungshorizonte eröffnet und der Anpassungstyp besorgt ist, welche Reaktion sich *als opportun* erweisen wird.

Von zentraler Bedeutung für die sich herausbildenden Muster der Lebensführung sind die *normalen existentiellen Problemdefinitionen* nun deshalb, weil sie ganz wesentlich verantwortlich sind für die Ziele, die sich Menschen in ihrem Leben setzen. So lassen sie sich nahezu mühelos schon in den Berufswünschen der Schüler wieder erkennen: Wer der Problemdefinition der Bedrohung folgt, ist vermutlich glücklich, eine Lehrstelle bei seinem Onkel zu erhalten, damit er die gesicherte und bekannte Lebenswelt nicht verlassen muss; wer die Welt als Feld der Herausforderung und Bewährung begreift, möchte vielleicht Wissenschaftler oder Politiker werden; wer sie als Stimulationshorizont wahrnimmt, strebt womöglich eine Karriere als Bundeswehripilot, Astronaut oder Rockstar an, wohingegen ein Schüler, der auf der Suche nach neuen Selbsterfahrungsmöglichkeiten ist, nach der Schule auf

jeden Fall erst einmal einen einsamen Trip nach Südostasien, Lateinamerika oder Australien machen möchte. Wer es als seine zentrale Aufgabe begreift, sich erfolgreich anzupassen, wird dagegen eine Karriere als Bankfachmann oder -frau oder eine gesicherte Beamtenlaufbahn anstreben.

Und wer wird eigentlich Lehrer? Dieser Beruf, so scheint es, legt eine gemischte Problemdefinition nahe: Die Schule ist ein Feld pausenloser Bewährungserfordernisse, aber sie verspricht auch einiges an „Action“ und an Selbsterfahrungsmöglichkeiten, während sie in Form der Beamtenlaufbahn auch dem Anpassungstyp einiges zu bieten hat. Wer allerdings die Problemdefinition der *Bedrohung* zu seiner Leitdimension gemacht hat, scheint in der Schule nicht gut aufgehoben. Natürlich stellen die fünf identifizierten Typen ohnehin „Idealtypen“, d.h. gesteigerte Abstraktionen dar, während reale Menschen – Schüler wie Lehrer – in aller Regel Mischungen zwischen zwei oder mehreren Typen repräsentieren. Das heißt aber nicht, dass wir uns diesen Mustern in unserem Alltagsverhalten wie in unserer Lebensplanung nicht doch mehr oder weniger deutlich annähern.

*Einen Schüler zu verstehen heißt deshalb aus dieser Perspektive, seine normale existentielle Problemdefinition zu kennen.*

## **5) Zeitmuster und Optionenvielfalt**

Entscheidend geprägt wird die Lebensführung in der spätmodernen Gegenwartsgesellschaft schließlich auch dadurch, wie wir mit der seltsamerweise immer knapper werdenden Zeit und mit der uns präsentierten Optionenvielfalt umgehen.<sup>5</sup> Maßgebend für das Gelingen des Lebens scheint hier – ganz unabhängig von der Frage nach den substanziellen Zielen eines Lebenslaufes – die Balance zwischen dem *Langfristigen* und dem *Kurzfristigen* sowie zwischen der frühzeitigen und konsequenten *Festlegung* und dem möglichst langen und unverbindlichen *Offenhalten von Optionen* zu sein.

Tatsächlich scheint sich in der Art und Weise, wie wir über die Reihenfolge unserer Handlungen entscheiden, eine schleichende, unbemerkte „Werterevolution“ zu vollziehen: Traditionellerweise bringt die zeitliche Ordnung unserer Handlungen auch unsere Wertordnung zum Ausdruck. *Erledige zuerst das Wichtigste, dann das Zweitwichtigste, und wenn danach noch Zeit übrig ist, kannst Du Dich den weniger wichtigen Dingen zuwenden* scheint eine ebenso vernünftige wie bewährte Handlungsstrategie zu sein. Wenn wir uns indessen unseren tatsächlichen Alltag vor Augen führen, verfahren wir fast nie nach dieser

---

<sup>5</sup> Vgl. dazu ausführlich Hartmut Rosa, *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Devise. *Erledige zuerst das Dringendste, das, was wirklich bis morgen erledigt sein muss, und danach das Zweitdringendste, das vielleicht noch bis übermorgen warten kann, und wenn Du damit fertig bist, kannst Du Dich dem zuwenden, dessen Erledigungsfrist nicht ganz so knapp bemessen ist*, so lautet stattdessen die zeitgenössische Handlungsstrategie. Das Dringendste ist jedoch fast nie auch das Wichtigste – tatsächlich gibt es viele Dinge, die uns sehr wichtig erscheinen, die aber nicht mit einer „Deadline“, einer Erledigungsfrist versehen sind und zu denen wir daher gar nicht mehr kommen. Dazu können kleine Dinge, wie das Schreiben eines Briefes oder das Besuchen eines Verwandten, oder zentrale Aufgaben wie das Erlernen einer neuen Sprache oder eines Instruments gehören. Dinge, zu denen wir nie kommen, sind uns irgendwann aber auch nicht mehr wirklich wichtig: So mag ich beispielsweise zunächst der Auffassung sein, dass *Geige üben* oder *mit dem Fernrohr in die Sterne zu sehen* wirklich lohnenswerte und wertvolle Tätigkeiten sind; allein: am ersten Abend komme ich weder zum einen noch zum anderen, weil ich die Steuererklärung erledigen muss, am zweiten Abend bin ich verhindert, weil das Pokalfinale genau auf diesen Tag terminiert ist, während ich mich der Musik und der Astronomie ja auch noch später widmen kann, am dritten Tag ist es der Besuch aus Amerika, der wirklich nur jetzt in der Stadt ist, und am vierten Tag bin ich zu erschöpft, mich so anspruchsvollen Tätigkeiten zu widmen. Tatsächlich lässt sich eine zunehmende Polarisierung in unserer Lebensführung beobachten, indem wir zwischen dem, was wir zwar nicht mögen, aber *unbedingt erledigen müssen*, das wir also als stresshaft erfahren, auf der einen Seite, und der weitgehenden (erschöpften) Passivität auf der anderen Seite hin- und herpendeln: Wenn wir *nicht* unsere Pflichten erledigen, lassen wir uns in der „Wellnessoase“ verwöhnen oder in den Kulturtempeln unterhalten; in beiden Fällen sind wir so passiv wie möglich. Anspruchsvolle Tätigkeiten, die wir eins *um ihrer selbst willen für wichtig hielten*, bleiben dabei auf der Strecke. In der Folge mag sich jenes Lebensgefühl breit machen, das in dem Ödön von Horváth zugeschriebenen Bonmot zum Ausdruck kommt: *Eigentlich bin ich ganz anders, nur komm ich so selten dazu*.

Lebensführungskompetenz aber zeigt sich nichtsdestotrotz darin, wie es einem Menschen gelingt, die kurzfristig und die langfristig relevanten Dinge gegeneinander zu balancieren: Was im kurzfristigen Zeithorizont als sehr wichtig erscheint, mag langfristig recht irrelevant sein, und was kurzfristig hohe Befriedigung verspricht, mag langfristig die weniger lohnenswerte Strategie sein. In der Fähigkeit, kurzfristig auf Bedürfnisbefriedigung zu verzichten, um langfristige Ziele zu erreichen, die sich als viel lohnenswerter erweisen werden, haben Soziologen seit langem einen entscheidenden schichtenspezifischen Faktor für

den Bildungserfolg von Schülern ausgemacht: Wer beispielsweise bereit ist (und es sich freilich auch leisten kann), auf das Geld, das er als Auszubildender kriegen könnte, zu verzichten, indem er sich für ein Studium entscheidet, sichert sich langfristig vermutlich ertragreichere Einkommensquellen.

Doch die Strategie, sich auf langfristige Ziele festzulegen, ist in der hochdynamischen Gesellschaft der Gegenwart durchaus riskant; ja sie wird immer riskanter. *Jetzt ein Studium zu beginnen, das vielleicht in acht Jahren Früchte trägt*, ist ein großes Wagnis. Da wir in einer Umwelt leben, in der sich die Ansprüche und die Möglichkeiten ebenso wie die eigenen Wünsche und Bedürfnisse in rascher und unvorhersehbarer Weise ändern, ist es klug, sich möglichst viele Optionen und Anschlusschancen möglichst lange offen zu halten. *Handle jederzeit so, dass die Zahl Deiner Handlungsmöglichkeiten größer wird*, lautet deshalb die vielleicht dominante Entscheidungsstrategie der Spätmoderne. *Festlegung* bedeutet dabei stets Optionenvernichtung und damit einen Verstoß gegen jenen „kategorischen Imperativ“: Wenn ich mich heute festlege, mich morgen um 12 Uhr mit meinen Freunden zu treffen, bin ich nicht mehr flexibel in meiner Tagesplanung; wenn ich ein Ehrenamt übernehme, bin ich für mindestens ein Jahr an eine bestimmte Aufgabe gebunden; wenn ich heirate, habe ich mich (erst einmal) gegen alle anderen potentiellen Partner entschieden, und wenn ich gar Vater oder Mutter werde, übernehme ich geradezu unkündbar die Rolle des Elternseins und binde mich für mindestens 18 Jahre an eine bestimmte Verantwortung. Also halten wir uns die Entscheidung für morgen offen („Lass uns mal telefonieren“), also engagieren wir uns lieber punktuell und kurzfristig, anstatt ein dauerhaftes Amt zu übernehmen, und wir leben ohne Tauschein zusammen oder halten uns die Scheidungsoption offen – und verzichten auf Kinder. Bei der Frage des Bildungsabschlusses, beim Computerkauf wie bei der Wahl des Wohnortes: In aller Regel entscheiden wir uns gar nicht für einen substanziellen Wert, sondern für die Multiplikation der Möglichkeiten: *Mach lieber Abitur, das gibt Dir für später viel mehr Möglichkeiten; kaufe lieber das schnellere Computermodell, wer weiß, für was Du es noch brauchen wirst; zieh lieber in die Stadt, da hast Du ein viel größeres kulturelles Angebot.*

Allein, wer sich niemals festlegt, wird es auch „zu nichts bringen“; er verfehlt nicht nur seine Ziele, sondern er bildet gar keine Zielhorizonte mehr aus. Ein gutes Leben, so scheint es, besteht daher in der richtigen Balance zwischen einer flexiblen Anpassung an neue Umstände und dem beharrlichen Festhalten an zeitstabilen Zielen auch über schwierige Phasen hinweg – unabhängig davon, ob es sich um Karrierepläne, religiöse Praktiken, das Erlernen einer Fremdsprache oder um die Verwirklichung anspruchsvoller Hobbys handelt.

Die Schule aber stellt zweifellos ein hervorragendes Experimentier- und Lernfeld dar für das Finden und Erproben solcher Balancen; sie ist ein Ort dafür, die Erfahrung zu machen, dass es sich lohnen kann, sich auf Unternehmungen einzulassen, die keine kurzfristige Befriedigung versprechen (wie das Computerspielen), sondern erst langfristig einen Wert entfalten (wie das Schulorchester).

*Einen Schüler zu verstehen heißt aus dieser Perspektive, seine Zeithorizonte und Entscheidungsstrategien zu kennen.*

## **Die Aufgabe der Schule**

Stellt die Schule auf die hier vorgestellte Weise den herausragenden Ort dar, an dem die Schüler *leben lernen*, ohne dass sie selbst wirklich *leben lehren will*, so drängt sich natürlich die Frage auf, auf welche Weise Lehrende in die Herausbildung der Lebensführungsmuster ihrer Schüler eingreifen können und sollen. Selbstredend kann es dabei nicht darum gehen, bestimmte substanzielle Lebensziele oder Lebensstile festzuschreiben, doch scheint es nicht vermessen, die Vermeidung von voreiligen Verhärtungen, irreparablen Beschädigungen und unnötigen Selbstlimitierungen in den Lebensführungsmustern als Bildungsziele zu formulieren. Die Voraussetzung dafür ist jedoch eine möglichst umfassende Artikulation jener Einflussfaktoren, welche die Lebenspraxis der Schüler letztlich formen; dazu habe ich an dieser Stelle einen noch sehr vorläufigen Beitrag zu leisten versucht.

Führt man sich die hier identifizierten Faktoren noch einmal vor Augen, so scheinen mögliche Handlungsziele gar nicht so schwer zu formulieren:

1) Natürlich ist es von elementarer Bedeutung, Schüler so weit wie möglich vor *basalen Missachtungserfahrungen* zu schützen: Niemand sollte in der Schule der fortgesetzten Erfahrung eigener Wertlosigkeit ausgesetzt sein. Es ist schlicht fahrlässig, weiterhin an der noch immer verbreiteten Praxis des „Mannschaften Wählens“ festzuhalten, die immer den gleichen Schülern bestätigt, dass sie für nichts zu gebrauchen sind und dass sie auch niemand „haben mag“; und ein kluger Lehrer sollte in der Lage sein, bei der Einteilung von Unterrichtsgruppen auf subtile Weise Sorge dafür zu tragen, dass nicht immer die Gleichen übrig bleiben. Das heißt natürlich nicht, dass Schule auf eine gerechte Leistungsbewertung verzichten sollte: Für eine schlechte Matheleistung kann sie nicht den gleichen Respekt zollen wie für eine gute. Aber es macht einen entscheidenden Unterschied aus, ob dem Schüler mit der schlechten Note dabei vermittelt wird, dass er *für Mathe nichts taugt*, oder nur, dass er

hier (noch) ein Problem hat oder für diesmal daneben gegriffen hat. Auch ist es nicht das Gleiche, ob einem Schüler signalisiert wird: „Du bist unausstehlich“ oder: „Du bist ein netter Kerl, aber Du benimmst Dich gerade nicht so“. Die Differenz zwischen diesen beiden „Missachtungsweisen“ macht sich oftmals an feinen Unterschieden in den Gesten und in der Wortwahl, manchmal auch im Blick des Lehrers fest, aber sie können gewaltige Differenzen in der Wirkung erzeugen: Nur wer sich als grundsätzlich angenommen, fähig und akzeptabel erfährt, ist überhaupt in der Lage, sein Verhalten und seine Matheleistungen zu verbessern.

2) Das Streben nach Distinktion wird dort bedenklich, wo es zur aggressiven Abwertung und Ausgrenzung der je anderen Gruppe(n) führt und wo es ganze Erfahrungshorizonte verschließt. Die Verfeinerung und Pluralisierung von Distinktionsmustern sollte deshalb ein Bildungsziel darstellen: Für den *Antibarbaren* kann es ein ebenso befreiendes Erlebnis sein, einmal in der Menge aufzugehen oder sich im Schlamm zu wälzen, wie es für den *Antikonventionellen* horizontweiternd sein mag, ein kanonisiertes Kulturgut wertschätzen zu lernen.

3) Dass Schüler (und Erwachsene) heute kaum mehr in der Lage sind, ihre starken Wertungen bzw. ihre moralisch-ästhetische Landkarte zu artikulieren, mithin also zum Ausdruck zu bringen, was für sie ein gutes Leben ist bzw. worauf es ihrer Meinung nach im Leben ankommt und was für eine Art von Person sie sein möchten, scheint eine nicht unproblematische Besonderheit des westlichen Kulturkreises zu sein. Die Fähigkeit zur Artikulation und Reflexion unserer *starken Wertungen* zu fördern, könnte daher ebenfalls ein wichtiges Bildungsziel zeitgenössischer Schule darstellen. Erst *artikulierte Wertungen* sind für eine reflektierte Modifikation und Erweiterung zugänglich. Was den Umgang mit der Spannung zwischen starken und schwachen Wertungen anbelangt, kann die Schule zumindest dazu beizutragen versuchen, ganz einseitige Lösungsmuster (*absolute Dominanz starker* oder *schwacher Wertungen*) zu überwinden, da sie sich selbstlimitierend auswirken.

4) Im Hinblick auf die *normale existentielle Problemdefinition* ist es offensichtlich, dass die Schule hier in der Regel nicht neutral sein wird: Sie prämiert Schüler, die der Problemdefinition der Herausforderung/Bewährung folgen, die also darauf aus sind, intellektuelle (und sportlich-musische) Schwierigkeiten zu meistern. Ein Bildungsziel könnte daher darin bestehen, Schüler für diese Art der Problemdefinition empfänglich zu machen, also auch dem Kind, das jede Aufgabe und Herausforderung als Bedrohung wahrnimmt, oder

jenem Jugendlichen, der als Stimulationstyp nur nach dem „Kick“ sucht, die Erfahrung zu ermöglichen, dass es ungeheuer befriedigend sein kann, eine (selbstgewählte) Schwierigkeit zu meistern und eine Herausforderung zu suchen. Auch hier wiederum wird es auf Sensibilität und Fingerspitzengefühl ankommen: Wenn sich der Junge, der bisher immer nur fragte, ob ein Vorhaben „bockt“, zum ersten Mal auf Thomas Mann einlässt, wird es darauf ankommen, den Zauberberg als *irgendwie durchaus cool zu verkaufen*, während das Mädchen, das sich zum allerersten Mal freiwillig meldet, also das Gefühl der Bedrohung überwindet und sich der Herausforderung stellt, der positiven Rückmeldung auch dann bedarf, wenn die Antwort falsch ist: In der Differenz zwischen der Antwort „Nein, Maria, das ist falsch“ und „das ist ein sehr interessanter und wichtiger Gedanke, über den wir gleich noch einmal reden sollten, wengleich ich im Moment noch nach einer anderen Lösung für die gestellte Frage suche“, kann möglicherweise die Entscheidung über zwei sehr verschiedene zukünftige Lebensführungsmuster liegen. Im ersten Fall wird sich Maria vielleicht nie wieder melden, im zweiten wird sie womöglich eine Bahn einschlagen, welche ihr einen Perspektivenwechsel in der existentiellen Problemdefinition ermöglicht. Generell aber dürfte die Sensibilität für die Berechtigung und Relevanz anderer Problemdefinitionen für alle Schüler ein wichtiges Bildungsziel sein. Einen Sinn dafür zu gewinnen, dass es *Bedrohungen* gibt, denen gegenüber man sich vorsehen sollte, dass *Anpassung* nicht nur Schwäche, sondern auch eine Voraussetzung für kollektives Handeln ist, dass vitale und sinnliche *Stimulation* ein wichtiger Bereich der Selbsterfahrung und des Körpergefühls darstellt, dass die Eröffnung neuer *Selbsterfahrungshorizonte* ungeheuer lohnenswert sein kann: all dies dürfte eine Perspektivenerweiterung darstellen, die sich für jedes Muster der Lebensführung als wertvoll erweisen sollte.

5) Schließlich werden sich die Fähigkeiten zur richtigen Balancierung zwischen Lang- und Kurzfristigem sowie zwischen *Festlegen* und *Offenhalten* im Umgang mit Optionen und Entscheidungen nicht von selbst entwickeln. Die Schule sollte hier nicht nur ein Experimentierfeld darstellen, das insbesondere die Erfahrung des Wertes langfristiger Investitionen von Energie in lohnenswerte Tätigkeiten ermöglicht, sondern sie sollte sich auch nicht scheuen, gegebenenfalls dort korrigierend einzuwirken, wo diese Balance dauerhaft zu misslingen droht. Damit solche Eingriffe aber Aussicht auf Erfolg haben können, muss ein derartiger Lehrplan der Schule zuerst einmal artikuliert, reflektiert und diskutiert werden. Hier stehen wir zweifellos erst am Anfang.