

Kambouchner, Denis

Pädagogische Autorität und die Sinnkrise des schulischen Lernens

Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007) 5, S. 627-638

urn:nbn:de:0111-opus-44169

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Pädagogische Autorität

<i>Roland Reichenbach/Philippe Foray</i> Vorbemerkungen zum Thementeil	599
<i>Friedhelm Brüggem</i> Autorität, pädagogisch	602
<i>Philippe Foray</i> Autorität in der Schule – Überlegungen zu ihrer Systematik im Lichte der französischen Erziehungsphilosophie	615
<i>Denis Kambouchner</i> Pädagogische Autorität und die Sinnkrise des schulischen Lernens	626
<i>Roger Monjo</i> Pädagogische Autorität: Unsicherheiten und Widersprüche. Eine Auseinander- setzung mit Alain Renaut und Myriam Revault d'Allonnes	639
<i>Roland Reichenbach</i> Kaschierte Dominanz – leichte Unterwerfung. Bemerkungen zur Subtilisierung der pädagogischen Autorität	651
<i>Deutscher Bildungsserver</i> Linktipps zum Thema „Pädagogische Autorität“	660
 <i>Allgemeiner Teil</i>	
<i>Manuela Pietraß</i> Der Zuschauer als Voyeur oder als Opfer? Zur Problematik realitätsnaher Gewalt im Film	668

<i>Silke Schreiber-Barsch/Christine Zeuner</i> international – supranational – transnational? Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld von Bildungsakteuren und Interessen	686
--	-----

Essay

<i>Rudolf Tippelt</i> Ausgewählte pädagogische Lemmata und ihre bildungspolitischen Konnotationen	704
---	-----

Besprechungen

<i>Kathrin Dederling</i> Manfred Weiß (Hrsg.): Evidenzbasierte Bildungspolitik	718
---	-----

<i>Justin J.W. Powell</i> Brigitte Kottmann: Selektion in die Sonderschule	721
---	-----

<i>Cristina Allemann-Ghionda</i> Rosarii Griffin (Hrsg.): Education in the Muslim World	724
--	-----

<i>Klaus Prange</i> Werner Korthaase/Sigurd Hauff/Andreas Fritsch (Hrsg.): Comenius und der Weltfriede	726
--	-----

<i>Christian Niemeyer</i> Ulrich Herrmann (Hrsg.): „Mit uns zieht die neue Zeit ...“	729
---	-----

Dokumentation

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen in 2006 – Ein Nachtrag	733
--	-----

Pädagogische Neuerscheinungen	738
-------------------------------------	-----

Beilagenhinweis:

Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt von IHI Rodenbach, 57639 Rodenbach, bei.

Denis Kambouchner

Pädagogische Autorität und die Sinnkrise des schulischen Lernens*

Zusammenfassung: Der Beitrag untersucht die Beziehung zwischen der „krisenhaften“ Situation, in welcher sich die pädagogische Autorität befindet, und den kollektiven Repräsentationen des Wissens, der kulturellen Normen und dem „Preis“ ihrer Aneignung und der Werte, die damit zum Ausdruck kommen. Die deutlichsten Indizien für die Krise der pädagogischen Autorität zeigen sich im Unterricht auf der Sekundarstufe, deren Fachlehrer alltäglich mit Gleichgültigkeit, mangelndem Respekt und aggressivem Verhalten auf Seiten der Schülerschaft zu kämpfen haben. Der Beitrag kreist um die zentrale Frage, wie und unter welchen Bedingungen in unseren Gesellschaften die intellektuellen und allgemein anerkannten kulturellen Normen in den schulischen Institutionen, insbesondere im Unterricht der Sekundarstufe, ohne welche die Wirksamkeit der Bildungssysteme nicht sicher gestellt ist, gestärkt und aufrecht erhalten werden können.

1. Das Ermessen einer Krise

Man kann heutzutage kaum mehr über pädagogische Autorität sprechen, ohne eine gewisse Krise dieser Autorität zu erwähnen, die in zahlreichen Gesellschaften erkennbar ist und zu der man sich in irgendeiner Form verhalten muss. Zunächst wird man sich vor allzu radikalen Formulierungen hüten müssen: Die gegenwärtige Krise der pädagogischen Autorität ist weder geopolitisch noch soziologisch betrachtet noch auch nur auf der institutionellen Ebene selbst überall gleichermaßen ausgeprägt und omnipräsent. Die bei weitem deutlichsten Anzeichen dafür sind seitens der Schüler die Respektlosigkeiten, Beleidigungen und Gewalttaten gegenüber Lehrern und Betreuern ebenso wie auf der anderen Seite die Unfähigkeit dieser Lehrer und Betreuer, bei den Schülern ein nonverbales und verbales Verhalten zu erreichen, das vereinbar ist mit einem zusammenhängenden Unterrichtsgespräch oder auch nur mit dem entspannten Ablauf irgendeines pädagogischen Programms. Doch gibt es auch weniger offenkundige Indizien für die Krise: das sich mehrende Fernbleiben vom Unterricht, die Nichtabgabe eingeforderter Aufgaben bzw. gezielte Schlampe bei ihrer Bearbeitung oder auch im Klassenzimmer die Einnahme einer mehr oder weniger ostentativ passiven Haltung, die durchscheinen lässt, dass nichts oder beinahe nichts von dem, was der Lehrer zu sagen hat, der Kenntnisnahme wert ist.

Schon bei dieser ersten Annäherung erweist sich die pädagogische Autorität als durch verschiedenste Faktoren bedingt, wie etwa die allgemeinen Einschulungsbedingungen, die persönlichen Eigenschaften des Lehrers, den Führungsstil der Schulleitungen und den moralischen Einfluss der Eltern oder anderer Bezugspersonen auf die Schüler. Die Betrachtung legt zunächst nahe, dass die Krise der pädagogischen Autorität

* Aus dem Französischen von Anne Schürmann

auf unschwer zu bestimmende soziokulturelle Bedingungen zurückgeführt werden kann und dass im Unterricht nicht ihre Ursache zu suchen ist, sondern ihre Auswirkungen. Demonstrieren lässt sich das leicht, wenn man die zahllosen Aussagen heranzieht, in denen Lehrer aller Fächer der beiden Sekundarstufen davon berichten, dass sie oft schon beim ersten Kontakt mit einer Klasse das Gefühl haben, sich in einem Raubtierkäfig zu befinden und heimlich belauert oder sogar offen herausgefordert zu werden, bevor sie überhaupt nur ein Wort gesagt haben. In einigen anderen Fällen zeugen ihre Aussagen eher von einer schier unerträglichen Apathie der Schüler, doch passt diese Apathie ins System der Verhaltensauffälligkeiten ebenso wie die Aggressivität, deren einzige Alternative sie zu sein scheint. In beiden Fällen findet die Krise einen einfachen und unanfechtbaren Ausdruck in der *Einsamkeit des Lehrers*. Natürlich gelingt es auch hin und wieder einzelnen Lehrern, die Raubtiere im Käfig zu bändigen, und es ist wohlbekannt, dass angesichts besonders schwieriger Schüler der demonstrative Zusammenhalt des pädagogischen Teams in der Schulöffentlichkeit entscheidend zur Durchsetzung einer gewissen Form von Ordnung beiträgt. Doch diese Notwendigkeit, kollektives Einvernehmen zu demonstrieren oder einen – per definitionem seltenen – persönlichen Faktor einzusetzen, zeugt davon, dass es im Laufe der Jahrzehnte deutlich schwieriger geworden ist, in einer Gruppe unvorbereiteter Schüler pädagogische Autorität aufzubauen.

Diese Bilanz bleibt, wie auch immer es um ihre soziologische Gültigkeit bestellt sein mag, unvollständig. Es ist wohl nicht falsch, den Ursprung der Krise, um die es hier geht, in einer neuen Unstimmigkeit zwischen den Erwartungen der Familien und der Schulen zu sehen, einer Uneinigkeit, die zunächst in vielen Fällen darauf zurückzuführen ist, dass beide keine gemeinsame Sprache sprechen und nicht miteinander ins Gespräch kommen. Es lohnt sich, diese Misstöne ausführlich und in all ihren Facetten zu untersuchen und, da es sich um Erwartungen handelt, vor allem auch jene Stimmungslage nicht auszusparen, in der aus Verzweiflung oder entmutigter Schwarzmalerei nichts mehr erwartet wird. Wenn es aber ansteht, in dieser Art Teufelskreis, in dem wir uns befinden, einen Hauptverantwortlichen zu ermitteln, wird dieser stets eher in der Institution Schule als in den Familien zu suchen sein, d.h. in der „Zivilgesellschaft“. Wo die Krise der pädagogischen Autorität andauert oder sich verschärft, mangelt es an einem zugleich starken und positiven Image der Institution Schule als einer Einrichtung, die einen bedeutenden Einfluss auf die ihr anvertrauten jungen Menschen hat.

Es soll nicht suggeriert werden, in unseren Gesellschaften sei zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt ein „zugleich starkes und positives Image“ der Institution Schule aufgebracht und gepflegt worden, das dann unter dem Einfluss irgendeiner böartigen Ursache wieder verloren gegangen wäre. Über die notwendigerweise gebrochene Wahrnehmung der Institution hinaus, die sich für Lehrer, Schüler und deren Umgebung (Eltern und die Zivilgesellschaft im Allgemeinen) jeweils anders darstellt, stößt man hier auf die variable Definition des „Positiven“, die etwa Maßstäbe aus dem Bereich der Leistung und Effizienz oder Werte abdecken kann, die auf Bequemlichkeit zielen (Schule soll Spaß machen usw.). Der Vergleich mit vergangenen Epochen kann lediglich der Stütze einer Hypothese folgender Art dienen: Obwohl die Institution Schule alles in al-

lem freundlicher und einladender geworden ist (zumindest in mancherlei Hinsicht), hat *das verbreitete Bild von dieser Institution an Kraft und an positivem Wert verloren*.

Der Fall Frankreichs bleibt hier paradigmatisch: Obschon sehr große Bemühungen aufgewendet wurden, um die schulischen Strukturen zu verbessern und „das Kind ins Zentrum der Schule zu rücken“ (so ein lange gepflegter Slogan), scheint ein positives Image der Institution Schule – als Lehranstalt und nicht nur als Ort des Gruppenlebens – allein bei „guten Schülern“ verbreitet zu sein, deren Schullaufbahn von Anfang an unproblematisch verläuft. Für alle anderen bleibt die Schule als solche unabhängig davon, auf wie viel Menschlichkeit oder Verständnis sie bei Lehrern und Betreuern stoßen, zumindest ab der Sekundarstufe ein Ort leerer Reden und zugleich ein unerbittliches Instrument der Berufsorientierung und Selektion. Das mit dieser doppelten Ausrichtung des Bildungssystems verknüpfte negative Bild oder Gefühl überlagert fast unvermeidlich die Bearbeitung der gestellten Aufgaben sowie die übrigen Momente des Schullebens.

Wie lässt sich unter den heutigen Bedingungen ein zugleich starkes und positives Image der Schule erreichen? Insofern als diese Frage konkret betrachtet auch die nach den Mitteln gegen Schulversagen oder nach einer erfolgreichen Einbindung der Schüler in die schulische Ordnung beinhaltet, hatten die in den letzten Jahrzehnten gegebenen Antworten oftmals entweder mit der „Öffnung“ der Schule gegenüber dem sozialen Leben oder mit pädagogischer Individualisierung und Differenzierung zu tun. Doch ohne dass hier den entsprechenden Arbeiten jede Form von Bedeutung oder Nutzen abgesprochen werden soll, ist es gleichwohl zweifelhaft, ob die eine oder andere der genannten Optionen den Schlüssel zur Lösung des Problems bilden konnte. So unterschiedlich die zwei Vorschläge auch erscheinen mögen, zielten doch beide darauf, den – der Institution Schule eigenen – normativen Charakter so umzumodeln, dass er unsichtbar oder ungreifbar würde, der erste Vorschlag durch die Annäherung des Schulwissens an praktisches Alltagswissen, der zweite durch die Auflösung der institutionellen Anforderungen in eine Vielzahl individualisierter Anweisungen. Die Grenzen solcher Bemühungen sind jedoch umso unverkennbarer, als unter im Großen und Ganzen als stabil geltenden Bedingungen die dem Bildungssystem zufallende Funktion der Berufsorientierung und Selektion weiterhin auf objektiv unerbittliche Weise erfüllt wird.

2. Der Beitrag der Pädagogik: Sinn, Horizont, Gegenstand

Es ist in Frankreich üblich geworden, von einer „Sinnkrise des schulischen Lernens“ zu sprechen, die sich etwa folgendermaßen äußert:

- (a) Die Schüler verstehen die in den Schulbüchern verwendete und von den Lehrern aufgegriffene Sprache nicht oder nur teilweise; das betrifft besonders die Aufgabenstellungen.
- (b) Ebenso wenig verstehen die Schüler, warum man sie so viel Zeit mit diesem oder jenem Unterrichtsgegenstand oder bei dieser oder jener Tätigkeit verbringen lässt oder warum sie plötzlich aufgefordert werden, von der einen Frage oder Tätigkeit zur anderen überzugehen.

- (c) Selbst wenn sie die an sie gerichteten Arbeitsanweisungen wörtlich verstehen, erfassen die Schüler nicht, was wirklich von ihnen erwartet wird, genauer gesagt, sie verstehen nicht, warum man von ihnen eben das erwartet, was unter diesen oder jenen Umständen als Erwartung genannt wird.
- (d) Diese Willkür scheint für die Schüler die Schulzeit insgesamt oder teilweise zu definieren und zu charakterisieren.

Die angeführten Punkte beschreiben eine Lage, in der die Schüler für den ihnen zuteil werdenden Unterricht und das für sie konzipierte pädagogische Programm unempfindlich bleiben. Die „Sinnkrise“ ist so betrachtet nichts anderes als eine Spielart der Krise der pädagogischen Autorität auf intellektueller Ebene, und als solche ist sie hier von Interesse.

Auf die Frage, ob die Ratlosigkeit der Schüler sich eher auf die „klassischen“ oder die neu eingeführten Lerninhalte und Arbeitsformen bezog, kann keine einfache Antwort gegeben werden, da diese Antwort unterschiedlich ausfällt, je nachdem welcher Schul- oder Studienabschluss angesteuert wird. Es ist völlig normal, dass am Ende der Sekundarstufe II in den allgemeinbildenden Schulen die Schüler nicht mehr weiter wissen, wenn sie einen literarischen oder philosophischen Aufsatz schreiben sollen, da nichts wirklich dafür getan wurde, um sie mit der entsprechenden sprachlichen und rhetorischen Kompetenz auszustatten, und schon gar nichts, um ihnen die für diese Übung erforderliche selbstbewusste subjektive Haltung zu ermöglichen. Im Gegenzug kann man wohl dreißig oder vierzig Jahre nach den wichtigsten Reformen ohne böswillige Hintergedanken behaupten, dass die Ursachen für Schulversagen zu Beginn des *collège* in einer zu spärlichen Aktualisierung der Lerninhalte und Arbeitsformen zu suchen sind.

Insofern als sich die „Krise des schulischen Lernens“ bei den Schülern als ein anhaltendes Gefühl von Willkür äußert, bleibt es legitim, zwei Formen von Willkür zu unterscheiden: einerseits die *kulturelle Willkür*, die von der kritischen Soziologie beschrieben worden ist und die grundsätzlich *jedes* Bildungssystem, vorzugsweise aber das – eine bestimmte Form von Kultur und *Habitus* aufwertende – Sekundarschulwesen der bürgerlichen Demokratie kennzeichnet, und andererseits die *pädagogische Willkür*, die in unbedachten Entscheidungen hinsichtlich der Programme und Methoden zum Ausdruck kommt. Und da zu Beginn des letzten Drittels des 20. Jahrhunderts die Kritik am Unterricht des bürgerlichen Zeitalters zuweilen einen Reformeifer ausgelöst hat, dessen klarstes Ergebnis noch die Revision der Lehrinhalte und des didaktischen Vokabulars war, kann man gerechterweise sagen, dass sich die pädagogische Willkür vielmehr als Reaktion auf die vermeintliche „kulturelle Willkür“ entwickelt hat, als dass sie mit ihr einher gegangen wäre.

Das Bedürfnis nach einer neuen Strukturiertheit im Unterricht, das im Widerspruch zu einer Tendenz zur Zerstreuung, Zersplitterung und unkontrollierten Aufspaltung der Unterrichtsgegenstände steht, hat sicherlich in die zahlreichen Versuche hineingespielt, in Frankreich eine „gemeinsame Schulbildung“ zu fördern. Diese „gemeinsame Bildung“, die grundsätzlich allen Schülern einer Altersgruppe in Aussicht gestellt wurde, sollte der Gesamtheit der Kenntnisse und Fertigkeiten entsprechen, die von jedem Einzelnen nach dem Absolvieren der Schulpflicht (also am Ende der Sekundarstufe I) ein-

gefordert werden konnte. Den funktionalen Aspekt überlagerte dabei eine politische Dimension, indem nämlich behauptet wurde, die Schulpflicht brächte eine Stärkung des sozialen Zusammenhalts zwischen Schülern aus gänzlich heterogenen Bevölkerungsschichten mit sich (vgl. Meirieu & Guiraud 1997; Kambouchner 2000). Die entsprechenden Unternehmungen sind schließlich in einen Gesetzestext eingegangen und haben zur Ausarbeitung eines „gemeinsamen Sockels von Kenntnissen und Fertigkeiten“ geführt, von dem es heißt, er sei „unverzichtbar, um die Schulzeit erfolgreich abzuschließen, die Ausbildung fortzusetzen, die persönliche und berufliche Zukunft zu gestalten und das Leben in der Gesellschaft zu meistern“ (Gesetz vom 23. April 2005, Art. 9). Die Nation verpflichtet sich folglich, nicht nur den Erwerb, sondern auch „die nötigen Mittel“ für den Erwerb dieser genau definierten Kenntnisse und Fertigkeiten „jedem Schüler zu garantieren“.

Ist also von dieser Seite her eine neue Strukturiertheit und mit ihr die Erfüllung eines gewissen Bedürfnisses nach klar abgesteckten Rahmen und Perspektiven zu erwarten? Auch diese Frage wird eher verneint werden müssen und zwar aus zwei Gründen: Der eine hat mit der hybriden Definition zu tun, die unzweckmäßig den Bereich der Kenntnisse und den der Fertigkeiten miteinander vermengt und wie selbstverständlich die Elemente der „gemeinsamen Kultur“ den verschiedensten Disziplinen entnimmt, ohne sich lange damit aufzuhalten, unmissverständlich das Auswahlprinzip dabei zu nennen. Zweitens bleibt, selbst wenn man unklare und auf ganz unterschiedliche Stufen beziehbar Lernziele („die Beherrschung der wichtigsten Bausteine der Mathematik“) vermeidet, diese Bestimmung der „gemeinsamen Kultur“ nur eine Liste der *Mindestanforderungen*. Streng genommen kann aber *kein Minimum* – und sei es mit Bedacht definiert – *einen Horizont abstecken*, und die Entscheidung, das pädagogische Handeln vor allem auf den Erwerb dieser Minimalkenntnisse und -fertigkeiten auszurichten, bringt ein beträchtliches Risiko inhaltlicher Beschränkung und Verarmung mit sich, während doch eigentlich dieses Handeln der Horizonterweiterung und inhaltlichen Bereicherung dienen sollte (Kambouchner 2005).

Sicher ist es in gewissem Sinn das Hauptziel pädagogischen Handelns, die Minimalkenntnisse und -fertigkeiten zu vermitteln, aber eben nur in *einem* gewissen Sinn. Nur noch dieses einzige Ziel zu verfolgen, hieße, einen äußerst armseligen, reduktionistischen Standpunkt einzunehmen. Denn wie auch immer man die Dinge betrachtet – jedenfalls von dem Moment an, wo man sich von der verheerenden und philosophisch absurden Illusion verabschiedet, der Schüler könne und müsse selbst „die eigenen Kenntnisse aufbauen“ –, muss davon ausgegangen werden, dass in allen Schulfächern zahllose Fakten, Regeln und objektive Bedingungen sinnvollerweise vom Lehrer selbst zum passenden Zeitpunkt darzustellen sind, wobei diese vielen Einzelheiten natürlich sorgfältig präsentiert werden müssen, d.h. in verständlichen und dennoch zutreffenden Worten, in einer gewissen Reihenfolge usw. Diese Präsentation bleibt daher normalerweise eines der wichtigsten Anliegen des Lehrers, und den guten Lehrer erkennt man immer an seiner Kunst, die Gegenstände, in denen er kompetent ist, zugleich schwungvoll und abwechslungsreich zu präsentieren und ebenso mitreißende und bunt gemischte Übungen dazu anzubieten. Und da diese Gegenstände nicht am Stück und auch

nicht vollkommen linear dargestellt werden können, verschmilzt die Kunst der Darstellung mit der Kunst, im Tonfall zu variieren, Hintergrundwissen zu liefern, von einer Ebene in die andere zu wechseln und auf verständliche und positive Weise die Gegenstände zu bündeln, die *später durchzunehmen sind*. Hier besteht die Chance, *Horizonte abzustecken*, und diese Möglichkeit sollte als eine ganz wesentliche Dimension allen pädagogischen Handelns gelten, die von keiner Reform und keiner Verordnung ausgespart, sondern von allen Beteiligten gefördert werden sollte, da diese *Absteckung der Horizonte* das wirksamste Gegenmittel gegen das Gefühl *pädagogischer Willkür* ist, das ja gerade vom Eindruck der *Abwesenheit jeden Horizonts* geprägt ist.

Es ist nun möglich, die Mängel beim Versuch, dem Unterricht Rahmen und Perspektiven zu setzen, zu beheben. Dabei ist es erforderlich, die Unterrichtsgegenstände systematisch zu erfassen, aber das wird ebenso wenig ausreichen wie die Auflistung oder Aufzählung der zu erwerbenden Kenntnisse und Fertigkeiten unter nur einer Rubrik. Strukturiertheit des Unterrichts und folglich der erworbenen Kenntnisse *und Fertigkeiten* lässt sich nur erreichen, indem man einen komplexen Raum einrichtet, von dem der „Lernende“ sich einen Begriff machen muss, um zu lernen sich darin zu bewegen. Für den Unterricht bedeutet das die Anwendung einer Art Baumstruktur, die dadurch gekennzeichnet ist, dass bestimmte Fakten und Regeln als solider roter Faden vermittelt, dabei aber regelmäßig Verbindungen zum Hintergrund gezogen werden, mit dessen Hilfe sich diese Fakten und Regeln einordnen lassen. Auf diese Weise und nicht anders kann eine Vielzahl pädagogischer Momente in eine Form von allgemeiner oder transzendentaler Einheit eingehen (oder vielmehr Zeichen ihres potenziellen Eingangs setzen), und nur so kann man sagen, ein bestimmter Unterrichtsstoff und die entsprechende Schüleraktivität seien *mit einem Gegenstand im tieferen Sinn ausgestattet*. Das gilt für die abstraktesten ebenso wie für die praktischsten Fächer; und in all diesen Fächern sollte aus pädagogischer Sicht in gewisser Weise allein folgendes erreicht werden: *dass die Schüler das, was man sie wissen oder tun lässt, als – vielleicht winzigen, aber dennoch bedeutsamen – Teil der menschlichen Erfahrung mit einem bestimmten Gegenstand anerkennen*. Das setzt ihrerseits – aber auch seitens der Lehrer, die ihre Äußerungen an diesem Ziel orientieren müssen – eine teleologische Aneignung dieses Gegenstands voraus unabhängig davon, ob der Gegenstand nun den Gattungsnamen „Menschheitsgeschichte“ oder „Lebenskunde“, „Musik“ oder „englische Sprache“, „Kochen“ oder „Computersysteme“ usw. trägt.

Wenn der Begriff nicht durch zahllose Missverständnisse schon allzu sehr überfrachtet wäre, könnte man sogar so weit gehen zu behaupten, fundiertes pädagogisches Handeln schaffe die Erfahrung einer gewissen *Transzendenz* im phänomenologischen Wortsinne (vgl. Husserl 1950). Rein funktional und ohne jeden metaphysischen (oder mehr noch spirituellen) Bezug drückt diese „Transzendenz“ sich folgendermaßen aus:

- in der Objektivität der Fakten, Formen und Regeln, die an sich transzendent sind im Verhältnis zu rein subjektiven Absichten und Wahrnehmungen;
- in der Unmöglichkeit, eine vollständige Synthese der Kenntnisse über einen gegebenen Gegenstand zu erreichen, bei dennoch ungebrochener Notwendigkeit, diese Kenntnisse oder ihre Synthese zu vervollständigen;

- im Bestehen eines – jeden Gegenstand betreffenden – sehr hohen Grads an Können oder Fachwissen, der sich in gewissen Leistungen oder Werken zeigt.

Da es sich um die Unterrichtsgegenstände *in der Unterrichtssituation* handelt, spielen diese drei Dimensionen der „Transzendenz“ stets eine Rolle und zwar derart, dass man – auf die Gefahr hin zu provozieren – noch einen Schritt weiter gehen und behaupten könnte, dass „*die Erfahrung des Transzendenten*“ eine *akzeptable Definition der Erziehung im Allgemeinen darstellt*. Diese Definition würde eine kulturalistische oder eine die Gesellschaft in den Vordergrund stellende Interpretation nicht ausschließen, wenn man den Gedanken hinzufügte, dass jede Kultur oder Tradition ihre eigenen Formen von Transzendenz bildet (sich selbst als solche konstituiert durch die Wahl bestimmter dieser Formen). Diskutiert würden dann verschiedene Typen von Transzendenz, besonders die Unterscheidung von erkenntnistheoretischer Transzendenz (des Gegenstands) und kultureller Transzendenz (der Werte, Symbole usw.), mit dem möglichen Ergebnis, dass sich ein Gegensatz zwischen einem rationalistischen und einem traditionalistischen Erziehungskonzept herausstellt. Auch die anfallenden zeitgenössischen Probleme würden vor diesem Hintergrund neu gesehen. Der Gewinn einer solchen *erfahrungsbasierten* Definition von Erziehung im Verhältnis zu begrenzteren, funktionalen Definitionen wäre jedenfalls bedenkenswert und sei es nur aufgrund der Tatsache, dass Erziehung ohne die subjektive Anerkennung einer Form von Transzendenz *nicht möglich* ist und dass ja diese Anerkennung *die Bedingung für jede Funktionalität darstellt*.¹

Wer auf der Notwendigkeit beharrt, alles pädagogische Handeln müsse einen Gegenstand „im tieferen Sinn“ haben, setzt sich allerdings einem elementaren Einwand aus: dass nämlich die reale Beschaffenheit eines bestimmten Unterrichtsgegenstands (die bloße Tatsache, dass dieser Unterricht – mit der gebotenen Gründlichkeit – etwas Reales behandelt) in keiner Weise das Interesse vorherbestimmt, das man ihm entgegenbringt. Dieser „Gegenstand im tieferen Sinn“ wäre alles in allem ein Wortspiel, eine Anspielung auf die Dualität des erkenntnistheoretischen und des praktischen, pragmatischen oder axiologischen Sinns (nur weil ein mir zgedachter Unterricht absolut gesehen einen Gegenstand hat, hat er noch lange keinen Gegenstand und damit auch noch lange keine authentische Bedeutung *für mich*). Mit der Suche nach Strukturiertheit und der Forderung, bei der Präsentation des Stoffs Hintergründe und Ausblicke zu berücksichtigen, vertraue man sich im Übrigen blindlings dem formalen Aufbau der Äußerungen des Lehrers an, ohne auch nur im Geringsten zu beachten, wie dieses Wissen bei den Schülern selbst ankomme.

Auf diesen Einwand lassen sich drei Antworten formulieren.

Was die „Gegenstände im tieferen Sinn“ angeht, sind damit nicht im Einzelnen alle Elemente der konkreten oder geistigen Wirklichkeit gemeint, sondern eben *größere Themenschwerpunkte*, von denen nicht vorstellbar ist, dass nicht wenigstens einige Aspekte für Schüler eines gewissen Alters verlockend sein können, wenn sie nicht stark

1 Diese „Transzendenz“ wurde bereits von Gauchet thematisiert, der von „*transcendence pratique*“ und „*consistance symbolique*“ des Wissens spricht (Gauchet 2002, S. 147f.).

verhaltensauffällig sind und ihren Besuch dieser oder jener Schule oder Klasse nicht als Abstieg empfinden.

Hinzu kommt, dass es da, wo die pädagogische Willkür schon als abstoßend oder abschreckend empfunden wird, unweigerlich schwierig geworden ist, die Aufmerksamkeit der Schüler wieder auf bestimmte Gegenstände zu lenken. Der charismatische Lehrer, der in seiner Klasse der Krise der pädagogischen Autorität trotzt und sie neutralisiert, ist gerade derjenige, der sich darauf versteht, *ein Bewusstsein für den Unterrichtsgegenstand zu schaffen*, indem er die herrschende Willkür durch seine eigenen Beweisführungen, Regeln und Initiativen ersetzt. Das genügt, um zu belegen, dass die Gleichgültigkeit der Schüler gegenüber jeglichem Gegenstand nicht für ein unbezwingbares Naturgesetz gehalten werden darf.² Da diese Gleichgültigkeit das traurige Resultat der pädagogischen Willkür ist, muss dem Problem *weitest möglich vorgegriffen* werden, indem *schon in den unteren Klassenstufen Bezüge zum übergreifenden Unterrichtsthema* („Wörter“, „Natur“, „Legenden“ usw.) hergestellt werden und der Unterricht dem Prinzip der *kontrollierten Immersion* entspricht (Kambouchner 2007). Die ersten Schuljahre sollten diesbezüglich als Moment des Eintritts in die Kultur (das heißt eben in die *Welt der – konkreten und abstrakten – Gegenstände*) aufgefasst werden und auch entsprechend – und viel entschiedener, als das bislang geschieht – gestaltet werden. Es geht hier also nicht darum, irgendeine – der Autorität des Lehrers vorausgehende – Autorität *der Gegenstände selbst* oder *des Wissens* zu postulieren. Eine gänzlich unpersönliche Autorität, die nicht unmittelbar mit dem Gefühl oder der Vorstellung eines intersubjektiven Drängens verbunden ist, ist sicher eine Art *Contradictio in adjecto*. Sinnvoll ist es im Gegenzug, *die Anerkennung eines Gegenstands aufgrund von Worten oder pädagogischer Handlungen* als Grundlage zu betrachten, auf der pädagogische Autorität sich bilden und mit deren Verstärkung sie gekoppelt sein kann. Die moralische oder rein psychologische Komponente dieser Autorität soll dabei nicht verkannt werden, aber dieses Konzept bedarf der genannten Vervollständigungen.

Zu guter Letzt wäre es unsinnig, von Hintergründen und Ausblicken aus rein objektivistischer Perspektive zu sprechen. Das Bewusstsein eines Gegenstands (oder das von Transzendenz), das mit dem Lernen allgemein einhergehen soll, ist in keiner Weise unpersönlich oder abstrakt. Dass der Unterrichtsgegenstand diesem Bewusstsein als „Gegenstand für mich“ erscheinen muss, bedeutet, dass eine gewisse Anpassung der Sprache, in der die objektiven Fakten präsentiert werden, und damit die Antizipation der Erwartungen und des Verständnishorizontes der Schüler für die Bildung dieses Bewusstseins zwingende Voraussetzungen darstellen. Aus diesem Grund ist es bedeutsam, dass das pädagogische Handeln die Ausdrucksweise der Schüler und ihre Interessen nicht herabwürdigt oder mit Normen befrachtet, sondern vielmehr systematisch mit anderen Formen des Ausdrucks und mit anderen Wissensgebieten konfrontiert.

2 „Meine Schüler sind alles andere als gelangweilt“, schrieb im Jahre 2000 ein „Vorstadtlehrer“; „sie sind lebhaft, neugierig, interessiert, intelligent. Man muss nur ihre Unruhe kanalisieren.“ (vgl. Mondot 2000, S. 28; Übers. A.S.).

Ungeachtet aller Differenzierungen der vorliegenden Problematik bleibt die zweite der oben gestellten Fragen weiterhin offen: Kann ein angemessenes und entschiedenes institutionelles Vorgehen genügen, um die Krise der pädagogischen Autorität zu entschärfen?

3. Die Gesellschaft gegen die Schule?

Ohne die in erster Linie funktionale Dimension der Schulbildung zu verkennen, nehmen die vorangehenden Vorschläge eine kritische Haltung gegenüber rein auf Anpassung zielenden Bildungskonzepten ein und verstehen sich als Appell, die Unterrichtsgegenstände neu zu überdenken. Sofern dieses Überdenken in eine gewisse Bejahung mündet, hat diese einen spezifischen normativen Charakter. Da die Schule indessen kein „Reich im Reich“ ist und die Ausweitung der pädagogischen Willkür gerade aus einem Entinstitutionalisierungsprozess der Schule (vgl. Dubet 2002) heraus zu verstehen ist, erscheint die Frage legitim, ob die Bejahung eines normativen Charakters, dessen Wesen *nicht* sozialer Natur ist, von der Gesellschaft toleriert werden kann.

Hier fühlt man sich an die (im Tonfall sehr unterschiedlichen und in der Problematik nicht homogenen) kraftvollen Beschreibungen mehrerer zeitgenössischer Autoren erinnert (u.a. Hannah Arendt, Christopher Lasch, Allan Bloom, Charles Taylor, Marcel Gauchet, Bernard Stiegler), an Themen wie das Vorherrschen einer rein instrumentellen Rationalität, den Widerspruch zwischen kulturellen Hierarchien einerseits und demokratischem Egalitarismus oder Individualismus andererseits, die Auflösung des Bewusstseins für Transzendenz in der Selbstverwirklichungskultur oder die systematische Abwehr der Sublimierungsprozesse durch den neuen Kapitalismus und seine Folgen. Die Konsequenzen für die hier zur Debatte gestellte Problematik sind, dass man in unseren Gesellschaften nicht mehr genau weiß, was man von der Schule erwartet (von einer Schule, die in Ermangelung ausreichend klarer und präziser Instruktionen an gewissen Orten mehr und mehr einem *Schonraum* gleicht, d.h. einer Bewahranstalt in Erwartung der gesellschaftlichen Bestimmung für ihre Schützlinge); dass man es in eben diesen Gesellschaften nicht mehr erträgt, von den Idealen der Erziehung, der intellektuellen oder auch professionellen Kultur zu hören, wenn es um die Institution Schule geht, sondern nur noch allgemein vom „Erfolg“ mit seiner pädagogischen Begleitung und seinen Garantien.

Einerseits haben die wirtschaftlichen Schwierigkeiten, die sich auf dem Jugendarbeitsmarkt auswirken, nicht wirklich eine verstärkte Forderung nach Kohärenz der Schulbildung zur Folge, sondern sie tragen eher zu einer abwartenden Haltung der Institutionen und zur Suche nach – nur kurzfristig angelegten – psychologischen Sicherheiten bei. Andererseits wird in einer Zeit, in der die Loslösung des „Schulwissens“ vom „Expertenwissen“ immer deutlicher wird, die kulturelle Öffnung der Schule gegenüber der zeitgenössischen Gesellschaft und der *Produkte, die dort vertrieben werden*, zusehends zur Norm, wobei sich diese Tendenz durch die neuen Informationstechnologien spürbar verstärkt. All dies geschieht auf Kosten der fachlichen Kohärenz und des „Klas-

sischen“ als Wert an sich (nicht zu verwechseln mit dem, was inzwischen überall als „kulturelles Erbe“ vermarktet wird).³

Der Widerspruch zwischen der Wiederherstellung *hoher* schulischer Normen und der gesellschaftlichen Verbreitung *niedriger* kultureller Normen kann, obgleich er wirksam ist, natürlich nicht auf dem Wege einer direkten Konfrontation und erst recht nicht einer – wie auch immer gestalteten – einfachen öffentlichen Diskussion aufgelöst werden. Nicht nur ist das Zeitalter großer Worte zur Kultur seit längerem vorüber, sondern auch eine rigorose Diskussion über Bedingungen und Gegenstände der Schulbildung hätte – angesichts des von Skeptizismus und Relativismus geprägten Klimas im Zusammenhang mit allen Fragen intellektueller Gültigkeit – kaum Aussicht Gehör zu finden, einschließlich in Fachkreisen.

Sollte man aber an diesem Punkt stehen bleiben und einen gleichsam platonischen Konflikt heraufbeschwören zwischen einem wahren Konzept der Schulbildung auf der einen Seite, das von einer philosophischen und anders nicht zugänglichen Reflexion aufgedeckt wird, und einem heruntergekommenen und verarmten Bild derselben Bildung auf der anderen Seite, das von der gesamten Gesellschaft unterstützt und sogar hartnäckig eingefordert wird? Unter gar keinen Umständen sind die Forderungen der Gesellschaft an die Schule homogen, einheitlich und widerspruchsfrei. Und auch wenn zum Beispiel seitens zahlreicher Eltern diese Forderungen eher im Anspruch auf psychologische Sicherheit und Verhaltenshilfen Ausdruck finden als in dem Verlangen, dass die Kinder Kenntnisse erwerben oder *a fortiori* eine ganz bestimmte Bildung vermittelt bekommen, darf man doch weder die Möglichkeit verkennen, dass in Wirklichkeit *beide Forderungen* unausgesprochen in den gewöhnlichsten Äußerungen zum Thema Schule präsent sind, noch die Bedeutung der expliziten oder potenziellen Anforderungen unterschätzen, die von privaten oder öffentlichen Arbeitgebern an die Schüler gestellt werden und bei denen es sich um solche nach *tatsächlich erworbenen* Kompetenzen handelt, also um Erfahrungen, Kenntnisse und Disziplin zugleich. Das heißt, dass die sozialen Normen sogar in Sachen „Bildung und Kultur“ nicht alle „niedrig“ sind und dass wohl jedes Unternehmen, das es sich zum Ziel setzen würde, durch eine Umstrukturierung und vernünftige Erweiterung des Unterrichtsstoffes wieder „höhere“ schulische Normen einzuführen, auf ein gesellschaftliches Echo stoßen und sogar Nachahmer finden würde. In jedem Fall *ist pädagogische Willkür langfristig nirgends akzeptabel*. Insofern ist es unstrittig, dass die Pädagogik sich um eine „neue Bildung und Kultur“ bemühen muss,⁴ und dies hat mit wachsendem Nachdruck zu geschehen unabhängig davon, wie groß der Verfall des sozialen Lebens ansonsten auch sein mag.

- 3 Die Tatsache, dass beispielsweise im Unterricht der Muttersprache nach wie vor „klassische“ Texte durchgenommen werden, kann diese Tendenz keineswegs abschwächen, da diese Texte nicht Gegenstand einer qualitätsvollen historischen Darstellung in der gebührenden Form sind, nicht mit anderen Texten der Literaturgeschichte in Beziehung gesetzt werden und auch keine lebendige Erforschung oder Interpretation erfahren, sondern – wie das in Frankreich die Lehrpläne für den Französischunterricht vorsehen – allein von enzyklopädischem Interesse sind.
- 4 Vgl. zu den Problemen der Vergangenheit Gauchet (2002, S. 166f.).

Allerdings scheinen die Aussichten auf Erfolg – oder auch nur auf ein gewisses Weiterkommen – eines solchen Umstrukturierungsprogramms zwei Bedingungen zu unterliegen.

Die erste wäre darin zu sehen, dass dieses Programm sich in den Dienst eines neuen demokratischen Unterrichtsangebots stellt und nicht in den der Wiederherstellung der Selektion durch die Schule auf einer anderen Grundlage, die zufriedenstellender wäre als die heutige. Dieses neue Selektionsprinzip könnte zwar manchem Entscheidungsträger durchaus gefallen, es kann aber in einer Gesellschaft, in der jede Rangordnung zu Recht oder zu Unrecht als ein gewisses Zeichen der Ungerechtigkeit oder Gewalt gegenüber dem Einzelnen aufgefasst wird, kein unabhängiges oder erstrangiges Ziel sein. Auf einer differenzierten, die Abwägung von Prioritäten betreffenden Ebene ist es unerlässlich, die Vorstellung einer *klassifizierenden Schule* durch die einer Schule zu ersetzen, die *anbietet und ausstattet*. Es ist hinzuzufügen, dass das Angebot, um das es hier geht, nicht allein auf dem Gebiet pädagogischer Hilfe anzusiedeln ist, das vom Nachdenken über Inhalte und Gegenstände abgekoppelt wäre, da die von dieser Hilfe geprägte Schule trotz allem (und wider Willen) auch *eine klassifizierende Schule* bleibt. Was nun die verschiedenen Formen schulischer Selektion betrifft, geht es weder darum, sie zu stärken noch sie verschwinden zu lassen, noch nicht einmal darum, ihre Prinzipien weiter zu reflektieren, sondern einzig und allein darum, dafür zu sorgen, dass sie einen *minimalen Grad* an Vereinbarkeit mit allen anderen – einschließlich zweckmäßigen – Anforderungen erreicht.

Die zweite Bedingung wäre, dass sich die Anhebung der schulischen Normen keinesfalls damit begnügt, einfach die traditionellen Themen im Sinne einer Apologie des Wissens und der Kultur wieder aufzunehmen. Diesbezüglich muss zur Kenntnis genommen werden, dass der akademische Humanismus heute niemanden mehr betrifft, es sei denn als Allergen. Daher ist es wichtig, dass Äußerungen über die schulische Bildung sich eines erbaulichen Tonfalls vollständig enthalten und dass ganz allgemein die Darstellung der Ziele (die sicher untrennbar mit einer vertikalen Vermittlung der Normen verbunden ist, deren historischer Rückgang festzustellen ist [vgl. Gauchet 2002; Renaut 2004]) weitest möglich zugunsten eines schlichten Austestens eines erweiterten pädagogischen Dialogs zurücktritt (Kambouchner 2006a&b). Dieser notwendige Abschied von der *Bildungsrhetorik* – wie auch im Übrigen der von der *Rhetorik des Lernens*, die als Versatzstück der Bildungsrhetorik geschaffen wurde – bedeutet natürlich nicht, dass Lehrerworte nur noch ausschließlich empirischen Charakter haben dürften. Sie müssen ganz im Gegenteil auf allen Ebenen neu „instrumentiert“ werden. Die „Neuinstrumentierung“ sollte allerdings ganz unauffällig sein, denn nichts ist in der Kommunikation unpädagogischer und willkürlicher als jede Art von *Jargon*. Sie sollte substantiell und differenziert sein, weil sprachliche Klarheit – vor dem Hintergrund eines regen Austauschs – die Erfassung zahlreicher Strukturen, das Verständnis von Unterscheidungen aller Art und ein waches Bewusstsein für diverse Bedingungen voraussetzt. In dieser Hinsicht hat die Frage des Erasmus nach der *Bildung des Lehrers* sicher nichts von ihrer Dringlichkeit eingebüßt, und es wäre ein Irrtum zu glauben, sie sei zu einer rein technischen Frage geworden, wo sich doch im Gegenteil ihre *philosophische* Tragweite noch

vertieft hat. Und bei der besagten Neuinstrumentierung wird das erneute Erfassen dieser philosophischen Dimension wahrscheinlich die wichtigste Rolle spielen, auch wenn es hier nicht darum gehen kann, eine Disziplin gegen die andere aufzuhetzen, sondern allein darum, den Dialog zu fördern.

Literatur

- Bourdieu, P./Passeron, J.C. (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dubet, F. (2002): Le déclin de l'institution. Paris: Seuil.
- Dubet, F./Dubet-Bellat, M. (2000): L'hypocrisie scolaire. Paris: Seuil.
- Gauchet, M. (2002): L'école à l'école d'elle-même. In ders., La démocratie contre elle-même. Paris: Gallimard, collection Tel, S. 109–169 (Original 1985).
- Husserl, E. (1950): Die Idee der Phänomenologie. Hg. v. W. Biemel, Husserliana, Vol. II. Den Haag: Nijhoff (Original 1907).
- Kambouchner, D. (2000): Une école contre l'autre. Paris: PUF.
- Kambouchner, D. (2005): La crise de la culture scolaire comme problème philosophique, In: Jaquet-Francillon, F./Kambouchner, D. (Hrsg.): La crise de la culture scolaire : origines, interprétations, perspectives. Paris: PUF, S. 355-367 (gekürzte Fassung: „Culture scolaire et ‚haute culture‘: une crise philosophique“, In: Drouin-Hans, A.-M. (Hrsg.): La philosophie saisie par l'éducation, Dijon, CRDP, vol. I, S. 193–199.
- Kambouchner, D. (2006a): Crise de l'enseignement et critique de la culture. Questions d'orientation, 69 (3) S. 29–47.
- Kambouchner, D. (2006b): Les nouvelles tâches d'une philosophie de l'éducation. Le Télémaque, Nr. 30 («Penser l'éducation»). Caen: Presses Universitaires de Caen, S. 45–63.
- Kambouchner, D. (2007): Pour en finir avec la fracture pédagogique. Cahiers Pédagogiques, n° 449, Qu'est-ce qui fait changer l'école?, S. 20–22.
- Meirieu, P./Guiraud, M. (1997): L'École ou la guerre civile. Paris: Plon.
- Mondot, J.-F. (2000): Journal d'un prof en banlieue. Paris: Flammarion.
- Renaut, A. (2002): La libération des enfants. Paris: Bayard.
- Renaut, A. (2004): La fin de l'autorité. Paris: Flammarion.

Abstract: *The author examines the relation between the momentary crisis of pedagogical authority and the collective representations of knowledge and cultural norms, as well as the “price” of their appropriation and the values thus expressed. Indications of a crisis are most clearly manifest in instruction on the secondary level of schooling, where teachers are daily confronted with the indifference, the lack of respect, and the aggressive behavior of students. The article focusses on the crucial question of how and under which conditions, in our societies, the intellectual and generally accepted cultural norms, without which the effectiveness of the educational systems can not be guaranteed, may be strengthened and maintained in educational institutions, especially in instruction on the secondary level.*

Anschrift des Autors:

Prof. Denis Kambouchner, Université de Paris I, UFR de philosophie, 17, rue de la Sorbonne, 75005 Paris, France, E-Mail: denis.kambouchner@univ-paris1.fr