

Kaube, Jürgen
Bildung nach Dreeben

Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 1, S. 11-18

urn:nbn:de:0111-opus-44392

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: Bildung – Macht – Gesellschaft

| | |
|--|----|
| <i>Micha Brumlik/Heinz-Elmar Tenorth</i> „Bildung – Macht – Gesellschaft“. Zur Einleitung in den Thementeil | 1 |
| <i>Klaus Prange</i> Erziehung im Reich der Bildung | 4 |
| <i>Jürgen Kaube</i> Bildung nach Dreeben | 11 |
| <i>Marcelo Caruso</i> Der umgekehrte Pfeil. Analytische und politische Potenziale der Idee einer „Bildungsgesellschaft“ | 19 |
| <i>Jeanette Böhme</i> Machtformationen medienkultureller Bildungsarchitekturen. Aura und Charismatisierung – Kopie und Standardisierung – Code und Regulierung | 27 |
| <i>Heinz-Elmar Tenorth</i> Macht und Regierung – oder die asymmetrische Ordnung der Bildung | 36 |
| <i>Gert G. Wagner</i> Ökonomie(sierung) und Bildung – Plädoyer für ein entspannteres Verhältnis | 43 |
| <i>Frank-Olaf Radtke</i> Erziehung, Markt und Gerechtigkeit | 52 |
| <i>Micha Brumlik</i> „Kultur“ ist das Thema. Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft | 60 |

Allgemeiner Teil

| | |
|---|----|
| <i>Marten Clausen</i> Warum wählen Sie genau diese Schule? Eine inhaltsanalytische Untersuchung elterlicher Begründungen der Wahl der Einzelschule innerhalb eines Bildungsgangs | 69 |
|---|----|

| | |
|--|-----|
| <i>Arnd-Michael Nohl</i> | |
| Die Bildsamkeit spontanen Handelns. Phasen biografischer Wandlungsprozesse in unterschiedlichen Lebensaltern | 91 |
| <i>Klaus Harney/Ulrich G. Herrmann/Johannes Großewinkelmann/ Claudia Schwankl/Henning Feldmann/Kerstin Peeters</i> | |
| Die Klassifizierung von Schulen als Mittel der Schulsteuerung und lokalen Profilbildung. Begleitumstände, nachkriegszeitliche Anpassungsprobleme und aktuelle Folgen der Klassifizierung des berufsbildenden Schulwesens seit den dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts | 108 |
| <i>Pia Schmid</i> | |
| Kinderkultur als Forschungskonstrukt. Ein Ereignis aus dem Jahr 1727 | 127 |
| <i>Besprechungen</i> | |
| <i>Carl-Ludwig Furck</i> | |
| Klaus-Peter Horn: Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion | |
| Klaus-Peter Horn/Hans-Georg Herlitz/Christa Berg (Hrsg.): Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik | |
| Rudolf Tippelt/Thomas Rauschenbach/Horst Weishaupt (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2004 | 149 |
| <i>Ludwig Stecher</i> | |
| Detlef H. Rost: Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung | 154 |
| <i>Martin Rothland</i> | |
| Bernhard Gill: Schule in der Wissensgesellschaft. Ein soziologisches Studienbuch für Lehrerinnen und Lehrer | 156 |
| <i>Dokumentation</i> | |
| Pädagogische Neuerscheinungen | 160 |

Jürgen Kaube

Bildung nach Dreeben

I.

An den Begriff der Bildung haben sich in mehr als zweihundert Jahren so viele Leistungserwartungen angelagert, dass er fast nur noch historisch und als Symbol ungelöster Probleme oder zu kompakt gestellter Fragen brauchbar scheint. Warum soll Erziehung auch noch Bildung sein? Weshalb also sollte eine Person, wenn man sie erwachsen nennen soll, nicht nur als erzogen, sondern auch als gebildet angesprochen werden können? Gebildet im Unterschied wozu? Zu ausgebildet, ungebildet, halbgebildet? Oder im Unterschied zu gar nichts, sofern nämlich „Bildung“ einfach nur heißen soll, dass jedes Individuum Lernprozesse durchläuft, die entweder mit seinem Erwachsensein oder als „lebenslanges Lernen“ gar nie enden? Alle entsprechenden Begriffsvarianten sind ausprobiert worden. Man hat Bildung als „Vorzeigewissen“ bezeichnet und den Verfall der dazugehörigen geselligen Demonstrationskultur diagnostiziert. Oder man hält das „kulturelle Kapital“ nach wie vor für zinstragend, misst Bildung an Schulabschlüssen und deren Verteilung entweder an der Utopie einer schichtneutralen Schule – bzw. schulneutraler Familien – oder an derjenigen vollkommener Kreditmärkte, auf denen jeder seine Bildung vorfinanziert bekommt, um sie auf vollkommenen Arbeitsmärkten in dementsprechende Einkommensströme umzusetzen. Wieder eine andere Fassung des Begriffs vermutet, Bildung sei im Unterschied zu bloßem Wissen ein anderer Ausdruck für das Integral aller Wissenschaften, also für das, was eine Zeit lang Philosophie hieß, und seit dem Ende des Deutschen Idealismus, also unmittelbar nachdem der Bildungsbegriff in Schwang kam, durch das populäre Sachbuch ersetzt worden ist. Gegen all das, insbesondere gegen die Massenmedien und die Schulreformen, lässt sich dann auch noch im Name echter Bildung als gegen ein „Bildungsphilistertum“ protestieren, wobei echte Bildung entweder als untergegangene oder als eine bezeichnet wird, die nur noch in ganz kleinen Kreisen verbreitet ist. Oder man verzichtet schließlich ganz auf den Begriff und ist, was die Schule anlangt, damit zufrieden, wenn sie „Kompetenzen“ und „Qualifikationen“ sichert, was dann mittels Bildungsstandards überprüft werden soll, die aber nur so heißen, weil keine andere Vokabel zur Verfügung steht, und die jedenfalls keine Nietzsche-, Adorno- oder Fuhrmannstandards sind.

Gibt es trotz dieser verfahrenen Lage noch gute Gründe, den Bildungsbegriff zu verwenden? Man kann auch umgekehrt fragen: Wo liegen die Grenzen einer Theorie-tradition, die von vornherein zum Begriff der Bildung in Distanz gegangen ist. Gemeint ist die soziologische Theorie-tradition. Denn anstatt von Bildung zu sprechen, verwenden Soziologen zur Analyse dessen, was in Schulen und Familien geschieht, zumeist die

Unterscheidung von Erziehung und Sozialisation. Als Erziehung wird dabei das beabsichtigte, als Sozialisation das unbeabsichtigte Lernen angesprochen. Beabsichtigt ist die Kenntnis bestimmter Materien und Techniken, das Lernen an Texten und die Einübung von Verfahren, etwa des Rechnens oder Zeichnens sowie, allgemeiner, des Denkens und der sprachlichen Artikulation. Unbeabsichtigt wird in Schulen gelernt, was der Unterricht als soziale Situation den Schülern anbietet: beispielsweise die Beobachtung von erwachsenen Personen anhand der konstanten Rolle, die verschiedene von ihnen als Lehrer jeweils anders ausfüllen; das Sich-Vergleichen mit anderen Schülern; das Warten aufs Drangenommenwerden und Ähnliches.

Versucht man mithilfe dieser Unterscheidung den Begriff der Bildung zu bestimmen, so liegt es zunächst nahe, ihn auf der Seite der Erziehung, mithin der beabsichtigten Wirkungen des Unterrichts besser aufgehoben zu sehen. Als der Begriff um 1800 ins Zentrum einer ganzen pädagogischen Theorie gerückt wurde, geschah das, um ein bestimmtes Niveau des Umganges mit Welt zu kennzeichnen. Bildung, so die Vorstellung, bereitet zwar auf alles, also auf unbekanntes Zukunft in einer Gesellschaft mit erheblicher sozialer Mobilität vor, kann aber dennoch nicht an jedweden Unterrichtsgegenstand gleich gut erworben werden. Und sie ergibt sich noch weniger von selbst, sofern nur überhaupt unterrichtet wird. Bildung entsteht nicht beiläufig, sondern als Ergebnis von Arbeit, sie ist ein angestrebtes Ideal, nicht ein unvermeidlicher Effekt von Schule.

Auf den zweiten Blick erscheint die Sache komplizierter. Sofern Bildung nämlich meint, dass Individuen zu solchen werden, indem sie, nach Humboldts Formulierung, ein Maximum an differenzierter Welt in sich aufnehmen, liegt sie durchaus auf der Ebene der latenten Effekte von Unterricht. Die idealistische Bildungstheorie unterstreicht diesen Tatbestand, indem sie den Unterricht als solchen überhaupt weitgehend ausblendet und, was Bildung sei, in einem Vokabular der Selbstbildung formuliert. Die These, der Mensch bilde sich, lässt die Unterscheidung von Erziehung und Sozialisation im Dunkeln, und es bleibt eine reine Tätigkeit des sich bildenden Bewusstseins übrig, aus der alles Erzogen- und Sozialisiertwerden – gewissermaßen alle Aktivität des Nicht-Ich – verschwunden ist.

Das Lernen wird auf diese Weise desozialisiert und die Bildungstheorie gegenüber der Schule verselbstständigt. Nicht zufälligerweise ist darum die höchste Stufe der Bildung für die neuhumanistische Konzeption erst mit der Universität erreicht, also erst dann, wenn die Eigenselektionen des Individuums gegenüber den Fremdselektionen durch Eltern, Geschwister und Lehrer zu dominieren beginnen. Für diese Festlegung, Bildung sei Selbstentfaltung von Individualität und darum ganz erst möglich, wenn die Freiheitsgrade des Individuums hoch genug sind, wird ein hoher soziologischer Preis gezahlt: der nämlich, dass die Erziehungstheorie ihr Telos in einer Institution wie der Universität findet, in der, ihrem eigenen Verständnis nach, gar nicht mehr erzogen wird. Man muss dann die Tatsache, dass die Studenten die angegebene Literatur auf den Kopierer legen, als Selbsterziehung zum Selbstbewusstsein bezeichnen.

Indem der Lehrer – von der Schulklasse und den Schulbüchern ganz zu schweigen – als Moment der Heteronomie im Bildungsprozess erscheint, Bildung aber das Autonomwerden des Individuums meinen soll, wird alle Sozialität als etwas behandelt, das

schon im Individuum, das darum „Subjekt“ getauft wird, liegt. Die Schule tut, salopp formuliert, nichts in die Schüler hinein, was in den Schülern nicht schon drin wäre. „Jedes Ich zerteilt sich nämlich in einen Lehrer und in dessen Schüler, oder zerspält sich in den Lehrstuhl und in die Schulbank“, formuliert Jean Paul (1811, S. 541), um aber sogleich festzustellen, dass selbst aus dem bescheidenen Vorsatz des frühen Aufstehens bei vielen Gelehrten nicht viel werde.

Dass es um Bildung geht, bedeutet, so verstanden, den Abschied von allen Transporttheorien des Lernens; um den Preis, dass Lernen nun als Dialog zweier eigenaktiver Systeme aufgefasst wird, von denen aber das eine, der Lehrende, nur ein allgemeiner Repräsentant von „Welt“ als eigenaktivem System ist, also keine spezifische Erziehungsfunktion mehr besitzt. Die Asymmetrie der schulischen Situation wird qua Subjektivität der Beteiligten aus ihr herausabstrahiert. Dass auf der anderen Seite des Dialogs in den Schulen nicht Individuen unterrichtet werden, sondern Klassen, und der Unterricht alle Schüler demselben Programm unterzieht, etwa dadurch, dass alle denselben Text gelesen haben sollten und angehalten werden, dieselben Rechenoperationen durchzuführen, fällt ebenfalls kaum ins Gewicht. Bildung wäre, so verstanden, ein Ergebnis von Selbstsozialisation im Schulkontext, denn das eigentliche Ziel des Lernens, gebildete Individualität, steht nicht auf dem Lehrplan und wird auch nicht geprüft, sondern ergibt sich allenfalls als Nebeneffekt der erzwungenen Befassung mit Kontinentalverschiebungen, Logarithmen und Novellen.

Schon aus dieser knappen Skizze ergibt sich die Frage, ob „Bildung“ ein Begriff für die gelingende Einheit von Erziehung und Sozialisation ist. Eine solche Begriffsfassung würde immerhin verständlich machen, warum der Terminus historisch so leicht handhabbar war, warum so viele Sachverhalte durch ihn abgedeckt werden sollten und warum er so viele ungeklärte, also für geisteswissenschaftliche Überlegungen attraktive Zweideutigkeiten mit sich führte. Genauer: Man könnte auf diese Weise beschreiben, dass sowohl Geistes- wie Sozialwissenschaftler sich eines spezifischen Anschlusses an die neuhumanistische Tradition des Bildungsdenkens vergewissern konnten. Die Ersteren akzentuierten den Unterricht gewissermaßen auf Erziehung, die Zweiten auf Sozialisation als der jeweils arbeitsteilig zu behandelnden Komponente von „Bildung“.

II.

So weit, so entspannt: Bildung als ein Ganzes, das aus Erziehung und Sozialisation irgendwie zusammengesetzt ist und von den entsprechenden Disziplinen irgendwie zusammengeforscht werden kann. Spannungsreicher wird das Bild, wenn man hinzunimmt, dass auf beiden Seiten Behauptungen vom Primat entweder der Erziehungs- oder der Sozialisationsfunktion des Unterrichts erhoben werden. Hier soll es um die entsprechende soziologische Behauptung gehen. Am eindruckvollsten und einflussreichsten ist sie in den 1960er-Jahren von Robert A. Dreeben erhoben worden (Dreeben 1968, dt. 1980). Die Frage, was in der Schule gelernt wird, beantwortete Dreeben, ohne den Lehrplan im engeren Sinne des Wortes auch nur zu streifen. Die manifesten Erzie-

hungsabsichten des Unterrichts wurden den Pädagogen und Didaktikern gewissermaßen geschenkt. Das Bezugsproblem der Schule war für Dreeben nicht, dass das Kind zu wenig von dem weiß, was es wissen muss, um erwachsen zu werden, sondern dass es zunächst ausschließlich in Familien aufwächst, die, weil sie auf Liebe gegründet werden, nicht in der Lage sind, universalistische Einstellungen, Leistungsnormen und persönliche Distanz durchzusetzen.

Wozu die Schule sozialisiert, ist demnach die Fähigkeit der Kinder, sich als Adressaten bestimmter Erwartungen zu begreifen, die viel spezifischer sind als diejenigen, die in Familien kultiviert werden. Das entsprach einer älteren und gewiss viel schlichteren Auffassung von dem, worum es in der Schule geht. Denn schon immer gab es Pädagogen, für die das wichtigste an der Schule war, dass die Schüler einsehen, wie sehr das musterhafte Erledigen der Aufgaben, das Anmelden von Beiträgen, die Achtung von Autoritäten und dergleichen sich lohnt. Schon immer haben sich die Lehrer weniger über mangelnde Leistungen als über mangelndes Betragen aufgeregt (so Jackson 1968).

Entsprechend wurden Dreebens Darlegungen mitunter als Wiederauflage einer Disziplinartheorie abgelehnt, der es darum gehe, die Funktion der Schule als Produktionsanstalt von Sozialcharakteren zu rechtfertigen, die zum kapitalistischen Betrieb passten. Aber auch die neuere Ansicht, das Wichtige an der Schule sei das Lernen von „Sozialkompetenz“, ist wenig mehr als eine Umkehrung dieser älteren Disziplinartheorie ins Angenehme. Früher bereitete die Schule eben angeblich auf Bürokratien und Armeen vor, heute tut sie es, wenn es nach wohlmeinenden Pädagogen geht, auf die vermeintlich demokratischeren Umgangsformen in der Software-Industrie, der Werbebranche, in sozialen Bewegungen oder bei den Unternehmensberatern. Für jeden dieser Fälle könnte man, nach allem, was bekannt ist, nur sagen: Wenn die wüssten! Früher war jedenfalls Reinreden verboten, heute kommt dem Ausredenlassen ein höheres Gewicht zu. Wichtig erscheinen in beiden Fällen jedenfalls nicht so sehr die kanonischen Bildungsprogramme, als vielmehr die Sozialisierungseffekte, die sich ergeben, wenn an ihnen in Unterrichtsform gelernt wird. Die bildungspolitischen Abzweigungen in eine Richtung, die den repressiven Charakter solcher Effekte betont, und eine, die mit dem Einsozialisiertwerden bürgerlicher Normaleinstellungen schon ganz zufrieden wäre, ändern nichts an dieser Übereinstimmung.

Gemeinsam ist sowohl der optimistischen wie der pessimistischen Sozialisierungstheorie des Unterrichts, dass beide die Schule für eine Art Mikrokosmos der Gesellschaft halten müssen. Nur dann nämlich, wenn die Umstände des Unterrichts hinreichend denen ähneln, auf die hin sozialisiert werden soll, kann daran gedacht werden, von der Schule vor allem Sozialisierungsleistungen zu erwarten. Andernfalls nämlich wäre das in der Schule Gelernte nur für den Besuch anderer Schulen nützlich. Dreebens Vorschlag läuft deshalb darauf hinaus, die Ähnlichkeit zwischen Unterricht und Schulumwelt vor allem im Begriff der Organisation zu suchen. Die Schule sozialisiert mittels eines „heimlichen Lehrplans“, dessen Pensum die Einführung der Schüler in das organisationsförmige Leben ist, das sie nach dem Schulbesuch erwartet. Sie lernen, formale und informale Kommunikation zu unterscheiden, werden auf das Erdulden von Vorgesetzten und den Klientenstatus gegenüber Professionen vorbereitet, üben sich in Leistungsori-

entierung und unpersönliches Verhalten ein. Die Schule bringt, so gesehen, „organisational men“ hervor, die sich aufgrund ihrer schulischen Sozialisation auch im Berufsleben, in Handwerksbetrieben, Firmen, Krankenhäusern, Verwaltungen und Universitäten zurechtfinden. Die betroffenen Organisationen neigen zwar dazu, eben das zu verneinen und von der Schule mehr „Praxisnähe“ und leichter zu integrierende Absoluten zu verlangen, aber da sie es nur äußert selten mit Beschäftigten zu tun bekommen, die gar keine Schulsozialisation durchgemacht haben, fehlen ihnen echte Vergleichsgesichtspunkte.

III.

Hat das nun alles etwas mit Bildung zu tun? Man muss die Frage verneinen, sofern man bei Bildung an Orientierungsfähigkeit in geistigen Welten denkt. Traut man hingegen der Beschäftigung mit geistigen Welten – Goethe, Trigonometrie, Evolutionslehre, Emser Depesche – umgekehrt zu, die allgemeine Urteilskraft, auch die also im Sozialen zu stärken, ist die Antwort offen. Die Schule sozialisiert, indem sie Kinder der Erfahrung aussetzt, warten zu müssen, oft sogar vergeblich warten zu müssen. In den Schulklassen werden sie dazu gezwungen, sich wie Einsame inmitten einer Gruppe zu verhalten, einer Gruppe von Bekannten zumal. Die Schule sozialisiert, indem sie Geduld einübt – und dazu reizt, Frechheiten auszuprobieren, das Gefühl, so ernst sei das nun alles auch nicht, auszuagieren, oder sich still zu verhalten und abzuwarten, bis sich der Rauch verzogen hat.

Drei Fragen bleiben in diesem Bild der Schule als einer primär mit Sozialisationsaufgaben beschäftigten Einrichtung dennoch offen. Zum einen die Frage nach den Kriterien für die Auswahl von Unterrichtsthemen. Schließlich können jene Sozialisationseffekte von der Bewältigung aller möglichen Stoffe erwartet werden. Vom Gesichtspunkt der Einübung in modernes Rollenverhalten aus lässt sich beispielsweise nicht entscheiden, ob besser mehr Kunst oder mehr Biologie und falls Biologie, welche Art von Biologie unterrichtet werden soll. Mag also das meiste und das wichtigste, was auf der Schule gelernt und nicht so schnell wieder vergessen wird, auf dem Wege der Sozialisation gelernt werden, so ist dennoch ganz unklar, was das für die andere Komponente des zusammengesetzten Bildungsbegriffs, für die Erziehung besagt.

Zum anderen erhebt sich die Frage, was geschieht, wenn der „heimliche“ Lehrplan veröffentlicht wird, wenn also die Sozialisationsfunktion des Unterrichts als die zwar latente aber zugleich als die wichtigere bezeichnet wird und die Pädagogen sich aufgefordert sehen, auf diese Folgen des Unterrichts als die eigentlichen zu achten. Was also sind die pädagogischen Folgen, wenn man das Inoffizielle ausflaggt und das unbeabsichtigte Lernen zum Gegenstand von Unterrichtsplanung wird?

Und schließlich: Wenn die Schule auf ihrem heimlichen Lehrplan die Ausbildung für „Gesellschaft“ im Allgemeinen und Organisationen im Besonderen stehen hat, wo bleibt dann die Individualität, wo also diejenigen Momente an der Bildung, durch die sie Distanz gegenüber Gesellschaft, Organisation, Berufswelt erlaubt? Dreebens Theorie

legt nahe, dass die Schule nur für die „moderne“ Seite der Parsons’schen pattern variables sozialisiert, dass also das Lernen von partikularen, statusempfindlichen, affektiven und diffusen Verhaltensorientierungen von ihr nicht nahe gelegt wird. Aber trifft das zu? Und bedeutet nicht „Bildung“ gerade, je nach Situation auch in der Moderne über „vormoderne“ Einstellungen verfügen zu können?

Keine dieser Fragen ist rein theoretischer Natur. Denn die jüngere Geschichte der Schulpädagogik ist gekennzeichnet durch eine erhebliche Verhaltensunsicherheit, sowohl was den offiziellen Lehrplan angeht, wie im Umgang mit dem Paradox, Sozialisationsziele durch Erziehung erreichen zu wollen. Beide Unsicherheiten befördern einander: Wenn die deklarierten Unterrichtsabsichten erziehungswissenschaftlich als die zweitrangigen behandelt werden, verlieren sie nicht nur an Motivkraft, sondern auch an Interesse für die pädagogische Reflexion. Die Entscheidung, wie die Studentafel zusammengesetzt werden soll, kann dann in der Gewissheit, dass die eigentliche Funktion des Unterrichts nicht an ihr hängt, an bildungspolitische und lobbyistische Zusammenhänge delegiert werden. Und umgekehrt fehlt es an Theorie für die Folgen mitgeteilter Sozialisationsabsichten, etwa für den Fall, dass sich den Schülern die zu Hauptabsichten gewordenen Nebenabsichten als solche mitteilen. Zugespitzt formuliert: Was macht der Lehrer, wenn seine von Dreeben unterstützte Mentalreservation gegenüber dem öffentlichen Lehrplan sich bei den Schülern herumspricht?

Der wichtigste Effekt, den der offizielle Lehrplan erreichen kann, besteht in der Fähigkeit, mit Verwunderlichem umzugehen. Verwunderlich ist für das Kind – und um wie viel mehr für den Jugendlichen – zunächst die schulische Erziehungssituation selbst. Das, merkt es ziemlich schnell, gibt es so nur hier. Die Vorstellung, diese Erfahrung durch einen möglichst „realitätsnahen“ Unterricht ausgleichen zu können, so als ob die Thematisierung dessen, was das Lehrpersonal für die außerschulische Wirklichkeit hält, heilen könnte, dass es eine innerschulische Wirklichkeit gibt, geht in die Irre. Ganz im Gegenteil liegen die Bildungschancen der Schule in ihrer Fähigkeit, als Sonderwelt zu irritieren. Das berühmte Argument aus Hegels Nürnberger Gymnasialrede zugunsten toter Sprachen und alter Geschichte lautete, sie seien den Schülern fremd genug, um sie zu Anstrengung und Reflexion anzuregen. Ergänzend hierzu lässt sich Jean Pauls Forderung lesen, zum Ziel der Erziehungskunst gehöre die Erhebung über den Zeitgeist: „Nicht für die Gegenwart ist das Kind zu erziehen -, sondern für die Zukunft, ja oft noch wider die nächste. Man muß aber den Geist kennen, den man fliehen will“ (1811, S. 567).

Heute wird eher umgekehrt optiert: Medienkompetenz, Frühenglisch, praxisnahe – vom griechischen Sprachgebrauch her läge näher: techniknahe – Mathematik, Textaufgaben aus der Lebenswelt der Kinder. In den Argumenten dafür mischen sich sozialisationsbezogene mit erzieherischen Begründungen. Es soll schneller gehen, es soll umweglos gehen, und es soll auf den Weltmarkt oder wenigstens auf die Lektüre von Sozialhilfeanträgen vorbereiten. Die Sprachen und der Lernstoff überhaupt können dazu dann gar nicht lebendig genug sein. Darin aber wird übersehen, welche Möglichkeiten die Schule gerade in ihrer Artifizialität, als Enklave besitzt, die vom Zwang enthoben ist, vermeinte Normalsituationen aus der beruflichen (oder ehelichen, gesundheitlichen,

staatsbürgerlichen) Zukunft ihrer Insassen in die Gegenwart des Unterrichts importieren zu müssen. Gerade, dass sie kein Mikrokosmos der Gesellschaft, oder, entgegen der Formulierung Hartmut von Hentigs, keine „Polis im Kleinen“ ist, hat angesichts der Polis im Großen ja auch seine erfreulichen Aspekte. Das meint nicht Erziehung zur Weltflucht oder zum Landleben, aber eine, die der Chance inne ist, die in der Arbeit an Themen und dem Ausprobieren von Verhaltensweisen liegt, zu denen der durchschnittliche Alltag und die Massenmedien kaum einen Weg bahnen.

Seit den 1970er-Jahren lebt die Pädagogik gleichwohl mit der Hintergrundgewissheit, dass ein moderner Unterricht den Charakter einer Mitteilung von Gehalten verlieren und an Sozialisationsleistung gewinnen werde (vgl. Robinsohn 1973). Aber kann sie diese Gewissheit auch in ein Verhältnis zu der eigentümlichen Notwendigkeit setzen, die Leistungen der Schüler zu bewerten? Prüfungen beispielsweise sozialisieren, Zensuren sind eine zentrale Komponente für das, was Dreeben zufolge in der Schule gelernt werden soll. Doch die Zensuren selber honorieren nicht, ob die Botschaft der Notengebung beim Schüler angekommen ist, sondern sie bewerten die Leistung am Stoff: Die besten Noten erhält nicht der, der am stärksten durch Noten sozialisiert wurde. Eine Ergänzung der schriftlichen Prüfungen um mündliche Noten versucht zwar, diesem Umstand, dass nur die Einstellung zum offiziellen, aber nicht die zum heimlichen Curriculum bewertungsfähig ist, Rechnung zu tragen. Die Reaktion der Schüler darauf ist aber bekannt: Die mündliche Zensur gilt als willkür- und sympathieanfällig, die unterworfenen Völkerschaften vermuten, dass in ihr bewertet wird, was offiziell nicht bewertet werden soll, „impression management“ und kollaboratives Verhalten.

Dies ist nur ein Beispiel für die Schwierigkeit, aus der Existenz latenter Unterrichtsfunktionen manifeste Strukturänderungen abzuleiten. Man mag sich nicht im Einzelnen ausdenken, was passieren würde, sollte irgendwann die Wiedereinführung der Kopfnoten in Form dann versetzungsrelevanter Beurteilungen für gegenwärtige Sozialisationshits wie „Teamfähigkeit“ oder ältere wie „Bereitschaft zur Veränderung“ (Robinsohn 1973, S. 137) erfolgen. Mit anderen Worten: Schüler, denen sich der Eindruck mitteilt, ihr Verhalten sei im Vergleich zur Leistung der wichtigere Beitrag zum Unterrichtsgeschehen, werden sich vor allem der Interpretationsspielräume erfreuen, die in der Beurteilung von Ersterem gegenüber Letzterem liegen. Dass die Beobachtung von Sozialisationserfolgen durch Lehrer überdies dazu neigen dürfte, ungleichheitsverstärkend zu wirken, indem etwa die Form der Ballade schichtunabhängig feststeht, die oft geforderte „gesellschaftskritische Orientierung“ im Umgang mit Literatur aber ebenso wie der kommunikativ ansprechende Umgang mit anderen Schülern, nach allem, was man weiß, einen Mittelschichtenbias hat, sei an dieser Stelle nur notiert.

Noch erheblicher als die Wirkung sozialisationstheoretischer Einstellungen zum Unterricht auf Schüler dürfte aber die auf Lehrer sein. In dem Maße, in dem ihnen in ihrer Ausbildung mitgeteilt wird, nicht der Stoff, sondern die Schulsituation selber sei entscheidend, verliert für sie nämlich eben das an Motivkraft, was sie noch am ehesten kontrollieren können: der Inhalt des Unterrichts. Den Lehrern wird zugemutet, an den Nebeneffekten ihres Tuns ein primäres Interesse zu nehmen. Man hört von Unterrichtsproben, in denen es vor allem darauf ankommt, dass Gruppenarbeit stattfand,

weil diese sozialpsychologisch approbiert ist. Das impliziert, dass den Lehrern gegenüber dem Stoff selber eine ähnliche Haltung nahe gelegt wird, wie sie seit jeher die Schüler haben: eine fatalistische. Entsprechend trocknet die Fähigkeit aus, auf die Frage, warum gerade dies und nichts anderes Gegenstand des Unterrichts ist, eine Antwort zu geben. Der von Erziehung als Pflege der stofflich vermittelten Absichten weitgehend auf Sozialisation als Begünstigung der nichtintendierten Nebenfolgen verschobene Akzent in der Lehrerbildung mag darum soziologisch adäquat sein, ist aber nicht nur als Beabsichtigung des Unbeabsichtigten paradox, sondern darin auch pädagogisch inadäquat.

Dass es demgegenüber entscheidend bleibt, zwischen der soziologischen Einsicht und dem erzieherisch Sinnvollen zu unterscheiden, ist in den vergangenen dreißig Jahren in Vergessenheit geraten. Wie in den Debatten um die durch Schule reproduzierte oder verstärkte Ungleichheit, so wurde auch in der über die nichtintendierten Effekte des Unterrichts vom soziologisch Zutreffenden aufs erzieherisch Mögliche geschlossen. Doch die Schule kann ihre sozialisatorischen Funktionen nur dann erfüllen, wenn sich die Erzieher ans Erziehen und als Lehrer an die Lehre halten – und nicht an erziehungswissenschaftliche Latenzbeobachtungen, welcher Art auch immer. Denn der Beitrag der Schule zur Gesellschaft liegt nicht darin, dass die Lehrer über irgendetwas reden und es allein auf das Wie dieses Redens oder darauf ankommt, dass sie es mit dem Blick auf sozialisatorische Wünschbarkeiten tun. Im Begriff der Bildung ist das festgehalten, weil er nicht die Erfüllung von Erwartungen, sondern den Umgang mit Unerwartetem meint, und weil er nicht primär auf die Fähigkeit abzielt, sich auf Geselligkeitsformen und -normen einzustellen, sondern auf die, in einer Sache durch Denken und unter Rückgriff auf Wissen etwas bewirken zu können.

Literatur

- Dreeben, R.A. (1968/1980): On what is learned in schools. Chicago. Dt.: Was wir in der Schule lernen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Jackson, Ph.A. (1968/1990): Life in Classrooms. New York: Teachers College Press.
Paul, J. (1811/1980): *Levana* oder Erziehlehre. München: Hanser.
Robinsohn, S.B. (1973): Erziehung als Wissenschaft. Stuttgart: Klett.

Anschrift des Autors:

Jürgen Kaube, Tegeler Weg 104, 10589 Berlin.