

Groppe, Carola

Kommentar: Schulkultur zwischen Sozialstruktur und Schulsystem. Zur Unterschätzung der sozialen Problematik individualisierter ‚Schulkultur‘

Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 3, S. 381-387

urn:nbn:de:0111-opus-51849

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: Schulkultur(en) in historischer Perspektive

Gerhard Kluchert/Thomas Koinzer

Schulkultur(en) in historischer Perspektive. Zur Einleitung in den Thementeil 323

Gerhart Kluchert

Schulkultur(en) in historischer Perspektive. Einführung in das Thema 326

Marcelo Caruso

Enthemmung als Führungsstrategie. Transformationen der Unterrichtskultur
in München an der Wende zum 20. Jahrhundert 334

Rüdiger Loeffelmeier

Erneuerung der Schulkultur – Programm und Praxis in der Weimarer Zeit 345

Thomas Koinzer

Demokratische Schulkultur. Dichotome Perzeption und ihre Funktionalisierung
im deutschen Schulreformdiskurs der 1960er-Jahre 357

Hans-Werner Fuchs

Neue Steuerung – neue Schulkultur? 369

Carola Groppe

Kommentar: Schulkultur zwischen Sozialstruktur und Schulsystem –
Zur Unterschätzung der sozialen Problematik individualisierter ‚Schulkultur‘ 381

Allgemeiner Teil

Dietmar Langer

Erziehung zur Willensfreiheit

Warum Tadel in der Willenserziehung nicht entbehrt werden kann 388

Jürgen Wiechmann
Gemeinschaftsschule – ein neuer Begriff in der Bildungslandschaft 409

Heinke Röbbken
Karrierpfade von Nachwuchswissenschaftlern in der Erziehungswissenschaft ... 430

Besprechungen

Jürgen Oelkers
Bernhard Bueb: Von der Pflicht zu führen 452

Helga Bleckwenn
Friedrich Paulsen: Aus meinem Leben 454

Jörg Fischer
Schiersmann, Christiane/Thiel, Heinz-Ulrich: Organisationsentwicklung 456

Dokumentation

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2008 460

Pädagogische Neuerscheinungen 504

Carola Groppe

Kommentar: Schulkultur zwischen Sozialstruktur und Schulsystem

Zur Unterschätzung der sozialen Problematik individualisierter ‚Schulkultur‘

In den vom englischen Parlament in Auftrag gegebenen mehrbändigen, international vergleichenden „Special Reports on Educational Subjects“ heißt es über die Lehrerschaft an den höheren preußischen Schulen im Kaiserreich: „[...] the foreign student who visits their schools well knows how unfailing is their courtesy, how wide and exact their knowledge of the conditions of their work, how ready they are at all times [...] to explain and illustrate their methods, to compare and analyse their results. The German secondary schoolmaster [...] lives in an atmosphere of inquiry into the scientific aspects of his work. He is not an amateur. [...] He knows the limits of originality“ (Sadler 1898, S. 182). Bemerkenswert fand der Autor des Reports die hohe Professionalität der Lehrerschaft, die sich in einer Konzentration auf die methodisch reflektierte Vermittlung von Lernstoff äußere. Nicht charismatische ‚Pädagogen‘, sondern ihr Metier beherrschende ‚Fachmensch‘ fand der Autor vor und schätzte dies offensichtlich hoch ein (vgl. Weber 1921/1980).

Marcelo Caruso beschreibt in seinem Beitrag die Reform der Unterrichtsmethodik im bayerischen Volksschulwesen des späten 19. Jahrhunderts als reformpädagogische Einbindung kreativer kindlicher Ausdrucksformen in eine Methodik, die nicht nur die Vergesellschaftung, sondern auch die Subjektwerdung im Blick hatte. Dabei sind die beiden Aspekte auch in der vorangehenden Methodik enthalten, jedoch mit der Überzeugung, dass auch die Subjektwerdung primär durch die reproduktive Einübung (Disziplinierung) in gesellschaftlich legitime Ausdrucksformen (Hochsprache, präzise Wiedergabe von Erzählungen, Zeichnungen etc.) erfolge. Bei der neuen Methodik sollte die Einbindung kindlicher Ausdrucksformen auf ‚sanfte Art‘ zu den gewünschten Ergebnissen führen, die – als eine besondere ‚Regierungstechnik‘ im Sinne Foucaults – in der Einübung gesellschaftlich erwünschter Verhaltensformen durch den Selbstvollzug der Subjekte bestanden. ‚Pädagogische Freiheit‘ erscheint so bei Caruso als Element Foucaultscher ‚Biopolitik‘. Die Frage ist jedoch, inwiefern die eröffneten pädagogischen Spielräume nicht auch kognitive Prozesse in Gang setzten, die in diesem – universal-deterministischen – Deutungsmuster nicht aufgehoben werden können, in dem Machtmechanismen unhintergebar noch in der größten Freiheit der Subjekte wirksam scheinen. Ist es nicht etwas zu einfach, ‚Großtheorien‘ anzulegen, deren Geltung in einer nicht konsistenten Wirklichkeit gar nicht geprüft werden kann (vgl. Merton 1995, S. 83ff.), anstatt Hinweisen auf widerständige Entwicklungen (z.B. den zitierten Äußerungen der Schüler im Religionsunterricht) weiter nachzugehen? Sind Kritik an der Schöpfungsgeschichte und darwinistische Vorstellungen von der menschlichen Entwicklung im 19. Jahrhundert als

Teil einer in das Subjekt selbst verlegten Regierungstechnik zu deuten? Oder handelt es sich nicht doch um Momente eines kognitiven Prozesses, der ganz traditionell als Zunahme von Freiheit im Denken zu deuten ist? Darüber hinaus verfolgt Caruso die Foucaultsche Perspektive selbst nicht konsequent. Die von Caruso entwickelte Dichotomie von Freiheit und Zwang in den pädagogischen Methoden und Epochen entspricht nicht dessen Konzept von Regierungstechniken, die letztlich nur auf verschiedene Formen von Zwangsmechanismen hinauslaufen. Hierin spiegelt sich das Problem, dass die von Caruso beschriebenen Entwicklungen offenbar nicht bruchlos im Foucaultschen Modell der Biopolitik aufgehen.

Auch Rüdiger Loeffelmeier beschreibt in seinem Beitrag zur Weimarer Schulpolitik den Versuch der Implementierung einer neuen ‚Schulkultur‘ als eine reformpädagogisch inspirierte Erneuerung des Schullebens (‚Schulgemeinden‘) sowie der unterrichtsbezogenen Lehr- und Lernkultur (Arbeitsunterricht; Schülerlebensläufe; Schülerbeurteilungen), hier mit dem Ziel demokratischer Erziehung und Sozialisation. Die dabei auftretenden Schwierigkeiten lassen sich aber m.E. nicht primär als Ergebnis mangelnder professioneller Vorbereitung der Lehrerschaft interpretieren, sondern vor allem als Resultat einer versuchten Entdifferenzierung der Funktionen von Schule, Familie und peer groups, die in Deutschland durch die Halbtagsschule besonders deutlich unterschieden waren. Wenn man Schule nicht nur als Raum individualisierter Bildungsarbeit begreift, sondern die sozialen Funktionen von Schule in modernen, arbeitsteiligen Gesellschaften einbezieht, nämlich neben Enkulturation vor allem Qualifizierung, Allokation und Selektion, dann strebten die Weimarer Schulpolitiker nach einer politisch motivierten Inklusion der Schülergesamtpersönlichkeit (vgl. Reh 2009). Nicht mehr universalistische Rollenmuster, sondern partikularistische, gekennzeichnet durch Zuschreibung (das ganze Kind, jenseits der Schülerrolle), Affektivität (Vertrauen und Zuneigung des Lehrers zu den Schülern, der Schüler zum Lehrer), Diffusität (unbegrenzte Bedeutung des Gegenübers) und Gemeinschaftsorientierung (commitment), sollten dominieren (vgl. Parsons 1951, S. 228ff.; Parsons 1987).

Es war dementsprechend auch nicht nur die Umstellung der Paradigmen schulischen Lehrens und Lernens von – wie Loeffelmeier für das Kaiserreich annimmt – disziplin- und autoritätsorientierten auf selbstständigkeitsorientierte, sondern vor allem die zumindest partielle Entschulung der Schule, welche die Schwierigkeiten verursachte. Sicherlich lässt sich auch von einer Persistenz der Identität mit dem untergegangenen Kaiserreich sprechen. Aber war dies Ausdruck eines aus dem Kaiserreich stammenden undemokratischen Bewusstseins? War seit der Jahrhundertwende die Situation auf dem Berufsmarkt für Abiturienten und Akademiker weitgehend entspannt gewesen und eine sich abzeichnende Qualifikationskrise durch den Ersten Weltkrieg nicht mehr zum Tragen gekommen, so waren vor dem Hintergrund der anhaltenden wirtschaftlichen Probleme der Weimarer Republik die Jahre ab 1923 bis in die dreißiger Jahre gekennzeichnet durch eine einheitliche Phase der Dauerüberfüllung. In der massenhaften Enttäuschung angestammter Erwartungen und wachsender sozialer Verunsicherung war die rückwirkend immer stärkere Verklärung des Kaiserreichs nicht einfach Ausdruck einer zur Demokratie unfähigen Untertanengesellschaft, sondern hier spielten direkte Erfah-

rungen in den 1920er-Jahren eine zentrale Rolle. Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass das Kaiserreich nach der neueren Forschung nicht mehr einfach als autoritätsfixierter Untertanenstaat zu bewerten ist (vgl. Wehler 2008, S. 203). Das zeigt auch der Beitrag Marcelo Carusos.

Man kann sich zudem die Schwierigkeiten von Lehrkräften in der Weimarer Republik vorstellen, die nun – anders als im Kaiserreich – jenseits einer kulturkritisch aufgeladenen pädagogischen Provinz den Charakter ihrer Schüler im Zusammenhang der Reifeprüfung beurteilen sollten. Der Ausweg vieler Lehrer war angesichts ihrer Schülerzahlen und ihrer Tätigkeit in einem öffentlichen Schulsystem rational und professionell: Sie formalisierten die Gutachten. Der zweite Weg, nämlich eine alltagspsychologische Typisierung der Schüler, war ebenso rational und entsprach der Logik des neuen Beurteilungssystems. Wenn nun auch der Charakter begutachtet werden sollte, so konnten durch bestimmte Indizien Kategorien gebildet und die Schüler den Charaktervorstellungen der Zeit entsprechend zugeordnet werden. Loeffelmeier zieht daraus den Schluss, dass es den Lehrkräften auch an einer pädagogisch-diagnostischen Ausbildung für diese Tätigkeit gemangelt habe. Ohne an dieser Stelle auf die komplexe Problematik der Leistungsbewertung eingehen zu können, lässt sich doch festhalten, dass die die Weimarer Reformen anleitende reformpädagogische Idee einer Schule, in der das einzelne Kind vom Lehrer partiell familienähnlich behandelt wird, vor allem zu einer Diffusität der Lehrerrolle führte, der gleichzeitig väterlicher Freund, psychologischer Beobachter und Fachlehrer sein sollte. Die Lehrkräfte bearbeiteten diese Problematik mit den ihnen zur Verfügung stehenden professionellen Mitteln.

Die in der Weimarer Republik beabsichtigte Veränderung der Schulkultur sollte als wichtiges Element die Schüler selbstverwaltung beinhalten. Die aus dem reformpädagogischen Repertoire entlehnten Schulgemeinden (Versammlungen zur Aussprache über Schulangelegenheiten) trafen offenbar, wenn nicht durch eine bereits bestehende politische Nähe der Lehrer- und Elternschaft zu den neuen schulpolitischen Vorgaben massiv gefördert (wie müsste man hier das Engagement der Schülerschaft einschätzen?), auf wenig Interesse. Das Desinteresse deutet Loeffelmeier im Kontext einer noch nicht zur Freiheit reifen Schülerschaft, die sich nach alten Autoritäten sehnte. Ist das so einfach zu erklären? Während den Schülern an den i.d.R. als Internaten geführten Reformschulen des Kaiserreichs vermittelt wurde, dass sie Akteure und Zeugen einer schulischen und kulturellen Avantgardebewegung waren, war die Schüler selbstverwaltung nun verordnetes, verallgemeinertes Programm. Hier trat das ein, was Max Weber die Veralltäglichung des Charismas genannt hat: „In ihrer genuinen Form ist die charismatische Herrschaft spezifisch *außeralltäglichen* Charakters [...]. [...] nimmt sie den Charakter einer *Dauerbeziehung* [...] an, so muß die charismatische Herrschaft [...] ihren Charakter wesentlich ändern: sie wird traditionalisiert oder rationalisiert (legalisiert)“ (Weber 1921/1980, S. 142f.). Die Schüler reagierten in diesem Zusammenhang überwiegend wie die Lehrerschaft: Sie übernahmen die ihnen zugeteilten, rationalisierbaren Aufgaben wie die Hofaufsicht oder Hilfstätigkeiten bei Sammelaktionen, forderten aber keine weiteren Mitgestaltungsmöglichkeiten des Schullebens ein. Damit verhielten sie sich systemadäquat, da in der deutschen Organisation der Halbtagsschule dieser weniger eine Erziehungs-, denn

eine Qualifizierungsaufgabe zukam und der tägliche Ort der Inklusion der Gesamtpersönlichkeit die Familie war. Neben nachmittäglichem Familienbeisammensein und peer group-Geselligkeit: Warum sollte dies in der Schule nochmals wiederholt werden? Hier traten Systemkonkurrenzen auf, die die Schüler offensichtlich rational bearbeiteten.

Thomas Koinzer hat in seinem Beitrag die Wahrnehmung der US-amerikanischen Schulkultur (hier Lehrer-Schüler-Interaktionen, Schülermitverwaltung) in den 1960er-Jahren durch Studienreisen deutscher Lehrer, Verwaltungsbeamter und Hochschullehrer analysiert und nach deren Funktion für die Beschreibung und die mögliche Reform der deutschen Schulkultur gefragt. Neben der Analyse der dichotomischen Konstruktion von Zuschreibungen an die deutsche und amerikanische Schulkultur scheint es mir wichtig, die deutschen Beobachtungsmodi in einen größeren kultur-, sozial- und politikgeschichtlichen Zusammenhang zu stellen. Ausgehend von den Erfahrungen des Nationalsozialismus war die deutsche Schulkultur z.B. für Theodor W. Adorno geprägt von autoritätsfixierten Lehrern. Für Adorno war auch die Gesellschaft seiner Zeit „im Grunde auf physische Gewalt“ gestellt: Daher kann sie „die Leistung der sogenannten zivilisatorischen Integration, welche die Erziehung nach allgemeiner Doktrin besorgen soll, bis heute und unter den herrschenden Verhältnissen nur mit dem Potential physischer Gewalt vollbringen“ (Adorno 1971, S. 77). Der Mitorganisator der deutschen Studienreisen nach Amerika, Friedrich Minssen, ergänzte, das deutsche Schulklima bringe „gehorsame Staatsbürger“, nicht aber „freie Menschen“ hervor. Als Gegenbild fungiert Amerika.

Die Berichte über das Beobachtete zeigen dann naturgemäß ein ‚kindgerechtes‘ Paradis. Die Schulkultur scheint geprägt von Heiterkeit, Freundlichkeit, Kameradschaftlichkeit. „Der deutsche Lehrer, heißt es, müsse Goethe kennen, wenn er guten Unterricht geben wolle; der amerikanische Lehrer, heißt es, müsse zum gleichen Zweck seinen Schüler John kennen“, schrieb Friedrich Minssen 1964 (vgl. Koinzer in diesem Heft, S. 357ff.). Entsprechend avancierte der empathische amerikanische Pädagoge statt des deutschen Fachlehrers zum Vorbild. Vergleicht man die Berichte mit den reformpädagogischen Stereotypen der Schulkritik der Jahrhundertwende (vgl. exemplarisch Benner/Kemper 2003), zeigt sich eine hohe Kontinuität der Wahrnehmungsmuster und Bewertungskriterien.

Die Berichterstatter unterschlugen zudem wichtige Merkmale der amerikanischen Schulkultur, z.B. den ‚Pledge of Allegiance‘, dem Dwight D. Eisenhower 1954 seinen gültigen, wenn auch heute umstrittenen, Wortlaut gab. Karin Amos hat dazu Folgendes festgehalten: „Eisenhower, so die Überlieferung, hatte [...] vor allem *ein* Bild vor Augen: das Bild von hunderttausenden amerikanischen Schülerinnen und Schülern, die allmorgendlich überall in den Vereinigten Staaten [...] den gleichen Treueschwur leisten“. [...] Der dem Pledge of Allegiance [...] unterlegte Gesellschaftsentwurf ist der einer harmonischen Gemeinschaft“ (Amos 2003, S. 163). Im amerikanischen ‚Kleinen Roten Schulhaus‘ in der Dorfgemeinschaft ließ sich dieser Entwurf symbolisieren: „Dadurch entsteht eine mentale und reale Verortung, die suggeriert, [...] gesellschaftliche Anonymität, Heterogenität und Pluralität ließe sich in eine Vielzahl identischer und überschaubarer Gemeinschaften auflösen“ (ebd., S. 164). Dies suggeriert zudem eine Gleichheit, die in der Praxis keine war. Daran wirkte mit, dass die Schulen als öffentliche Ge-

meindeschulen oder Privatschulen formal dieselben Abschlüsse erteilten, d.h. sie selektierten vorgeblich nicht. Dies geschah und geschieht allerdings vorausgehend im Zugang zu den qualitativ heterogenen Schulen. Der Mythos der Schule in der imaginären Dorfgemeinschaft war Komplement einer Schulstruktur, bei der systemisch weder schultypspezifische Abschlussniveaus noch ein differenziertes Berechtigungswesen vorhanden waren. Die daraus resultierende Heterogenität der Einzelschulen wurde eingebunden in Diskurse und Rituale, die einerseits das Zugehörigkeitsgefühl zu einer nationalen Gemeinschaft unterstützen sollten. Andererseits begrenzte das Einheitsschulsystem Aufstiegsmöglichkeiten durch Leistungen im Schulsystem und förderte die soziale Reproduktion. Auf die deutschen Besucher, denen wohl ohnehin überwiegend Modellschulen vorgeführt worden waren, wirkte in diesem Zusammenhang offenbar nur eines faszinierend: das Außenbild einer Schule als demokratische Erziehungsanstalt statt als vorgeblich autoritätsfixierte Lernschule. Dass mit der Übernahme des amerikanischen Schulmodells auch eine der entscheidenden Errungenschaften des deutschen Schulsystems, nämlich sozialen Aufstieg durch Bildungsbeteiligung und Berechtigungserwerb systemisch zu ermöglichen, preisgegeben würde, stand nicht zur Debatte. Wenn die deutschen Bildungsreisenden all dies in ihrer Bewertung vernachlässigten, verhielten sie sich nach Bourdieu in aller Unschuld wie die „Fische im Wasser“ (Bourdieu 1992, S. 73). Die Ignoranz gegenüber der amerikanischen Schulsystemstruktur konnte eine Pädagogik („der Schüler John“ als Bezugspunkt statt Konzentration auf hochwertige Wissensvermittlung) aufwerten, die vorausgegangene Selektionsprozesse ignoriert und sanktioniert. Die Faszination an der amerikanischen Schulkultur könnte – in aller Unschuld – hier liegen.

Hans-Werner Fuchs hat gezeigt, wie der Übergang von der Input- zur Outputsteuerung gegenwärtig in Deutschland die Schulkultur der Einzelschule beeinflussen kann (hier als pädagogisch-didaktische Kultur, als Beziehungs- und Organisationskultur sowie als spezifische Kultur der Einzelschule gefasst). Schulprogramme und eigenständige Mittelbewirtschaftung sollen Schulen effizienter und effektiver machen, durch die eröffnete ‚relative Autonomie‘ sollen Schulen sich zugleich ‚am Markt‘ – bezogen auf die anvisierte Schülerschaft wie auf die Performanz in nationalen oder internationalen Lernstandserhebungen – bewähren. Tatsächlich, so Fuchs, ergeben sich dadurch Gestaltungsspielräume für die Schulkultur, und er kommt zu einem ambivalenten – hypothetischen – Ergebnis: mögliche Verbesserung der innerkollegialen Beziehungs- und Kommunikationskultur, mögliche Förderung schulspezifischer Eigenkultur, Einbindung aller an Schule beteiligten Gruppen durch Schulprogrammarbeit, zugleich Möglichkeit formaler Abarbeitung der neuen Aufgabe, Generierung von Schulgewinnern und -verlierern im Wettbewerb.

Mir erscheint diese ambivalente Beurteilung noch vergleichsweise versöhnlich, da Fuchs die möglichen positiven Effekte des neuen Steuerungsmodells nicht bestreitet, diese aber nur auf die Einzelschule bezieht. Hier fehlen größere soziale und bildungspolitische Zusammenhänge bzw. beim Stand der Forschung Hypothesen dazu. Die Individualisierung von Schule durch eine neue Schulkultur („die richtige Schule für mein Kind“) besitzt weitergehende soziale Implikationen, und hier lassen sich Brücken schla-

gen zu den anderen Beiträgen. Bereits 1995 formulierte die Bildungskommission des Landes Nordrhein-Westfalen (1992 noch unter alleiniger SPD-Regierung eingesetzt), die Schule solle ein Ort sein, „an dem alle willkommen sind, die Lehrenden wie die Lernenden in ihrer Individualität angenommen werden, die persönliche Eigenart in der Gestaltung von Schule ihren Platz findet“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 86), ganz analog zu den Erzählungen der deutschen Bildungsreisenden über die amerikanische Schulkultur. Schule soll mehr sein als Schule. Freiheit der Schulgestaltung bedeutet aber nicht sozial neutrale Individualisierung, sondern dass kulturelles, soziales und ökonomisches Kapital der Eltern im Angebot und der Qualität der Schulen viel stärker zum Tragen kommen. Die nordrhein-westfälische CDU-FDP-Landesregierung setzt dies gegenwärtig unter dem Begriff „Eigenverantwortliche Schule“ fort und benennt u.a. folgende Aspekte: 1. „eine aktive Gestaltung schulindividueller Entwicklungsprozesse und qualitätsorientierter Unterrichtsentwicklung“, 2. „ein im Team entwickeltes Schulprogramm, das deutlich Schwerpunkte der eigenverantwortlichen Profilgebung setzt“, 3. „ein auf die Schülerinnen und Schüler zugeschnittenes Unterrichtsentwicklungs- und Förderkonzept“, 4. „eine systemische Schulaufsicht, die beratend und unterstützend tätig ist“ und 5. „eine gelebte Evaluationskultur“ (Habeck/Haschke-Hirth 2008, S. 438). Nicht nur ist hier der ‚Wechsel von der Input- zur Outputsteuerung‘ deutlich abgebildet; auch ist die Ambivalenz von Individualisierung der Einzelschule und sozialer Selektion im Vorfeld der Zugänge zu den Einzelschulen schwer erkennbar, da sie als optimierte Förderung der individuellen Schülerpersönlichkeit erscheint.

Wenn Caruso und Loeffelmeier in ihren Beiträgen die Veränderung der Schulkultur an dem Versuch der Implementierung von Selbstständigkeitsangeboten festmachen, so entspricht das gängigen Modernisierungstheorien, die in der zunehmenden Individualisierung der Lebensplanung und -führung ein zentrales Kennzeichen der Moderne sehen. Koinzer hat dargestellt, dass für die deutschen Bildungsreisenden in Amerika der Zusammenhang von Schülerorientierung (‚der Schüler John‘) und Gemeinschaftsleben an der Schule im Vordergrund stand. Unterschlagen wurde von ihnen dabei das religiös aufgeladene Bekenntnis zur Schule als Bestandteil der Nation und die im Einheitsschulsystem angelegte Begrenzung der Aufstiegsambitionen durch Bildung. Fuchs hat beschrieben, welche Ambivalenzen die Implementierung einer neuen individualisierten Schulkultur auf der Ebene der Einzelschule hervorbringen kann. Die drei letzten Stationen – Weimarer Republik, 1960er-Jahre, Gegenwart –, jeweils geprägt von bildungspolitisch vorangetriebenen Reformen im Schulsystem, zeigen Aspekte eines gemeinsamen Mythos: des Mythos einer Schule, die nicht primär Qualifikations-, Allokations- und Selektionsaufgaben für die Gesamtgesellschaft übernimmt, sondern als zweites Paradies für Kinder und Jugendliche gedacht wird. Die Schule ist gut, wenn sie möglichst individualisiert und schülerzentriert ist und möglichst partikularistisch in ihren Rollenmustern (unter bewusster oder unschuldiger Verschleierung der damit verbundenen sozialen Implikationen). Aber Mythen müssen bekanntlich der Realität nicht standhalten: Sie sind Denkbilder, die vor allem etwas über ihre Protagonisten und deren Strategien und Ziele preisgeben, nichts dagegen über die mit ihnen kritisierte Realität.

Literatur

- Adorno, T.W. (1971): Tabus über dem Lehrberuf (1965). In: Ders. (Hrsg.): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 70–87.
- Amos, K. (2003): Das Kleine Rote Schulhaus – Eine amerikanische pädagogische Ikone und ihr Kontext. In: Kemnitz, H./Jelich, F.-J. (Hrsg.): Die pädagogische Gestaltung des Raums – Geschichte und Modernität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 155–168.
- Benner, D./Kemper, H. (2003): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied: Luchterhand.
- Bourdieu, P. (1992): Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital. In: Ders. (Hrsg.): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA, S. 49–75.
- Habeck, H./Haschke-Hirth, A. (2008): Schulgesetz im Fokus. Eigenverantwortung als Chance. Mehr Freiräume für innovative Schulen. In: Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung 09/2008. Frechen: Ritterbach, S. 435–438.
- Merton, R.K. (1995): Soziologische Theorie und soziale Struktur (amerik. 1949). Hrsg. und eingel. von V. Meja und N. Stehr. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Parsons, T. (1951): The Social System. Glencoe, Illinois: Free Press.
- Parsons, T. (1987): Die Schulklasse als soziales System. In: Plake, K. (Hrsg.): Klassiker der Erziehungssoziologie. Düsseldorf: Schöningh, S. 102–124.
- Reh, S. (2009): „Der aufmerksame Beobachter des modernen großstädtischen Lebens wird zugeben, dass die Familie heute leider nicht mehr den erzieherischen Wert früherer Tage besitzt.“ Defizitdiagnosen zur Familie als wiederkehrendes Motiv in deutschen reformpädagogischen Schulentwürfen und Schulreformdiskursen im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. In: Ecarrius, J./Groppe, C./Malmede, H. (Hrsg.): Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 159–182.
- Sadler, M.E. (1898): Problems in Prussian Secondary Education for Boys, with Special Reference to Similar Questions in England. In: Education Department Special Reports on Educational Subjects. Issued by the Office of Special Inquiries and Reports Under the Direction of M.E. Sadler. Vol. 3. London, S. 83–252.
- Weber, M. (1921/1980): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. 5. rev. Aufl. Studienausgabe. Tübingen: Mohr.
- Wehler, H.-U. (2008): Deutsche Gesellschaftsgeschichte Bd. 4. Vom Beginn des Ersten Weltkriegs bis zur Gründung der beiden deutschen Staaten 1914–1949. München: C.H. Beck.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Carola Groppe, Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr Hamburg, Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Postfach 7008 22, 22008 Hamburg, E-Mail: groppe@hsu-hh.de