

Kemper, Herwart

Schule und Schultheorie

Fatke, Reinhard [Hrsg.]: *Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik. Weinheim u.a. : Beltz 1997, S. 77-106. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 36)*



Quellenangabe/ Reference:

Kemper, Herwart: Schule und Schultheorie - In: Fatke, Reinhard [Hrsg.]: *Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik. Weinheim u.a. : Beltz 1997, S. 77-106* - URN: urn:nbn:de:0111-opus-95194 - DOI: 10.25656/01:9519

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-95194>

<https://doi.org/10.25656/01:9519>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

36. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

36. Beiheft

Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik

Herausgegeben von Reinhard Fatke

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1997 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Satz- und Reprinttechnik GmbH, Hemsbach
Druck: Druckhaus Beltz, Hemsbach
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41137

Deutsches Institut
für Internationale
Pädagogische Forschung
Bibliothek
Frankfurt/Main

77/13/10

Inhaltsverzeichnis

REINHARD FATKE Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik: Eine Einführung . . .	7
WALTER HORNSTEIN Jugendforschung – Jugendpädagogik	13
HANS OSWALD Sozialisation, Entwicklung und Erziehung im Kindesalter	51
HERWART KEMPER Schule und Schultheorie	77
CRISTINA ALLEMANN-GHIONDA Interkulturelle Bildung	107
PHILIPP GONON Berufsbildung	151
HANS SCHEUERL Reformpädagogik	185
JÜRGEN OELKERS Allgemeine Pädagogik	237

Schule und Schultheorie

1. Die Schule als Alternative zur Familienerziehung und die Notwendigkeit, Alternativen zur Schule zu entwickeln	78
1.1 Die Schule als Instrument staatlicher Gesellschaftspolitik	79
1.2 Die Schulreform als bürgerliche Gesellschaftsreform	80
1.3 Schuloptimismus statt Schultheorie: Aufklärung und Neuhumanismus	81
2. Die pädagogische Schulreflexion im Zirkel von Schulkritik und -legitimation	85
2.1 Die Trennung von Schule und Leben und ihre Aufhebung als pädagogisches Problem	86
2.2 Die Gleichzeitigkeit der Differenz und Interdependenz von Schule und Leben .	89
2.3 Die Schule im Spannungsfeld zwischen Politisierung und Pädagogisierung	91
3. Die Theorie der Schule als eigenständige Fragestellung der Erziehungswissenschaft	92
3.1 Die Schultheorie der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und ihr Funktionsverlust in der „realistischen Wendung“ der Erziehungswissenschaft	93
3.2 Die Krise der Bildungsreform als Krise der Schule und Schultheorie	95
3.3 Die Suche nach Auswegen aus den Widersprüchen der Schule und ihrer Reform	96
3.4 Schule und Gesellschaft in den neueren schultheoretischen Forschungsansätzen	99
3.5 Bildungspolitik und Schultheorie am Ausgang der Reformepoche	102
4. Literatur	105

Die Schule als eine öffentliche Erziehungseinrichtung, die von allen Heranwachsenden für mehr oder weniger lange Zeit besucht werden muß, gehört heute zu den Selbstverständlichkeiten des Alltagslebens in modernen Industriegesellschaften. Aber auch dort, wo der Schulbesuch – wie z.B. in den Entwicklungsländern der Dritten Welt – noch häufig die Ausnahme und nicht die Regel ist, wird der gesellschaftliche Fortschritt eines Landes nicht zuletzt daran gemessen, welche Schulbesuchs- und Absolventenquote im internationalen Vergleich erreicht wurde. Doch so selbstverständlich der Schulbesuch auch unterdessen geworden ist, seine Aufgaben, Ziele und Wirkungen sind bis heute umstritten geblieben. Dies gilt nicht nur für die unmittelbar betroffenen Schüler, Lehrer und Eltern, die sich über Sinn und Zweck des Schullernens mitunter heftig streiten, sondern trifft auch auf die Erziehungswissenschaft zu: Zwar wurden bis in die Gegenwart hinein immer wieder Versuche unternommen, eine allgemeine Theorie der Schule zu entwickeln, mit deren Hilfe die historische Vielfalt der

Schulformen und die methodenbedingte Unterschiedlichkeit der wissenschaftlichen Problemaspekte von Schule einer pädagogischen Beurteilung zugänglich werden sollten. Doch führten diese Grundlegungsversuche in der Regel nur zu einer erneuten Diskussion der Frage, ob es angesichts der Komplexität und Vielschichtigkeit des Problemgegenstandes eine solche Theorie der Schule überhaupt geben könne.

Angesichts dieses Dilemmas soll im folgenden in Schulentwicklung und schulische Theoriebildung auf die Weise eingeführt werden, daß im Rückgang hinter die historische Vielfalt der Schulform und die Unterschiedlichkeit der wissenschaftlichen Problemzugriffe auf Schule Grundwidersprüche dieser Institution offengelegt und aus ihnen die Schwierigkeiten der schulischen Theoriebildung in der Erziehungswissenschaft verständlich gemacht werden. Dabei soll an der Problemgeschichte der öffentlichen Schule und ihrer Reform aufgezeigt werden, warum diese Einrichtung einerseits als Fortschritt gegenüber der Familienerziehung angesehen, andererseits aber ihre pädagogische Qualität immer wieder in Zweifel gezogen wurde, so daß die Suche nach schulischen Alternativen zum festen Bestandteil neuzeitlicher Pädagogik gehört. Anhand der Tradition pädagogischer Schulreflexion wird außerdem der Frage nachgegangen, warum diese sich immer wieder in den Zirkel von Schulkritik und Legitimation verwickelte. An den Tendenzwenden der Schulreform in der Bundesrepublik und dem erziehungswissenschaftlichen Paradigmenwechsel, der solche Reformwenden begleitete, werden schließlich die neueren Standpunkte in der schulischen Theoriediskussion entwickelt und die Probleme erörtert, die sie ungelöst ließen.

1. Die Schule als Alternative zur Familienerziehung und die Notwendigkeit, Alternativen zur Schule zu entwickeln

Die Verselbständigung der Erziehung zu einer besonderen, professionellen Tätigkeit hängt ebenso wie ihre Vergesellschaftung in der Institution der öffentlichen Schule von Anfang an eng mit der Auflösung der praktischen Einheit von Leben und Sitte, Arbeiten und Lernen zusammen. Dieser Auflösungsprozeß vollzieht sich im Übergang von der geburtsständisch-feudalen zur berufsständisch-bürgerlichen Gesellschaftsordnung und setzt in der griechischen Polis des 5. vorchristlichen Jahrhunderts ein. Die Ablösung der Adelherrschaft durch den demokratisch regierten Stadtstaat mit seinen überregionalen Handelsbeziehungen machte es schon zu diesem frühen Zeitpunkt erforderlich, allen freien Bürgern die Kulturtechniken des Lesens, Schreibens, Rechnens und ein bestimmtes Maß an Sachkenntnissen schulisch zu vermitteln. Seitdem in Athen alle öffentlichen Ämter durch Losentscheid vergeben wurden, wurde außerdem eine öffentliche Erziehung zur Übernahme politischer Verantwortung notwendig. Die Vergesellschaftung und Verschulung der ursprünglich familiären Erziehungsaufgabe ist also die Folge eines ökonomischen und politischen Strukturwandels, in dessen Verlauf die naturwüchsigen Formen der Familienerziehung als Standes- und Berufsausbildung nicht mehr ausreichten, um die gestiegenen Ansprüche an das öffentliche Leben und die berufliche Praxis der Bürger zu erfüllen.

1.1 Die Schule als Instrument staatlicher Gesellschaftspolitik

In der ständischen Herrschaftsordnung des Mittelalters haben Schulen, ob in kirchlicher oder städtischer Trägerschaft, keine öffentliche Aufgabe zu erfüllen, sondern eine standesspezifische Berufsausbildung zu vermitteln. Eine solche Schulausbildung wurde dort erforderlich, wo die Berufsausübung spezielle Kenntnisse und Fertigkeiten verlangte, die nicht mehr im Hause durch Vor- und Mitmachen bzw. durch Nachahmen von der älteren auf die jüngere Generation übertragen werden konnten. Dies gilt zunächst nur für den Klerus und die schriftkundigen Reichsbeamten, die in solchen Schulen in die elementaren Kulturtechniken des Lesens, Schreibens, Rechnens und in Latein als Wissenschafts- und Verkehrssprache eingeführt werden. Laien wie Ritter, Stadtbürger, Handwerker und Bauern eignen sich dagegen auch weiterhin die tradierten Werte und Normen sowie nützlichen Kenntnisse und Fertigkeiten im naturwüchsigen Umgang mit den Älteren an. Dabei beinhaltet die häusliche Standes- und Berufserziehung immer auch die Vorbereitung auf jene öffentlichen Aufgaben und Pflichten, die der einzelne als Standesgenosse im Rahmen dieser Herrschaftsordnung zu erfüllen hat (MICHAEL/SCHOPP 1973).

Während die Schulen des frühen Mittelalters – Kloster-, Dom- und Stiftsschulen – Latein- und damit in erster Linie Fachschulen für den Klerus sind, entwickelt sich ein von der Kirche unabhängiger Schulunterricht erst in den Städten des 13. und 14. Jahrhunderts. Als Handels- und Gewerbezentren benötigen die Städte nämlich ein Unterrichtswesen, das sich stärker an den Berufsanforderungen der Kaufmannsgilden orientiert. Es besteht aus Rats- oder Stadtschulen, die zwar in der Regel neben Lesen, Schreiben und Rechnen auch Latein als überregionale Handelssprache lehren; doch werden sie im Vergleich zur Stiftsschule als Trivialschulen bezeichnet, weil sie von den *artes liberales* nur das *trivium* (Grammatik, Dialektik, Rhetorik), nicht aber das *quadrivium* (Arithmetik, Musik, Geometrie und Astronomie) behandeln. Daneben entstehen die deutschen Schreib- und Leseschulen, die den Handwerkern und Gewerbetreibenden in den Städten wenigstens einige Fertigkeiten im Lesen und Schreiben und bisweilen auch im Rechnen vermitteln. So gibt es bereits im Hoch- und Spätmittelalter eine differenzierte Vielfalt kirchlicher und städtischer, höherer und niederer Schulen, die jedoch lediglich eine subsidiäre Funktion für die häusliche Standes- und Berufserziehung zu erfüllen haben.

Dieses subsidiäre Verhältnis aber ändert sich grundlegend, je mehr die Herrschaftsordnung des Mittelalters, die auf einer abgestuften, aber selbständigen Teilhabe aller Stände beruht, durch den neuzeitlichen Territorialstaat abgelöst wird, den der Landesherr allein regiert. Dieser Wandel wird durch die Religionsstreitigkeiten des 16. Jahrhunderts – Reformation und Gegenreformation – herbeigeführt und durch den Machtverlust, den Papst- und Kaisertum im Dreißigjährigen Krieg erleiden, noch beschleunigt. Dabei büßen die traditionellen Herrschaftsstände – Adel, Klerus, Stadtbürger – immer mehr ihre unmittelbaren politischen Mitwirkungsrechte ein, während der Landesherr alle öffentliche Gewalt in seiner Hand konzentriert. Der neuzeitliche Territorialstaat als einheitliches Herrschaftsgebiet mit festen Grenzen aber wird nach generellen Normen zentral verwaltet; Justiz, Wirtschafts- und Finanzverwaltung sowie das Heer sind die Stützen seiner Macht. Mit Hilfe dieser zentralen Einrichtungen aber setzt sich im 18. Jahrhundert

schließlich jenes absolutistische Herrschaftssystem durch, das allein auf die Stärkung der Zentralgewalt nach innen wie nach außen ausgerichtet ist.

Die Stärke der Zentralgewalt ist jedoch nicht nur von der Monopolisierung der öffentlichen Gewalt, sondern auch von den finanziellen Mitteln abhängig, über die sie verfügen kann. Deshalb stellt die Steigerung der Wirtschaftskraft neben der Herrschaftssicherung die zentrale Aufgabe des absolutistischen Beamtenstaates dar. Dabei wird der Schule seit den landesfürstlichen Schulordnungen des 16. und 17. Jahrhunderts immer mehr eine entscheidende wirtschafts- und innenpolitische Aufgabe zugeschrieben: Als integraler Bestandteil der Zentralverwaltung hat sie zum einen den Prozeß der inneren Staatsbildung dadurch voranzutreiben, daß sie die neue Staatsräson des gottesfürchtigen und gehorsamen Untertanen verbreitet. Zum anderen sollen eine berufs- statt geburtsständische Gliederung der Schule sowie die Modernisierung ihrer Lerninhalte jenen beruflich geschickten und in seinem Stande tüchtigen Untertanen hervorbringen, den die merkantilistische Wirtschaftspolitik des Souveräns benötigt, um die Steuereinnahmen zu erhöhen, die den Staat erst in die Lage versetzen, seine Souveränität nach innen wie nach außen erfolgreich zu verteidigen.

Die Elementarschulen für die städtischen und ländlichen Unterschichten haben sich fortan an den Prinzipien der Anschaulichkeit und Lebensnähe zu orientieren. Anstelle des bisher vorwiegend religiösen Lehrstoffs vermitteln sie nun ein stärker naturwissenschaftlich ausgerichtetes und lebenspraktisch verwertbares Wissen, um die Arbeitsproduktivität der Masse der Bevölkerung zu steigern. Die städtischen Latein- bzw. Gelehrtenschulen werden dazu angehalten, ihren traditionellen altsprachlich-literarischen Lehrkanon um die Muttersprache und moderne Fremdsprachen sowie um historische Studien und die neuzeitlichen Naturwissenschaften zu erweitern, um dem Beamtennachwuchs eine effizientere Verwaltungspraxis in den zentralen Landesbehörden zu ermöglichen. Weil die merkantilistische Wirtschaftspolitik des absolutistischen Staates auf höherqualifizierte Fachkräfte in Handel und Gewerbe, Industrie und Landwirtschaft angewiesen ist, werden außerdem neuartige Bürger- bzw. Realschulen eingerichtet. Durch die Vermittlung mathematisch-naturwissenschaftlicher, wirtschaftlicher und technischer Kenntnisse sollen sie zu einer kontinuierlichen Höherentwicklung des Wirtschaftsprozesses beitragen (LUNDGREEN 1980).

1.2 Die Schulreform als bürgerliche Gesellschaftsreform

Während der neuzeitliche Territorialstaat des 16. und 17. Jahrhunderts und der bürokratische Absolutismus des 18. Jahrhunderts die Schulentwicklung als Teil seiner Innen- und Wirtschaftspolitik zweckrational zu planen versuchen, haben die bürgerliche Aufklärungsbewegung und die neuzeitliche Pädagogik die institutionelle Erziehung als Alternative zur häuslichen Standes- und Berufserziehung von vornherein unter einer vielschichtigeren Aufgabenstellung gesehen. Der „dritte Stand“ als führende Kraft der staatlich kontrollierten Wirtschaftsgesellschaft wird sich nämlich des wachsenden Widerspruchs zwischen seiner ökonomischen Bedeutung und politischen Bedeutungslosigkeit bewußt. So entwickelt er im geselligen Verkehr eine eigene Sphäre menschlicher Vervollkommnung und vernunftorientierter Selbstbestimmung, die als bürgerliche Gesellschaft dem

Staat als dem Bereich der gesetzlichen Normierung entgegengesetzt wird. Von der Professionalisierung der Erziehung in öffentlichen Schulen aber erwartet das aufstrebende Bürgertum als Stand von Bildung und Besitz zwar auch eine kontinuierliche Steigerung der wirtschaftlichen Produktion; denn die Schule ermöglicht im Unterschied zur häuslichen Erziehung jenes zielorientierte, methodisch geplante und erfolgskontrollierte Lernen, das für eine Höherqualifizierung breiterer Bevölkerungsschichten die Voraussetzung bildet. Doch verspricht die zeitweise Ausgrenzung der nachwachsenden Generation aus dem Erwachsenenleben darüber hinaus, die restriktiven Folgen einer naturwüchsigen Familienerziehung und ständisch begrenzten Berufsausbildung für die Höherentwicklung des einzelnen wie der Gesellschaft insgesamt zu überwinden.

Indem sich nämlich das Schullernen statt an den Berufs- und Standesschranken der Feudalgesellschaft an der allen Menschen gemeinsamen Fähigkeit zur Vernunft orientiert, können zum einen die Bildungs-, Berufs- und Lebenschancen des einzelnen über seine soziale Herkunft hinaus erweitert werden. Außerdem kann die überkommene, geburtsständische Positionszuweisung mit Hilfe der schulischen Leistungsauslese durch eine solche ersetzt werden, die sich nach dem individuellen Leistungsbeitrag bemißt, den der einzelne zum Allgemeinwohl beizusteuern vermag. Schließlich können auch die überlieferten, ständisch begrenzten und religiös gerechtfertigten Welt- und Wertvorstellungen dem wissenschaftlichen Erkenntnis- und wirtschaftlichen Produktionsfortschritt entsprechend erweitert werden: Neue, vernunftorientierte statt herrschaftskonforme Handlungsmaximen lassen sich ebenso wie rationellere Arbeitsmethoden anstelle der traditionellen mit Hilfe der Schule gesellschaftlich durchsetzen. Damit verspricht die Institutionalisierung und Professionalisierung der Erziehung in der Schule den individuellen wie gesellschaftlichen Vernunftfortschritt entschieden voranzutreiben, der eine sittliche Höherentwicklung der Menschheit insgesamt in Aussicht stellt.

Seitdem steht die Theoriebildung in bezug auf Schule und Schulpädagogik, systematisch betrachtet, allerdings vor einer widersprüchlichen Aufgabe: Um eine solche Höherentwicklung zu ermöglichen, wird einerseits zwar eine allgemeine Erziehung in öffentlichen Schulen erforderlich, die sich statt an den sozialen Unterschieden an der gemeinsamen Fähigkeit zur Vernunft orientiert. Andererseits verlangt jedoch die Steigerung des Wirtschaftswachstums eine fortschreitende berufliche Arbeitsteilung und wissenschaftliche Spezialisierung, die wiederum eine zunehmende Differenzierung der schulischen Ausbildung nach speziellen Fähigkeiten und Fertigkeiten notwendig macht. Infolgedessen durchzieht seit Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft das Spannungsverhältnis von allgemeiner Menschenbildung und bürgerlicher Berufsausbildung als Leitmotiv die pädagogische Reflexion auf die Institution der Schule und wird bis in die Gegenwart hinein zum Auslöser immer neuer Schulreformen.

1.3 Schuloptimismus statt Schultheorie: Aufklärung und Neuhumanismus

So fordert bereits COMENIUS (1657) eine öffentliche Schule, die im Hinblick auf die gemeinsame Fähigkeit zur Vernunft „alle alles im Ganzen“ lehrt. Da der Mensch als Ebenbild Gottes ein Vernunftwesen ist, darf die öffentliche Schule

den einzelnen nicht nur für den Stand, in den er hineingeboren wurde, bzw. für seinen zukünftigen Beruf abrichten. Die öffentlichen Schulen müssen vielmehr in erster Linie „Werkstätten der Menschlichkeit“ sein und allen Heranwachsenden die Möglichkeit eröffnen, sich zu einem wirklichen Vernunftwesen zu entwickeln. Dabei wird für COMENIUS das Verhältnis von allgemeiner Menschenbildung und beruflicher Ausbildung noch nicht zum Problem. Denn der Unterricht in der öffentlichen Schule hat in erster Linie allen die Erkenntnis zu vermitteln, daß in der Welt eine einheitliche, von Gott gegebene, vernünftige Ordnung herrscht.

Diese Vernunftordnung gilt es hinter der verwirrenden Vielfalt der Sinnenwelt zu erkennen und anzuerkennen, um im bürgerlichen Beruf sachgemäß und im menschlichen Zusammenleben sittlich handeln und durch Gottesfurcht sich rechtzeitig auf das Jenseits vorbereiten zu können. Um allen Heranwachsenden die Möglichkeit zu eröffnen, diese Vernunftordnung zu erkennen und ihren Platz darin zu finden, hat COMENIUS die Erziehung – von der Kleinkindererziehung in der „Mutterschule“ über die „Muttersprachschule“ und Lateinschule bis zur Universität – in einem Gesamt-Schulsystem zusammengefaßt und in Anlehnung an die altersspezifische Entwicklung statt an beruflich-soziale Bestimmung der Heranwachsenden in vier Stufen zu je sechs Lebensjahren neu gegliedert. Denn unabhängig von der Stufe, bis zu der er die öffentliche Schule besuchen konnte, sollte jeder eine ebenso umfassende wie differenzierte Kenntnis dieser göttlichen Vernunftordnung erwerben.

Das Verhältnis von allgemeiner Menschenbildung und beruflicher Ausbildung wird erst zum Problem, als die Expansion der modernen Naturwissenschaften die traditionellen religiösen Bindungen der Welterkenntnis sprengt und die bürgerliche Aufklärungsbewegung politische Grundsätze entwickelt, die anstelle der uneingeschränkten Machtfülle des Souveräns „von Gottes Gnaden“ eine gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe aller Bürger vorsehen. So richtet sich die Menschen- und Bürgerrechtserklärung von 1789 gegen jede Ungleichheit in der Gesellschaft, die sich nicht auf individuelle Begabungs- und Tüchtigkeitsunterschiede zurückführen und insofern mit Vernunftgründen rechtfertigen läßt.

Dementsprechend schlägt CONDORCET (1792) der Gesetzgebenden Versammlung in Paris vor, die in der Revolution erkämpften bürgerlichen Freiheits- und Gleichheitsrechte dadurch auf Dauer sicherzustellen, daß die Schulen des Landes allen Bürgern eine ungehinderte Entfaltung ihrer individuellen Fähigkeiten ermöglichen und sie damit zugleich auch zum freien Gebrauch der Vernunft befähigen. Zu diesem Zweck entwirft CONDORCET ein horizontal gestuftes statt ständisch gegliedertes Schulsystem, das neben den Primarschulen für alle auch Sekundarschulen für diejenigen aufweist, die sich eine längere Ausbildungszeit leisten können. An diese Schulen schließen sich dann Institute für die akademischen Funktionseliten sowie Lyzeen für die Ausbildung des Professorennachwuchses an. Damit werden die herkömmlichen Standesunterschiede durch Bildungsunterschiede abgelöst, die sich aus der unterschiedlichen Länge des Schulbesuchs bzw. aus den unterschiedlichen Berufsanforderungen ergeben.

Diese Differenzierung der Schulbildung steht für CONDORCET jedoch nicht in Widerspruch zu den politischen Grundsätzen der Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit, wenn das Schulsystem auf allen seinen Stufen dem „fundamentalen

Prinzip“ folgt, „dem Geist seine ganze Aktivität zu lassen und die Gleichheit dadurch wieder herzustellen, daß man die Aufklärung“ verbreitet. Damit aber der „Ehrgeiz, die Menschen zu beherrschen“, durch den „Eifer, sie aufzuklären, ersetzt wird“, wird der Unterricht jeder staatlich-bürokratischen Kontrolle entzogen, statt dessen der Aufsicht der politischen Legislative unterstellt und außerdem durch die Nationale Gesellschaft der Künste und Wissenschaften einer permanenten inhaltlichen Kontrolle unterzogen. Indem sich der Unterricht ausschließlich an dem Erkenntnisfortschritt der Wissenschaften als Motor der Vernunftentwicklung orientiert, wird die Schule für CONDORCET zu einem herrschaftsfreien Raum, in dem eine neue, vernunftbestimmte statt herrschaftskonforme Gesellschaftspraxis erzieherisch grundgelegt werden kann.

Die deutsche Aufklärungspädagogik kann dagegen angesichts der Existenz mehrerer Kirchen weder wie COMENIUS auf die Wiederkehr der einen Vernunftordnung Gottes hoffen noch angesichts der stabilen feudalistischen Herrschaftsverhältnisse in den deutschen Ländern mit einer bürgerlichen Revolution rechnen. Ihre Reformer sind vielmehr von vornherein dazu gezwungen, statt in rückwärtsgewandten oder vorausseilenden Utopien in den Realbedingungen des bürokratischen Absolutismus selbst die Möglichkeiten einer verändernden Praxis in Schule, Erziehung und Gesellschaft aufzusuchen. Um die Forderung des absolutistischen Staates nach einer beruflich differenzierten Schulausbildung zu erfüllen und gleichzeitig an dem bürgerlichen Postulat einer öffentlichen Erziehung zur Vernunft für alle festhalten zu können, entwickeln sie in der Real- bzw. Industrieschule einen neuen Schultyp, der mit dem Ziel der Gemeinnützigkeit sowohl berufs- als auch lebenspropädeutische Aufgaben erfüllen soll. So ist die erste „ökonomisch-mathematische“ Realschule mit einer deutschen Muttersprachschule und einer Lateinschule verbunden und bildet das Kernstück einer integrierten und zugleich differenzierten Gesamtschule (HECKER 1749): Zwar ist diese Realschule in berufsorientierte Fachklassen wie „Mechanikklasse“, Architektur- und Bauklasse“, „Naturalien- oder Physikalische Klasse“, „Manufaktur- und Commerzienklasse“ gegliedert, doch können die Schüler aller drei Schulformen je nach ihrem Wissensstand und dem gewünschten Ziel ihrer Schulausbildung unterschiedliche Klassen besuchen; denn die Schüler sollen darin nicht für die entsprechenden Berufe und Berufswissenschaften ausgebildet werden, sondern rationale Denk- und Arbeitsweisen kennenlernen und durch Experimente, Modelle und eigene Erfahrungen den praktischen Wert des wissenschaftlichen Wissens für die verschiedenen beruflichen Handlungsfelder und ihre ganze künftige Lebensführung erfahren.

Die Industrieschulen sind dagegen in der Regel Elementarschulen für die sozialen Unterschichten auf dem Lande. Neben den Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens soll der Unterricht in Verbindung mit praktischer Arbeit neue, produktivere Arbeitsmethoden und -tugenden vermitteln und die Kinder schon früh in die typischen Nebenerwerbstätigkeiten dieser Schichten wie Spinnen, Klöppeln und Weben einüben, damit sie Notlagen aus eigener Kraft überwinden können (SEXTRO 1785). Doch soll solche Hilfe zur Selbsthilfe keineswegs auf die niederen Stände beschränkt bleiben, sondern als Grundbildung für alle Stände gleichermaßen verbindlich werden. Nur unter der Voraussetzung, daß jeder in seinem Stand und Beruf rechtzeitig lernt, seine Fähigkeiten und Kräfte ständig zu steigern und unermüdlich zu vervollkommen, kann näm-

lich der unproduktive Arbeitsfleiß der ständisch bzw. zunftmäßig organisierten feudalstaatlichen Wirtschaft zur bürgerlichen Vollkommenheit weiterentwickelt werden. Solche Vollkommenheit aber ist erst dann gegeben, wenn Wohlstand, persönliche Freiheit und individuelles Glück für jeden erreichbar sind, der sich angestrengt und rastlos darum bemüht.

Das utilitaristische Interesse an einer Erziehung zu effizienter Arbeit, das aufstrebendes Wirtschaftsbürgertum und aufgeklärter Souverän seinerzeit teilen, wird erst überwunden, als der absolutistische Staat in Preußen in den Napoleonischen Kriegen 1806/07 militärisch zusammenbricht und die STEIN-HARDENBERGSche Reformgesetzgebung einsetzt; denn diese räumt mit der Bauernbefreiung, der Einführung einer kommunalen Selbstverwaltung, mit der Beseitigung des Zunftzwanges und der Einführung der Handels- und Gewerbe-freiheit den Untertanen des Königs ganz neuartige staatsbürgerliche Freiheitsrechte ein. Der rasche Wiederaufbau des preußischen Staates scheint nämlich in erster Linie davon abhängig zu sein, daß es gelingt, die Eigeninitiative und Leistungsbereitschaft der Bevölkerung zu steigern und die erstarrte ständisch-feudale Herrschaftsordnung in eine prosperierende bürgerlich-liberale Wirtschaftsgesellschaft zu überführen. Die rechtliche Freisetzung des einzelnen aus den gewohnten ständischen Bildungs-, Berufs- und Lebensbeschränkungen setzt jedoch ganz neue Handlungskompetenzen und -orientierungen voraus, um sich in einer Gesellschaft formaler Chancengleichheit und der Freiheit des Berufswechsels und der Eigentumsbildung selbständig zurechtfinden zu können.

So kritisiert HUMBOLDT, als er 1809 die Leitung der neugegründeten Sektion für Kultus und Unterricht übernimmt, als erstes die vertikale Gliederung des öffentlichen Unterrichtswesens nach Schultypen, die sich an Ständen und Berufen orientiert, und ersetzt sie in seinen Schulplänen durch eine horizontale Stufung des Schullernens, die den Schüler zur Selbstbestimmung befähigen soll. Die schulische Dreiklassenstruktur der Bauern-, Bürger- und Gelehrtenschulen wird deshalb durch eine Gliederung in Elementar-, Schul- und Universitätsunterricht aufgehoben: Auf der Stufe des Elementarunterrichts soll die Lernfähigkeit des Schülers, auf der Stufe des Schulunterrichts seine Unabhängigkeit vom Lehrer und auf der Stufe des Universitätsunterrichts seine Selbständigkeit im forschenden Umgang mit Wissenschaft gefördert werden. Außerdem reduziert HUMBOLDT die bisherige Vielfalt und Unterschiedlichkeit der schulischen Lerninhalte und Leistungsanforderungen auf eine sprachlich-mathematische und historisch-naturwissenschaftliche Grundbildung; sie soll allen Heranwachsenden vor jeder beruflichen Ausbildung und Verzweckung die „höchste und proportionierlichste Entfaltung aller Kräfte und Fähigkeiten zu einem Ganzen“ erlauben und ihnen statt der bloßen Übernahme fachspezifischer Wissensbestände das „Lernen des Lernens“ ermöglichen (HUMBOLDT 1809).

Diese Schulpläne aber sind mit der Hoffnung verknüpft, den in der Französischen Revolution gewaltsam ausgetragenen Konflikt zwischen absolutistischem Herrschaftsanspruch und den bürgerlichen Forderungen nach Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit in einer neuen Form des geselligen Zusammenlebens aufzuheben: An die Stelle dieses Gegensatzes soll nämlich mit Hilfe einer allgemeinen Menschenbildung als schulischer Grundbildung für alle die Nation als Bildungsgemeinschaft treten; sie besteht aus mündigen Bürgern, deren Freiheit und Gleichheit sich darin äußert, daß sie auf die normierende Zwangsgewalt des

Staates nicht mehr angewiesen sind, weil sie in der neuen, allgemeinbildenden Schule rechtzeitig gelernt haben, ihre Angelegenheiten selbständig vernünftig zu regeln, und darin ihre Brüderlichkeit beweisen.

Doch kommen alle diese Alternativen zur staatlichen Schulpolitik frühzeitig an ihr Ende, als im Hinblick auf die Ausstrahlungskraft der Französischen Revolution die feudalkonservativen Kräfte in Preußen am Ende des 18. Jahrhunderts bzw. nach dem Sieg über Napoleon die Rückkehr zu einer geburtsständischen Gliederung des öffentlichen Unterrichtswesens verlangen. Indem sie die Vermittlung religiöser Gesinnung statt wissenschaftlicher bzw. allgemeiner Bildung zur wichtigsten Aufgabe des Schulunterrichts erklären, wird die Schule nunmehr gezielt als Instrument der Gegenaufklärung benutzt und zur Erhaltung des absolutistischen Herrschaftssystems eingesetzt. Diese Reformentwicklung, die von der berufsständisch gegliederten Staatsschule über die bürgerliche bzw. allgemeinbildende Gesamtschule zurück zu einer geburtsständischen Schulorganisation führt, wird aber trotz der unterschiedlichen Reformstandpunkte insgesamt von dem gleichen schulischen Optimismus getragen: Die Reform der öffentlichen Schule scheint allen ohne jede Frage das geeignete Mittel zu sein, um gesellschaftliche Strukturen zu stabilisieren oder in neue zu überführen oder alte Strukturen zu reaktivieren.

Dieser Schuloptimismus erübrigt folglich jede prinzipielle Diskussion über die erzieherischen Möglichkeiten und gesellschaftlichen Wirkungen dieser Institution. Erziehungs- und bildungstheoretische Überlegungen werden vielmehr als ausreichend angesehen, die Frage zu beantworten, mit welchen Mitteln die Schule den gesellschaftlichen Zweck ihrer Reform am besten erreichen könne. Zweifel an dieser Institution stellen sich dagegen dort ein, wo der erzieherische Sinn und der gesellschaftliche Zweck der Schule nicht mehr in eins gesetzt oder funktional aufeinander bezogen werden können, sondern in Spannung zueinander geraten. Die schultheoretische Fragestellung entsteht folglich nur dort, wo die Legitimation der Schule als pädagogisches Instrument der Gesellschaftspolitik fragwürdig wird.

2. Die pädagogische Schulreflexion im Zirkel von Schulkritik und -legitimation

Im Sinne eines kritischen Zweifels aber entsteht die schultheoretische Fragestellung nicht erst mit der Verstaatlichung des öffentlichen Unterrichtswesens in der Neuzeit. Vielmehr wird der Wert des Schullernens schon in der frühgriechischen Aufklärungsbewegung des 5. vorchristlichen Jahrhunderts fragwürdig. Zu jener Zeit bieten herumreisende Intellektuelle, die „Sophisten“ genannt werden, eine wissenschaftliche Ausbildung und rhetorische Schulung an, von der sie behaupten, sie allein könne dem Bürger dazu verhelfen, die eigenen Interessen in der Öffentlichkeit erfolgreich durchzusetzen. Demgegenüber versucht SOKRATES seine Mitbürger davon zu überzeugen, daß im Übergang vom mythischen Glauben an die Allmacht der Götter zum rationalen Denken die Demokratie in Athen nur fortbestehen könne, wenn jeder Bürger rechtzeitig gelernt habe, sein Handeln mit Vernunftgründen zu rechtfertigen. Die Einsicht in das Gute als Beweggrund sittlichen Handelns aber könne nicht im Schulunterricht von ande-

ren übernommen, sondern müsse in den Ernstsituationen des Alltagslebens durch jeden selbst, und zwar im Dialog mit seinen Mitbürgern, erst noch gewonnen werden.

Bei seiner Kritik an dem Unterrichtsbetrieb der Sophisten orientiert sich SOKRATES am öffentlichen Leben des freien Bürgers in der attischen Demokratie, denn dieser verfügt aufgrund seiner wirtschaftlichen und politischen Unabhängigkeit über genügend Muße, um mit seinen Mitbürgern in einen permanenten Dialog über die Grundsätze des gesellschaftlichen Zusammenlebens einzutreten. Die bürgerliche Aufklärungsbewegung der Neuzeit kann dagegen von solchen Voraussetzungen nicht ausgehen; vielmehr müssen wirtschaftliche Unabhängigkeit und politische Freiheit hier gegen ein ständisch-feudales Herrschaftssystem erst noch durchgesetzt werden. Anstelle einer bürgerlichen Öffentlichkeit, die sich über die Grundsätze eines vernünftigen Zusammenlebens selbst aufklärt, wird deshalb die öffentliche Schule als das entscheidende Instrument angesehen, um allen eine Erziehung zur Vernunft zu ermöglichen, die den absolutistischen Staat als zwangsmäßige Ordnungsmacht am Ende überflüssig macht.

Dabei zeigt sich allerdings sehr bald, daß die strikte Trennung des Schullernens von der naturwüchsigen Familien- und ständisch begrenzten Berufserziehung und der Umweg über die didaktische Planung die Einlösung der neuen, bürgerlichen Erziehungsansprüche eher erschwert als fördert: Zwar steigert die Verschulung und Professionalisierung der Erziehungsaufgabe die Möglichkeiten der Einflußnahme auf die Erfahrungs- und Lernprozesse der nachwachsenden Generation, doch gelingt dies nur um den Preis, daß die Erfahrungs- und Lernprozesse in der Schule an Lebensnähe, Spontaneität und Individualität verlieren, weil sie, von den Ernstsituationen des Erwachsenenlebens abgehoben, methodisch geplant und für viele Schüler gleichzeitig organisiert werden müssen. Die institutionelle Erziehung büßt dabei nicht nur an lebens- und berufspraktischer Bedeutung und Wirksamkeit des Gelernten ein. Aufgrund ihres höheren Organisationsgrades wird sie vielmehr auch den wechselnden Funktionsansprüchen der schulischen Interessengruppen wie Kirche, Staat, Wirtschaft und Wissenschaft leichter zugänglich.

2.1 Die Trennung von Schule und Leben und ihre Aufhebung als pädagogisches Problem

Dieses grundsätzliche Dilemma der Schule aber hat in der neuzeitlichen Pädagogik sowohl zur Schulkritik als auch zu Schulversuchen geführt, in denen pädagogische Alternativen zur Schule praktisch erprobt wurden. So kritisiert der Philanthrop BASEDOW (1768) den unnatürlichen Charakter der Lernsituation in den öffentlichen Schulen und fordert als erstes: „Natur! Schule! Leben! Ist Freundschaft unter diesen dreien, so wird der Mensch, was er werden soll und nicht alsobald sein kann: fröhlich in Kindheit, munter und wißbegierig in Jugend, zufrieden und nützlich als Mann!“ Unter der Devise: „Nicht viel, aber mit Lust! Nicht viel, aber in elementarischer Ordnung!“, versucht BASEDOW in seinem Dessauer Philanthropin durch Methodenexperiment herauszufinden, wie der schulische Lernprozeß kindgemäß gestaltet und dadurch möglichst rasch

und angenehm an sein Ziel geführt werden kann. Anhand seines bebilderten „Elementarwerks“ macht er seine Schüler außerdem rechtzeitig mit den grundlegenden Sachverhalten und Aufgaben ihres künftigen bürgerlichen Erwachsenenlebens vertraut. Durch „Meriten-, Reichtums- und Standestage“, an denen jeweils andere wegen ihrer „äußerlichen Vorzüge“ bevorzugt behandelt werden, sind seine Schüler schließlich auch auf die Tatsache vorbereitet, daß ihre künftigen Lebensaufgaben infolge der beruflichen Arbeitsteilung nicht nur inhaltlich verschieden sind, sondern auch sozial unterschiedlich bewertet werden.

Dagegen bindet SALZMANN (1784) das Schullernen in seinem Schnepfenthaler Erziehungsinstitut wie schon COMENIUS an eine einheitliche, gottgegebene, vernünftige Seinsordnung; deren Prinzipien müssen in der inneren und äußeren Natur der Menschen nur erkannt und anerkannt werden, um die Berufs- und Lebensaufgaben des Erwachsenen sachrichtig bewältigen und dabei zugleich sittlich handeln zu können. Deshalb erklärt SALZMANN kurzerhand die natürliche und soziale Umwelt seiner Zöglinge in Schnepfenthal selbst zur Schule, nämlich zu einer Art Lebensschule: Durch selbstverdiente Ehrenstellungen und aufgrund von Arbeit erworbene Eigentumsansprüche sollen die Zöglinge darin rechtzeitig auf die herausziehende bürgerliche Konkurrenzgesellschaft vorbereitet werden. Mit Hilfe eines naturwissenschaftlichen Gesetzeswissens, das sie durch eigene Naturbeobachtung gewinnen, sollen sie außerdem zur Steigerung des Wirtschaftswachstums beitragen, das auf zunehmender Naturbeherrschung beruht. Denn Ziel seines naturbezogenen Unterrichts ist der „merkantilische Mensch“, der die ständige Steigerung seiner Leistungsfähigkeit und Wirtschaftskraft als sittliche Verpflichtung begreift, um die materiellen Existenzgrundlagen aus christlicher Nächstenliebe auch für seine Mitmenschen sichern zu helfen. Weil dieses Erziehungsziel für alle Stände gleichermaßen Gültigkeit besitzt, vertritt SALZMANN die Auffassung, „daß bis auf ein gewisses Alter, etwa bis zum 16. Jahre, der künftige Kaufmann, Offizier und Gelehrte einerlei Unterricht genießen müssen“.

Der Optimismus der Philantropen, durch die Verbindung von Schule, Natur und Leben die gesellschaftlichen Verhältnisse vernünftiger zu gestalten, bleibt jedoch nicht lange unwidersprochen. Damit die Erziehung in der Schule überhaupt zu einem Mittel des individuellen wie gesamtgesellschaftlichen Vernunftfortschritts werden kann, fordert FICHTE bereits in seinen „Reden an die Deutsche Nation“ (1806), daß die noch unverdorben nachwachsende Generation von der Erwachsenenengesellschaft völlig abgesondert, auf dem Lande unterrichtet und erzogen werden müsse. In den dort neu einzurichtenden Nationalschulen aber muß an die Stelle der „schlechten Sitte“, die unter den Erwachsenen herrscht, eine absolute Vernunftordnung treten, die von den Heranwachsenden selbständig entwickelt und eingehalten wird. Der Zuwachs an Vernunft, der hier erreicht werden soll, kann jedoch nicht an der Zunahme des Schulwissens in den Köpfen der Schüler abgelesen, sondern nur an der sittlichen Qualität ihres Zusammenlebens und persönlichen Handelns nachgewiesen werden. Deshalb müssen Leben, Arbeiten und Lernen, deren ursprüngliche Einheit in der Familie durch die Verschulung der Erziehung zerbrach, in diesen Schulen zu neuer praktischer Einheit wieder miteinander verbunden werden. So haben die Heranwachsenden z. B. durch körperliche Arbeit in der Landwirtschaft und handwerkliche Tätigkeiten selbst zur Sicherung der wirtschaftlichen Existenz dieser

Anstalten beizutragen. Mit dieser Alternative zur Schule, die selbst wieder eine Schule ist, will FICHTE jene Anpassung der nachwachsenden Generation an die mangelhaften gesellschaftlichen Verhältnisse aufheben, die gerade durch die Verschulung der ursprünglich familiären Erziehungsaufgabe verhindert werden sollte, tatsächlich aber eher noch gefördert wurde.

In der Nachfolge FICHTES greift JACHMANN (1811) im Conradinum zu Jenkau auf die Konstruktion eines idealischen Entwicklungsganges der reinen Menschennatur zurück, um seine Zöglinge sogar gegen ihre individuellen Anlagen und die empirische Welt, in der sie nachschulisch zu leben haben, an der Vernunftidee als dem höchsten Menschheitszweck konsequent ausrichten zu können. Um die Schule in ein „präordiniertes“ statt sub- oder koordiniertes Verhältnis zu jener Welt zu setzen, in der die Menschen nur die Zwecke ihrer sinnlichen Natur verfolgen, werden alle berufsvorbereitenden Lerninhalte ausgeschlossen und der Unterricht im Conradinum auf eine „Geistesgymnastik“ in den alten Sprachen konzentriert: Als „tote Sprachen“ sollen sie den Schülern vor jeder beruflichen Ausbildung eine „vollkommene, abgeschlossene, systematisch-umgrenzte“ Weltsicht vermitteln und diese durch Distanz und Verfremdung davor schützen, den sinnlichen Naturzwecken ihrer nachschulischen Lebenswelt zu verfallen und damit den höchsten Menschheitszweck, die Vernunft, zu verfehlen. Im übrigen darf es „nur Eine Schule für das Menschengeschlecht geben“, welche „die Menschennatur harmonisch entwickelt“ und den Zögling „in den Ideen des Wahren, Schönen und Guten geistig leben und wirken“ läßt.

So hypostasieren Philanthropen und FICHTE-Schüler die Schule zu demjenigen Ort, an dem die Trennung vom Leben einerseits für den individuellen und gesellschaftlichen Vernunftfortschritt produktiv genutzt und gleichzeitig andererseits im Rückgang auf die innere und äußere Natur des Menschen wieder aufgehoben werden kann. Diese Hypostasierung der Schule aber hat zur Folge, daß ihre privaten Alternativen zur staatlichen Schulpolitik sich von vornherein auf die Frage innerschulischer Reformen konzentrieren. Dies wiederum führt bei den Philanthropen zu einer regressiven Schulpädagogik, die einerseits mit dem Internatsleben an jene häusliche Erziehungsformen wiederanknüpft, die durch öffentliche Schulen gerade überwunden werden sollten, und andererseits mit der Öffnung der Schule gegenüber der Natur das Leben der Zöglinge vollends verschult. Bei den FICHTE-Schülern dagegen hat der Rückzug in die pädagogische Idylle eine totalitäre Schulpädagogik zur Folge, die den konkreten Einzelmenschen nur noch als Modifikation der Vernunftidee gelten läßt und ihn gegenüber der Außenwelt möglichst vollständig abzuschotten versucht, weil er nur so ein ungestörtes Leben nach den Ideen des Wahren, Schönen und Guten führen könne.

Infolgedessen fragen Philanthropen und FICHTE-Schüler weder nach den erzieherischen Möglichkeiten der Schule angesichts ihrer gesellschaftlichen Bedingungen, noch überprüfen sie diese Möglichkeiten an den gesellschaftlichen Wirkungen ihrer Schulversuche. Statt dessen sehen sie ihr eigenes Vorbildliches Verhalten als Erzieher und die daraus resultierende subjektive Zufriedenheit ihrer Zöglinge als ausreichenden Beweis für die Richtigkeit ihrer Erziehungsmaximen und Unterrichtsmethoden an. Dabei weisen sie der Schule fraglos die Aufgabe zu, jene praktische Einheit von Leben und Sitte, Arbeiten und Lernen

auf rationalem Niveau wiederherzustellen, die im Zuge der beruflichen Arbeitsteilung und Verschulung der häuslichen Erziehungsaufgabe unwiederbringlich verlorengegangen ist.

2.2 *Die Gleichzeitigkeit der Differenz und Interdependenz von Schule und Leben*

Dieser Hypostasierung der Schule aber widersprechen schon bedeutende Zeitgenossen wie KANT, HERBART und HEGEL nachdrücklich. So fordert KANT in seiner Vorlesung „Über Pädagogik“ (1803), erst einmal experimentell in Erfahrung zu bringen, inwieweit eine institutionelle Erziehung anders als die häusliche in der Lage sei, über die traditionellen Aufgaben der „Disziplinierung, Kultivierung (Unterweisung) und Zivilisierung“ hinaus jedem den freien Gebrauch der Vernunft zu ermöglichen und damit die Menschheit ihrer Bestimmung zur Moralität schrittweise näherzubringen. Da die natürlichen Grenzen der Erziehung KANT zufolge nicht eindeutig und der Endzustand menschlicher Vervollkommnung nicht festgelegt sind, muß sich diese experimentelle Erziehungspraxis an einer „Idee der Menschheit“ orientieren, die als der „Begriff von einer Vollkommenheit“ verstanden wird, die sich in der Erfahrung noch nicht vorfindet. Denn nur so können die Heranwachsenden mit Hilfe der Schule lernen, statt aus unterschiedlichen – ständischen, beruflichen oder egoistischen – Interessen „nach einerlei Grundsätzen“ zu handeln, nämlich für das eigene Handeln „nur solche Zwecke zu wählen, die jedermanns Zwecke sein können“.

Anders als im familiären Lebenskreis lernt man nämlich in der öffentlichen Erziehung, seine Kräfte mit anderen zu messen und Einschränkungen durch das Recht anderer auf Entfaltung ihrer Kräfte hinzunehmen. Die Fähigkeit aber, von sich selbst zu abstrahieren und sich in einem übergreifenden Ordnungszusammenhang zu verobjektivieren, ist nicht nur die Voraussetzung dafür, daß der Heranwachsende sich dereinst als Bürger bewähren und öffentliche Anerkennung finden kann; sie ist vielmehr gleichzeitig auch die Voraussetzung dafür, daß der Heranwachsende lernt, seine eigenen Handlungsmaximen an der Bestimmung der Menschheit zur Moralität zu überprüfen und sie gegebenenfalls zu korrigieren. Nur auf diesem Wege aber kann eine neue, sittliche Weltordnung entstehen, in der die natürlichen und sozialen Unterschiede unter den Menschen nur noch sekundäre Bedeutung besitzen, weil alle in Orientierung an dem „Weltbesten“ nach dem gleichen Grundsatz gegenseitiger Achtung statt Übervorteilung zu handeln gelernt haben.

Doch schon HERBART, Nachfolger KANTS auf dem Königsberger Lehrstuhl, bedauert die fortschreitende Verschulung der Erziehung (HERBART 1810). Denn als bürokratisch organisierte Massenerziehung könne die öffentliche Schule unmöglich die individuellen Besonderheiten ihrer Schüler angemessen berücksichtigen. Statt dessen gehe es ihr vornehmlich darum, das Interesse des Staates an einem qualifizierten Berufsnachwuchs zu befriedigen und eine „Aristokratie der besten Köpfe“ heranzuziehen. Damit aber behindere die Schule die Entwicklung des jungen Menschen vom möglichen zum wirklichen Vernunftwesen und fördere den Egoismus und die Gegensätze unter den Menschen, anstatt Gemeinsinn zu stiften. So stelle die Schule von neuem jene so-

ziale Ungleichheit unter den Bürgern wieder her, die sie doch eigentlich überwinden sollte.

Um diesen Widerspruch aufzuheben, entwirft HERBART das Konzept einer neuen erzieherischen Arbeitsteilung zwischen Familie, professionellem Erzieher und öffentlicher Schule. Durch sie soll die rigide Trennung zwischen naturwüchsiger Familienerziehung und systematischem Lernen in der Schule überwunden werden. Mit Hilfe des Sachverständes des Erziehers können nämlich die Eltern ihre Erziehungsaufgabe sorgfältiger und pflichtbewußter erfüllen, weil sie, anstatt willkürlich, fortan ähnlich wie die Lehrer in der Schule nach festen und erprobten Erziehungsgrundsätzen handeln. Die Schule wiederum muß nicht mehr alle Schüler fortlaufend auf die gleichen Lehrkurse verpflichten, sondern kann ihnen erlauben, aus ihrem Lehrangebot unter Beratung des Erziehers auszuwählen. Dadurch aber werden auch in ihr, wie bisher nur in der Familie, individuelle Lernprozesse anstelle der bürokratischen Zwangsbelehrung möglich. Indem mit Hilfe des Erziehers die Familienerziehung systematischer und die Schulausbildung individueller wird und alle drei Erziehungsinstanzen sich vorrangig an den individuellen Entwicklungsmöglichkeiten des einzelnen Heranwachsenden orientieren, gewinnt dieser erst die Freiheit, sich von seiner eigenen Vernunft statt von anderen leiten zu lassen.

Im Gegensatz zu HERBART begründet HEGEL schließlich die staatliche Schule mit den neuen Anforderungen der bürgerlichen Gesellschaft und setzt dabei die pädagogische Legitimation dieser Institution mit ihrer politischen Notwendigkeit kurzerhand in eins (HEGEL 1821). In der bürgerlichen Gesellschaft ist nämlich HEGEL zufolge das Erreichen der eigenen Handlungszwecke wegen der beruflichen Arbeitsteilung letztlich davon abhängig, daß der einzelne bereit und fähig ist, sich selbst zum Instrument für die Erreichung der Zwecke anderer zu machen. Eine solche Selbstinstrumentalisierung aber kann der junge Mensch in der Familie der bürgerlichen Gesellschaft nicht mehr lernen. Denn mit Beginn der Industrialisierung wurde die Produktion aus dem ganzheitlichen Lebens- und Arbeitszusammenhang der Familie immer mehr in eigens dafür eingerichtete Werkstätten ausgegliedert. In der nun entstehenden Kleinfamilie wird das Kind nicht mehr als Arbeitsfaktor geschätzt, sondern um seiner selbst willen geliebt und kann so sich selbst Zweck sein. Deshalb muß die Schule die Vermittlerrolle übernehmen zwischen der Familienerziehung, die das Kind um seiner selbst willen schätzt, und dem Arbeitsprozeß, in dem der einzelne nur nach seiner Leistung beurteilt wird.

Die Schule aber vermittelt die neuen Anforderungen der industriellen Arbeitsgesellschaft in einem pädagogischen Schonraum abseits der Härte des gesellschaftlichen Existenzkampfes in einer Weise, die auf die jeweilige Alters- und Entwicklungsstufe des Heranwachsenden Rücksicht nimmt. Deswegen ist für HEGEL die gesellschaftliche Institution der Schule schließlich nicht nur politisch, sondern auch pädagogisch notwendig und legitim. Da nun aber zwischen dem Recht des einzelnen, seine partikularen Zwecke zu verfolgen, und dem Recht der Allgemeinheit, den einzelnen zu fremden Zwecken in Dienst zu nehmen, ein unversöhnlicher Gegensatz besteht, bedarf die bürgerliche Gesellschaft, um ihren Fortbestand sichern zu können, einer übergreifenden staatlichen Ordnung, die gegenüber allen privaten Einzel- und öffentlichen Sonderinteressen die sittliche Idee verkörpert. Deshalb muß die Schule privater Interessenwillkür unbedingt entzogen werden und eine allgemeine Einrichtung des Staates sein.

2.3. Die Schule im Spannungsfeld zwischen Politisierung und Pädagogisierung

Mit ihrer Schulkritik und ihren neuen Ansätzen zur Legitimation der Schule aber haben KANT, HERBART und HEGEL – trotz ihrer zum Teil recht unterschiedlichen Problematik – gemeinsam darauf aufmerksam gemacht, daß die Antinomien der Schule und die Aporien der Schulreform als bürgerlicher Gesellschaftsreform nur politisch, pädagogisch und ethisch zugleich bewältigt werden können. Hinter den damit erreichten Stand des schulischen Problembewußtseins aber fällt die Schuldiskussion des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts immer weiter zurück. Schulpolitisch bestimmt nämlich der Streit der traditionellen Beamteneliten mit den modernen Wirtschaftseliten um das Berechtigungsmonopol des altsprachlichen Gymnasiums, seine Schüler zum Universitätsstudium zuzulassen, die Reformdiskussion. Um die unterschiedlichen Bildungsansprüche dieser beiden für den Staat gleichermaßen wichtigen bürgerlichen Oberschichten auszugleichen, wird das HUMBOLDTSche Reformprogramm einer sprachlich-mathematischen und historisch-naturwissenschaftlichen Grundbildung immer mehr zu einem enzyklopädischen Vielfächerwissen ausgeweitet, das, schwerpunktmäßig auf verschiedene höhere Lehranstalten aufgeteilt, schließlich gleichermaßen zum Universitätsstudium berechtigt.

Um die sozialen Aufstiegsinteressen des Kleinbürgertums zu befriedigen, wird außerdem ein differenziertes Realschulwesen von geringerer Schulbesuchsdauer entwickelt, das zu mittleren Führungspositionen im Staatsdienst sowie in Industrie und Handel berechtigt. Dadurch soll eine Solidarisierung mit der politisch zusehends stärker werdenden Arbeiterbewegung verhindert werden. Durch die Einrichtung eigener, schulgeldpflichtiger Vorschulen zu den weiterführenden Gymnasien und Realschulen nehmen schließlich die Elementarschulen immer mehr den Charakter von Arme-Leute-Schulen an. Schulpädagogisch aber setzt sich statt HERBART der Herbartianismus durch. Diese didaktische Richtung unterwirft jeden Unterricht einer strengen Lehrersteuerung nach den gleichen fünf „Artikulationsstufen“ (Analyse, Synthese, Assoziation, System und Methode) und zwingt damit die Gedankenentwicklung der Schüler von vornherein in ein feststehendes Phasenmodell der Unterrichtsplanung.

Diese didaktische Steuerung und die sozialpolitische Selektion kindlicher Lernbedürfnisse und -interessen in den Schulen des 19. Jahrhunderts aber verurteilt die Reformpädagogische Bewegung vom Anfang unseres Jahrhunderts als Vergewaltigung der schöpferischen Kräfte im Kinde scharf. Als „Anwalt des Kindes“ hofft diese Bewegung, die Lebensoffenheit der nachwachsenden Generation gegenüber den Zwängen der modernen Industriegesellschaft dadurch retten zu können, daß sie in ihren Versuchsschulen einerseits (wie ihre Vorgänger: die Aufklärungspädagogen und FICHTE-Schüler) einen vorindustriell-ganzheitlichen Lebens-, Arbeits- und Erziehungszusammenhang wiederherzustellen versucht. Doch deutet sie dabei andererseits den jungen Menschen nicht mehr wie jene in erster Linie als Vernunftwesen; sie versteht ihn vielmehr vorrangig als ein triebhaft-schöpferisches Wesen, das sich aus eigener Kraft zu entwickeln weiß und damit zur Quelle einer neuen Kultur sowie humaner Arbeits- und Lebensformen in der Gesellschaft werden kann. So erscheint es den Reformpädagogen schließlich „als ein Weg zur Erlösung von den furchtbaren Ka-

tastrophen der Menschheit, wenn der Jugendgeist dauernd mitbestimmt“ und „statt der Logik vom Leben möglichst die Biologie des Lebens selber“ die Schularbeit bestimmt (GLÄSER 1920).

Mit dieser naturalistischen Umschreibung der Aufgaben schulischer Erziehung und Ausbildung aber ist die Reformpädagogik seit der Jahrhundertwende unlöslich mit irrationalen Sehnsüchten und Erwartungen verknüpft: In der antiaufklärerischen Symbiose von Kindheit und Natur glaubt sie den absoluten Anfang der Menschwerdung bzw. der Erziehung wiederzuentdecken, von dem aus sich die Fehlentwicklungen der menschlichen Vernunft in der modernen Industriegesellschaft und damit auch alle Widersprüche und ungelösten Probleme der neuzeitlichen Tradition pädagogischer Schulreflexion überwinden bzw. praktisch bewältigen lassen (HEYDORN 1980). Demgegenüber machen geisteswissenschaftliche Pädagogen in den zwanziger Jahren die Schule erstmals in der Absicht, eine allgemeingültige Theorie zu entwickeln, zum Gegenstand historischer und systematischer Analysen. Eine solche Theorie scheint ihnen nicht zuletzt auch deshalb ein dringliches erziehungswissenschaftliches Desiderat zu sein, weil mit dem Übergang vom Wilhelminischen Kaiserreich zur Weimarer Republik die Schulreform Gegenstand heftiger parteipolitischer Auseinandersetzungen wird.

3. Die Theorie der Schule als eigenständige Fragestellung der Erziehungswissenschaft

Trotz ihrer unterschiedlichen Strömungen ist sich die Reformpädagogische Bewegung weitgehend einig sowohl in dem, was sie an der staatlichen Regelschule des wilhelminischen Kaiserreichs kritisierte, als auch in dem, was sie zur Reform dieser Schule forderte: Kritisiert wird vor allem die beherrschende Rolle des Lehrers in der Schule, welche die Lehrerfrage in den Mittelpunkt des Schulunterrichts rückt und den Schüler zu passiver Stoffaufnahme verurteilt. Damit wird zugleich die „Stoff-, Buch- und Lernschule“ bekämpft, die zu mechanischem Auswendiglernen lebensfremder Lernstoffe anhält und die Vielwisserei dem Können vorzieht. Dagegen soll die neue Schule als „freie Schule“ Schulkindern wie Lehrern den zur Entfaltung ihrer produktiven Kräfte notwendigen Freiraum eröffnen, als „Lebensgemeinschaftsschule“ einen ungezwungenen Umgang zwischen den Generationen ermöglichen und als „lebendige Schule“ den Bezug zur Lebenswelt der Schüler wiedergewinnen. Ihr „natürlicher Unterricht“ soll an Begabung und Interessen der Heranwachsenden anknüpfen, deren Selbsttätigkeit fördern und zu gemeinsamer Schaffensfreude steigern (SCHEIBE 1969).

Eine solche pädagogische Neugestaltung der Schule aber scheint nur möglich zu sein, wenn einerseits der Lehrer seine Amtsautorität in die persönliche Autorität eines väterlichen Freundes und Ratgebers überführt (SCHMID 1973). Andererseits muß eine neue Schulorganisation entwickelt werden, die sich an der eigenschöpferischen Natur des menschlichen Lebens orientiert, welche die Vielfalt der individuellen Begabungen immer schon im Hinblick auf die Unterschiedlichkeit der Aufgaben des menschlichen Zusammenlebens entwickelt. So entwerfen Reformpädagogen wie z. B. PETERSEN schulische Organisationsmo-

delle, in denen die individualisierenden Formen des Unterrichts wie Niveau- und Neigungskurse mit gemeinschaftsstiftenden Elementen wie Gesamtunterricht, Gesprächskreis und Schulfeyer so miteinander verknüpft werden, daß ein ideales Gleichgewicht zwischen natürlichen Anlagen und kulturellen Anforderungen erreichbar erscheint (PETERSEN 1927). Dabei identifizieren solche Reformpädagogen die neue Schule derart mit ihrem Begriff vom richtigen Leben, daß sie die veränderte Schulwirklichkeit in ihren Versuchsschulen als ausreichenden Beweis für die Möglichkeit gesellschaftlicher Veränderungen ansehen.

Unter ihrer Reformidee einer „natürlichen“ Harmonie zwischen Individuum und Gemeinschaft aber hat sich die Schule abwechselnd entweder nicht vom Leben abzusondern, sondern sich von ihm die „natürlichen“ Gesetze ihrer Entwicklung vorschreiben zu lassen, oder gerade sich vom Leben abzusondern, um als Lebensstätte der Jugend die ideellen Kräfte der Neugestaltung heranreifen zu lassen. Angesichts solcher widersprüchlichen Folgerungen aus der gemeinsamen Berufung auf die „Biologie des Lebens selber“ machen geisteswissenschaftliche Pädagogen wie LITT (1927) darauf aufmerksam, daß die Absonderung der Schule vom Leben schlechterdings die Voraussetzung sei, um angesichts der verwirrenden Vielfalt der außerschulischen Lebenswelt die Einführung der nachwachsenden Generation in das Leben vorzubereiten. Doch bedeute die Trennung der Schule vom Leben keineswegs, daß die Schule berechtigt oder verpflichtet sei, „eine bestimmte Ordnung von Staat und Gesellschaft, eine bestimmte Gestalt künftiger Kultur in den Seelen der ihr anvertrauten Jugend vorzubilden“. Vielmehr müsse die Schule, fern von jedem Tagesstreit, „der Jugend in Lehre und Leben ein ideell emporgeläutertes Bild menschlichen Wertstrebens“ geben. Damit kennzeichnet LITT den Weg der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, auf dem sie aus den schulischen Antithesen der Reformpädagogischen Bewegung wieder herauszukommen versucht. Diese Antithesen können nämlich LITT zufolge nur dadurch wieder überwunden werden, daß nach dem Sinn der Schule gefragt und diese Frage mit einer historisch-systematischen Analyse ihrer Funktion „im Ganzen der Kultur“ beantwortet wird.

3.1 Die Schultheorie der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und ihr Funktionsverlust in der „realistischen Wendung“ der Erziehungswissenschaft

Um den erzieherischen Eigenwert dieser Institution im kulturellen Gesamtzusammenhang zu bestimmen, versucht als erster GEBHARDT (1923) unter der Sinnfrage die historische Vielfalt der Schulaussagen bedeutender Pädagogen nachgängig zu systematisieren. Dabei wird die Schule als ein geistesgeschichtlich-kulturelles Phänomen begriffen, das Sinn und Zweck sowie die allgemeinen Prinzipien seiner Entwicklung in erster Linie der Tradition pädagogischer Schulreflexion verdankt. Unter einer solchen rein ideengeschichtlichen Perspektive lassen sich zwar die Aufgaben der Weimarer Schulreform in die Frage umformulieren, wie diese pädagogische Reflexionstradition auf die Gegenwart sinngemäß auszulegen sei. Doch wird bei dieser Vorgehensweise gleichzeitig die Schule aus ihrem ökonomischen und politisch-sozialen Verflechtungs-

sammenhang herausgelöst. Dies wiederum führt zwangsläufig zu einer Idealisierung ihrer gesellschaftlichen Bedingungen, Ziele und Funktionen sowie zu einer wirklichkeitsfremden Einschätzung des Verhältnisses von Staat und Schule.

So gelingt es GEBHARDT zwar, vier Begründungsansätze für den erzieherischen Sinn der Schule ideengeschichtlich zu rekonstruieren und als typische Lösungsansätze für die Weimarer Schulreform zu empfehlen. Danach soll die Schule als Ort der Methode (PESTALOZZI), als Einführung in die überindividuellen Lebensgemeinschaften (SCHLEIERMACHER), als Jugendgemeinde (FICHTE) und Ort des zweckfreien geistigen Lebens (HUMBOLDT) zum Idealstaat und Gewissen des öffentlichen Lebens weiterentwickelt werden, um den Kulturwillen des Volkes gegen den materiellen Interessenegoismus der Gesellschaft durchzusetzen. Doch tragen solche schulischen Sinnbestimmungen kaum etwas zur Beantwortung der Frage bei, wie die wilhelminischen Schulverhältnisse zu demokratisieren und die Ausleseprozesse für die weiterführenden Schulen in der neu geschaffenen Grundschule pädagogisch sinnvoll zu gestalten seien. Vielmehr rechtfertigen Schultheoretiker, die wie GEBHARDT den Eigenwert der Schule betonen, die Schulpolitik der Weimarer Republik, als diese angesichts der unveröhnlichen parteipolitischen Interessengegensätze Mitte der zwanziger Jahre immer mehr dazu übergeht, die anfänglich für notwendig gehaltenen, politisch aber nicht durchsetzbaren schulstrukturellen Veränderungen durch innerschulische bzw. rein erzieherische Reformmaßnahmen zu ersetzen (KEMPER 1983).

Eine solche schulpolitische Legitimationsfunktion erfüllt die geisteswissenschaftliche Pädagogik abermals, als nach dem militärischen und staatlichen Zusammenbruch 1945 pragmatisch an die Schulverhältnisse vor 1933 wieder angeschlossen wird. Der Versuch der Besatzungsmächte, im Rahmen ihrer Umerziehungspolitik einen gesamtschulartigen Neuaufbau des Bildungswesens durchzusetzen, scheitert nämlich in Westdeutschland nicht zuletzt an dem Argument, daß die historische Kontinuität der deutschen Demokratie- und Reformtradition aus der Weimarer Republik gegenüber fremdländischen Einflüssen unbedingt aufrechtzuerhalten sei. Diese Rechtfertigungsfunktion von Schultheorie wird samt ihrem Anspruch auf pädagogische Eigenständigkeit erst in den sechziger Jahren aufgegeben, als es nicht mehr ausreichend erscheint, die überkommenen Schulstrukturen dem „kulturellen“ Wandel anzupassen, sondern als das Bildungssystem zur Sicherung wirtschaftlichen Wachstums und sozialer Chancengleichheit grundlegend neu gestaltet werden soll (DEUTSCHER AUSSCHUSS 1959; DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970). In dieser zweiten Phase der Schultheoriediskussion werden nämlich Alternativen zur geisteswissenschaftlichen Sinnreflexion ausgearbeitet, die den „schultheoretischen Modernitätsrückstand“ im Anschluß an die Theorieentwicklung der Sozialwissenschaften wieder aufholen sollen.

Die sozialwissenschaftlichen Schulanalysen aber fragen nicht mehr nach dem erzieherischen Sinn und Eigenwert der Schule; sie wollen vielmehr dazu beitragen, soziale Lernbarrieren im Bildungssystem abzubauen, ungenutzte „Begaubungsreserven“ in der Bevölkerung zu mobilisieren und das Schullernen insgesamt durch seine Verwissenschaftlichung rationaler und effektiver zu gestalten: Bildungsökonomien untersuchen z. B. den Einfluß schulischer Qualifikationen auf die Steigerung der Produktivität im Arbeitsprozeß (WIDMAIER 1966). Sozio-

logen und Psychologen kümmern sich um die Konflikte zwischen den sozialen Rollenerwartungen und der bürokratischen Organisationsstruktur der Schule einerseits und den Handlungsmotiven und Persönlichkeitsmerkmalen von Schülern und Lehrern andererseits (FÜRSTENAU 1969). Lerntheoretiker wiederum versuchen den Unterrichtserfolg der Schüler z. B. durch Verbesserung ihrer Leistungsmotivation zu steigern (ROTH 1969). Mit derart unterschiedlichen Problemzugriffen aber gerät die schultheoretische Diskussion in eine ausweglose Situation: Auf der einen Seite gelten die traditionellen geisteswissenschaftlichen Ansätze als veraltet und überflüssig, weil politische Zielvorgaben wie Wirtschaftswachstum und soziale Chancengleichheit an die Stelle der pädagogischen Sinnfrage getreten sind. Auf der anderen Seite lassen sich jedoch die sozialwissenschaftlichen Neuansätze aufgrund ihrer Methodenvielfalt nicht ohne weiteres zu einer schulischen Gesamtheorie integrieren. Angesichts dieser Situation wird daher Mitte der siebziger Jahre sogar der Abbruch der schultheoretischen Diskussion gefordert, weil der wissenschaftliche Aufwand weitgehend ergebnislos geblieben sei (ADL-AMINI 1976).

3.2 *Die Krise der Bildungsreform als Krise der Schule und Schultheorie*

Daß die Frage nach Sinn und Zweck der Schule am Ende doch nicht aufgegeben, sondern bis in die Gegenwart hinein immer wieder intensiv erörtert wird, hängt eng mit den Durchführungsschwierigkeiten der staatlichen Bildungsreform zusammen. Trotz eines bis dahin einmaligen Aufwandes an wissenschaftlicher Rationalität sowie an finanziellen und personellen Ressourcen führt nämlich die Bildungsreform in den siebziger Jahren zu widersprüchlichen Ergebnissen und löst damit eine tiefgreifende Schulkrise aus. An der wachsenden Diskrepanz zwischen steigenden Abiturienten- und Studentenzahlen einerseits und den nach wie vor begrenzten Beschäftigungsmöglichkeiten für Akademiker andererseits kann diese krisenhafte Reformentwicklung besonders deutlich abgelesen werden. Außerdem treten bereits Anfang der siebziger Jahre in der Öffentlichkeit Klagen über Disziplinschwierigkeiten, Lernstörungen und Motivationsverluste der Schüler auf, die der reformierten Schule zur Last gelegt werden: Die gesellschaftspolitischen Ziele der Reform, nämlich Wirtschaftswachstum und sozialer Chancenausgleich, hätten zwar breitere Bevölkerungsschichten als je zuvor zu einer längeren Schulausbildung motiviert, doch habe diese Entwicklung gleichzeitig in der Schule auch zu überzogenen Leistungsansprüchen an diese Schichten und zu einer inhumanen Konkurrenzorientierung unter den Schülern geführt. Infolge der Verwissenschaftlichung aller Lernprozesse werde außerdem in der reformierten Schule noch weniger als vorher auf die besonderen Erfahrungsmöglichkeiten und Lebensinteressen der Schuljugend Rücksicht genommen (FLITNER 1977).

Durch diese Reformkritik aber gerät die sozialwissenschaftliche Umschrift der Schultheorie nun ihrerseits in Legitimationsschwierigkeiten; denn ihre heterogenen Schulaussagen haben offenbar nur zu einer teilweisen Rationalisierung der schulischen Reformmaßnahmen beitragen können. Zur Überwindung dieser Schwierigkeiten werden daher in der dritten Phase der schulischen Theorie-diskussion Integrationskonzepte entwickelt, die der Schultheorie dadurch zu

neuer wissenschaftlicher Identität und reformpraktischer Bedeutung verhelfen sollen, daß sie die verschiedenen schulischen Forschungsansätze kompatibel zu machen versuchen. Zu diesem Zweck werden die unterschiedlichen Theorie- und Methodenkonzeptionen auf die ihnen jeweils zugrundeliegenden technischen, praktischen oder emanzipatorischen Erkenntnisinteressen befragt und anschließend unter der übergreifenden Zielperspektive der Emanzipation hierarchisch nach empirisch-analytischen, hermeneutischen und ideologiekritischen Verfahren geordnet (KRAMP 1970; HEILAND 1976). Diese nachgängige Gliederung bildet jedoch lediglich die Spezialisierung der Forschungspraxis ab, ohne zu einer neuen Qualität wissenschaftlicher Theoriebildung über die Schule beizutragen. Denn die Ordnung nach dem jeweils erkenntnisleitenden Interesse verändert nicht die methodenbegrenzte Rationalität des jeweiligen Forschungsansatzes (BENNER 1973).

Solche metatheoretischen Integrationsversuche aber stoßen in der Erziehungswissenschaft immer weniger auf Interesse, je mehr im Anschluß an die anglo-amerikanische Gegenschulbewegung auch in der Bundesrepublik Notwendigkeit und Chancen einer „Entschulung der Gesellschaft“ öffentlich erörtert werden. Denn in dieser Diskussion wird der Schulreform der Vorwurf gemacht, sie habe zwar versprochen, mit Hilfe der modernen Sozialwissenschaften und durch schulische Strukturreformen den Schulerfolg zu steigern und sozial gerechter zu verteilen, doch verwechsle diese Reformstrategie offenbar „die Kirche mit der Erlösung“ (ILLICH 1972). Die in Aussicht gestellten größeren Berufs- und Lebenschancen seien nämlich nur um den Preis einer noch größeren Abhängigkeit der Heranwachsenden von den fremdbestimmten Lern- und Ausleseprozessen der Schule zu haben. Mit dieser noch engeren Verknüpfung von Schul- und Lebenserfolg aber trage die Reform entgegen allen Demokratisierungsabsichten mehr zur Entmündigung als zur Selbstbestimmung der Heranwachsenden bei. So mache die Schulreform am Ende nur nach noch mehr Schule süchtig. Diese Radikalisierung der Reformkritik zu einer grundsätzlichen Schulkritik aber führt schließlich dazu, daß die Aufgaben und Ziele der Schule in der vierten Phase der schultheoretischen Diskussion zunehmend wieder unter Fragestellungen erörtert werden, die schon der pädagogischen Schulreflexion des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts geläufig waren.

3.3 *Die Suche nach Auswegen aus den Widersprüchen der Schule und ihrer Reform*

Zu diesem Wandel in der schultheoretischen Diskussion tragen einerseits sozialgeschichtliche Schulanalysen bei, welche die Problemgeschichte der Beziehungen zwischen Schulsystem und Gesellschaftsstruktur bis zur Aufklärung zurückverfolgen und dabei die politische Antinomie der neuzeitlichen Schulreform zwischen bürgerlichem Gleichheitsversprechen und sozialer Ungleichheit wieder in Erinnerung rufen (TITZE 1973; VOIGT 1973). Zum anderen führt die Entschulungsthese in der Erziehungswissenschaft zu einer Rückbesinnung auf die „einheimischen“ Traditionen pädagogischer Schulkritik (FISCHER u. a. 1972; 1978); denn diese hat immer wieder auf den Widerspruch der Schule hingewiesen, einerseits der pädagogischen Forderung nach individueller Förderung

nachkommen zu wollen und gleichzeitig dem gesellschaftlichen Zwang zur sozialen Auslese nachgeben zu müssen.

Im Zuge dieser Rückbesinnung auf den pädagogischen Zweifel an der Schule aber wird deutlich, daß die Frage, wie eine allgemeine Theorie der Schule grundzulegen sei, bis dahin zu einseitig als ein Problem der Anwendung wissenschaftlicher Theorie- und Methodenkonzeptionen auf den Gegenstandsbe- reich der Schule angesehen worden ist. Weil solche Grundlegungsversuche die pädagogische Legitimität der Schule stets voraussetzen und sich dieser Voraus- setzung gegenüber unkritisch verhalten, bewegt sich die schulische Theoriedis- kussion in einem Zirkel fortwährender Methodenkritik und -legitimation, ohne ihre Grundlagenprobleme in den Grundproblemen der Institution Schu- le selber zu verorten. Die Wiederentdeckung der politischen und pädagogi- schen Antinomie der Schule im Zusammenhang mit den widersprüchlichen Ergebnissen der Bildungsreform aber führt in der erziehungswissenschaftlichen wie öffentlichen Reformdiskussion zu unterschiedlichen bis gegensätzli- chen Folgerungen.

So widerruft z. B. das Bonner Forum „Mut zur Erziehung“ 1978 die emanzipa- torischen Ziele der Reform, nämlich Chancengleichheit, Kritikfähigkeit und Selbstbestimmung, und erklärt, die Schule habe in erster Linie „kulturelle Selbstverständlichkeiten“ zu vermitteln. Darunter aber werden vor allem gesell- schaftsaффirmative Tugenden wie Fleiß, Disziplin und Ordnungssinn verstanden (*Mut zur Erziehung* 1978). Mit seiner Betonung der sozialen Integrations- und kulturellen Tradierungsfunktion der Schule erneuert das Bonner Forum ein sta- tisches Schul- und Gesellschaftsverständnis, das weit mehr den Arbeits- und Le- bensbedingungen ständischer als bürgerlich-industrieller Gesellschaften ent- spricht (BENNER u. a. 1978). Als nicht weniger problematisch erweist sich die These von der notwendigen Abkopplung des Bildungssystems vom Beschäfti- gungssystem, die gleichzeitig vertreten wird. Dieser These zufolge soll der Wert- verlust qualifizierter Schulabschlüsse auf dem angespannten Arbeitsmarkt als historische Chance begriffen werden, die zunehmende Überforderung der Men- schen durch den Beruf zu beenden und mehr Kraft und Zeit für öffentliche Aufgaben und persönliche Anliegen aufzuwenden. Schulbildung wird hier folg- lich nicht mehr als wirtschaftliche Produktivkraft und soziales Aufstiegsinstru- ment geschätzt, sondern gegen die neuzeitliche Schulentwicklung als privates Konsumgut und persönliches Kompensationsmittel für entgangene Sozial- und Lebenschancen angesehen.

Zu den Versuchen, einen Ausweg aus den Widersprüchen der Reform zu fin- den, gehören schließlich auch jene Reformschulen, die, wie die Waldorf-Schulen, schon in der Weimarer Republik gegründet worden sind und in den siebziger Jahren bei Lehrern und Eltern auf zunehmend größeres Interesse stoßen. Sol- che Schulen versprechen nämlich, sich stärker für eine altersspezifische und in- dividuelle Förderung ihrer Schüler als für das bildungspolitische Ziel der schu- lischen Leistungssteigerung einzusetzen, mit dem die staatliche Bildungsreform für breitere Bevölkerungsschichten sozialen Aufstieg und bessere Lebenschan- cen erreichen wollte. Anstatt eine wissenschaftsorientierte Schule für alle zu schaffen, die primär die kognitive Leistungsfähigkeit steigert und sich dabei pragmatisch an den Funktionsansprüchen der Gesellschaft ausrichtet, wollen solche Schulen vorrangig Intuition und Phantasie, Erlebnisfähigkeit und Initia-

tive fördern und damit produktiv und individuell wirkende Persönlichkeiten heranbilden (ARBEITSGEMEINSCHAFT FREIER SCHULEN 1976).

Außerdem werden zu dieser Zeit in staatlicher Trägerschaft neue Reformschulen, wie z. B. die Glocksee-Schule in Hannover oder die Bielefelder Laborschule, gegründet. Im Interesse der Mündigkeit wollen sie den Schülern vor allem zur Selbstorganisation ihrer Lernprozesse verhelfen und damit den traditionellen Anspruch der Schule auf Zwangsbelehrung brechen. Im Hinblick auf die sozial abstrakten Arbeits- und Lebensbedingungen moderner Industriegesellschaften legen solche Reformschulen besonderen Wert darauf, ihren Schülern den Subjektcharakter des Menschen und die ursprünglich soziale Qualität seiner Existenzweise sowie den ganzen gesellschaftlichen Reichtum an Handlungsmöglichkeiten wieder erfahrbar zu machen, indem sie an die ganzheitliche Erfahrungsweise des Kindes anknüpfen (SCHULVERSUCH GLOCKSEE 1977; v. HENTIG 1973).

Der Versuch dieser sogenannten Alternativschulen, Leistungsstörungen, Disziplinschwierigkeiten und Motivationsverluste als Folgen der staatlichen Reform mit pädagogischen Mitteln abzubauen, stößt allerdings Ende der siebziger Jahre in zunehmendem Maße auf die Kritik derer, die darin einen Rückfall in die Kulturkritik der Jahrhundertwende und das erzieherische Wunschdenken der Reformpädagogischen Bewegung vermuten (RANG/RANG-DUDZIK 1978; RÜCKRIEM 1978). Indem sich solche Schulen zu einer noch weitgehend vorindustriell strukturierten Randzone der spätbürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft erklären, verfallen sie in der Sicht ihrer Kritiker der „retrograden Utopie“ einer unmittelbar gebrauchswert- und bedürfnisorientierten Lernpraxis. Damit verabsolutieren sie ein frühbürgerliches Weltbild, ohne den Fortgang des geschichtlichen Entwicklungsprozesses zur Kenntnis zu nehmen. Infolgedessen wird undialektisch voneinander getrennt, was in der bürgerlichen Gesellschaft von Anfang an eng zusammengehört und bis heute ihre Widersprüchlichkeit ausmacht, nämlich die „zivilisatorische Kraft“ und die „inhumane Gewalt“ ihrer kapitalistischen Wirtschaftsordnung.

Unter dieser dialektischen Entwicklungsperspektive aber hat die bürgerliche Gesellschaft nicht nur zur Selbstentfremdung des Menschen von einer ursprünglich gutartigen Arbeits- und Lebenspraxis geführt, sondern die Verselbständigung der Erziehung zu einer eigenständigen Praxis und damit erst ein humanes Verhältnis der Erwachsenen zu ihren Kindern ermöglicht. Infolgedessen kommt es in der Sicht dieser Kritiker heute nicht auf eine radikale Trennung von schulischer Erziehung und industrieller Produktion, sondern auf ihre möglichst enge Verknüpfung an. Dabei gehen sie allerdings von einer prinzipiell fortschrittlichen Dialektik von Ökonomie und Pädagogik aus. Danach macht die profitorientierte Verwertung des Kapitals eine ständige Höherqualifizierung breiterer Bevölkerungsschichten notwendig, die ihrerseits wiederum zu einer Steigerung des politischen Bewußtseins führt und damit die Möglichkeit eröffnet, die private Aneignung des gesellschaftlichen Reichtums durch wenige zu überwinden. Mit der Annahme einer kapitallogischen Höherentwicklung von Ökonomie, Politik und Pädagogik erliegen diese Kritiker allerdings am Ende selbst jenem unhistorischen gesellschaftlichen Wunschdenken, das sie „der gegenwärtigen Reformpädagogischen Bewegung in der Bundesrepublik“ vorwerfen. Weil Befürworter wie Kritiker der alternativen Schulen einseitig entweder

die Differenz oder die Interdependenz von Schule und Gesellschaft betonen, wiederholt sich in ihrer Auseinandersetzung also letztlich der traditionelle Zirkel von Schulkritik und -legitimation.

3.4 *Schule und Gesellschaft in den neueren schultheoretischen Forschungsansätzen*

Das erziehungswissenschaftliche Interesse wendet sich daher seit den achtziger Jahren konsequenterweise erneut der Aufgabe zu, die wechselseitigen Beziehungen zwischen Erziehungs- und Gesellschaftssystem herauszuarbeiten, um unter der Frage nach den gesellschaftlichen Funktionen bzw. dem erzieherischen Sinn der Schule die auseinanderstrebenden Reformstandpunkte wieder zusammenzuführen. So versucht FEND (1981) eine sozialwissenschaftliche Theorie der Schule zu entwickeln, die es erlaubt, den faktischen Auswirkungen der Schule als Sozialisationsinstanz Idealnormen für die schulische Erziehung und das gesellschaftliche Zusammenleben vergleichend gegenüberzustellen, die in Orientierung an den Grundwerten der Menschenrechtsdeklarationen und Länderverfassungen sowie an dem Kriterium der besseren Lebensbewältigung gewonnen wurden. Auf diese Weise sollen alternative normative Gestaltungsmöglichkeiten für den schulischen Sozialisationsprozeß aufgezeigt und Richtpunkte dafür vorgegeben werden, „wann ein Bildungssystem als sozial gerecht, in der Arbeit effizient, in der Entwicklung des Verstehens als kritisch und aufgeklärt, in den Umgangsformen als demokratisch und human angesehen werden kann“. Damit knüpft FEND an die optimistische Zielperspektive der Bildungsplanung der sechziger Jahre wieder an, die davon ausging, zwischen politischen Grundwerten, sozialwissenschaftlicher Detailforschung und schulischen Reformmaßnahmen eine rationale Zweck-Mittel-Beziehung herstellen zu können.

Im Gegensatz dazu fordert JURINEK-STINNER (1983), anstelle der bislang „allein autorisierten wissenschaftlichen Heilslehren“ eine „öffentlich zu diskutierende Vermittlungsforschung“ zu entwickeln. Diese soll die Krise der wissenschaftlichen Planungsrationalität in den Widersprüchen der Bildungsreform dadurch überwinden, daß sie den Entstehungs- und Verwertungszusammenhang wissenschaftlichen Wissens ideologiekritisch analysiert und dieses Wissen der praktischen Vernunft und politischen Entscheidung einer „partizipativ-demokratischen“ Reformöffentlichkeit aussetzt. Da jedoch die Rationalität politischer Entscheidungen in einer arbeitsteilig organisierten Industrie gesellschaftlich letztlich nicht weniger begrenzt ist als die des wissenschaftlichen Wissens, ist mit dem Verzicht der Wissenschaft auf ihren traditionellen „Herrschaftsanspruch als übergeordnete Rationalitätsinstanz“ keineswegs auch das Problem gesellschaftlicher Herrschaft schon gelöst.

Demgegenüber versuchen KRÜGER/LERSCH (1982) die Aufgabe des Herrschaftsabbaus in Gesellschaft und Wissenschaft dadurch zu lösen, daß sie Theorien, welche die Persönlichkeitsentwicklung, die Institutionalisierung sozialer Prozesse und den gesellschaftlichen Wandel wieder auf menschliches Handeln zurückführen, in einem Modell „partizipativer“ Schulpraxis zusammenführen. Institutionen wie die Schule werden folglich als vergegenständlichte menschliche Tätigkeit verstanden; ihr Fortbestand erscheint nur so lange gesichert, wie

die darin ablaufenden Prozesse von den Beteiligten als „sinnhafte Selbstverwirklichung“ erfahren werden. Wo dies in der Schule nicht mehr gegeben ist, sind Lehrer und Schüler nach dem Modell einer partizipativen Schulpraxis dazu aufgefordert, die institutionellen Strukturen entsprechend dem politischen Votum für eine demokratische und humane Gesellschaft zu reorganisieren, um ihre Erfahrungs- und Lernprozesse innerhalb der Institution der Schule qualitativ zu verbessern. Die Frage, wo und wie die dafür notwendigen Handlungskompetenzen von Lehrern und Schülern erworben werden können, bleibt dabei allerdings unbeantwortet.

Der Fortschritt dieser sozialwissenschaftlichen Neuansätze zu einer Theorie der Schule liegt hauptsächlich darin, daß sie anders als die Bildungsplanung und die sozialwissenschaftliche Schulforschung der sechziger Jahre die gesellschaftlichen Funktionen und den institutionellen Charakter der Schule als Beschränkung des schulischen Reformpotentials wieder in Erinnerung bringen. Gleichzeitig machen sie aber auch auf Möglichkeiten, den Reformersfolg zu steigern, aufmerksam; diese scheinen einerseits in der Ausweitung wissenschaftlicher Rationalität auf den Zusammenhang von Schulstruktur und Gesellschaftssystem (FEND) und andererseits in der Partizipation einer demokratischen Reform- bzw. Schulöffentlichkeit am Reformprozeß angelegt zu sein (JURINEK-STINNER; KRÜGER/LERSCH). Dabei wird allerdings in allen drei Ansätzen immer schon von einer gutartigen Dialektik zwischen Politik und Pädagogik ausgegangen, von der die Gesellschafts- und Erziehungsphilosophie der Wende des 18. zum 19. Jahrhundert noch wußte, daß sie der gesellschaftlichen Praxis nicht vorgegeben, sondern aufgegeben ist.

Solchen gutartigen Grundannahmen folgen auch jene schultheoretischen Neuansätze der achtziger Jahre, die historisch-analytisch, prinzipienwissenschaftlich oder anthropologisch den pädagogischen Sinn von Schule und damit das Verhältnis zwischen institutioneller Differenz und gesellschaftlicher Interdependenz der Schule neu zu bestimmen versuchen. Um sich von der Ideologie des Szientismus in Bildungsplanung und -reform abzugrenzen, rekonstruiert BALLAUFF (1982) in seiner historischen Analyse von 48 Schulfunktionen die Unumgänglichkeit und gleichzeitige Unplanbarkeit der Bildung als Grundlage einer wahrhaft menschlichen Existenz. Dabei wird die Verschulung der Erziehung, weil sie „Maßfinden und -halten“ lehrt, zur entscheidenden Voraussetzung für Bildung und die Institution der Schule gleichzeitig zum „Bollwerk gegen die Entmenschlichung des Menschen“ erklärt.

Wenig später weist HEITGER (1984) aus transzendental-philosophischer Sicht den unauflöselichen Zusammenhang zwischen Schule und Bildung nach und wendet sich damit gegen die radikale Schulkritik der siebziger Jahre, die eine prinzipielle Unvereinbarkeit von Schule und Bildung konstatierte. HEITGER zufolge sind nämlich die schulischen Organisationsformen von Erziehung und Unterricht kein Hinderungsgrund, sondern die konkreten Bedingungen der Möglichkeit von Bildung, tragen sie doch entscheidend dazu bei, die dialogische Existenz des Menschen zu verwirklichen, der seine Freiheit erst in „rückhaltlosem Fragen unter dem Anspruch unendlicher Wahrheit“ findet. Diese Freiheit aber kann angesichts der Bedingtheit menschlicher Existenz nur in der Freiheit der Stellungnahme zu den Gegebenheiten bestehen. Die Anerkennung der vorgegebenen Ziele, Inhalte und Traditionen des Schullernens und die fragende

Auseinandersetzung mit ihnen sind folglich unverzichtbare Voraussetzungen der Bildung als Entfaltung von Humanität; denn solche schulischen Vorgegebenheiten setzen der Selbstbestimmung Grenzen, ohne diese unmöglich zu machen. Entgegen der Schulkritik der siebziger Jahre sind deshalb auch für HEITGER alle Qualifizierungsansprüche der Schule, die der menschlichen Existenzsicherung dienen, pädagogisch prinzipiell nicht in Frage zu stellen, sondern als Grenze des Bildungsanspruchs anzuerkennen. Eine solche prinzipienwissenschaftliche Rechtfertigung der Schule als Bedingung der Möglichkeit von Bildung aber steht von vornherein in der Gefahr, die jeweilige historisch-konkrete Formbestimmtheit der Schule als prinzipiell gutartig bzw. pädagogisch legitim anzusehen und sie mangels eines empirischen Außenkriteriums nachträglich zu legitimieren.

Dies wird vor allem an dem Ansatz GEISSLERS (1984) deutlich, der die Institution der Schule ebenfalls in den Rang eines prinzipiell anzuerkennenden, weil unveränderlichen anthropologischen Grundfaktums erhebt. Nach GEISLER macht nämlich die „ubiquitäre Bedürftigkeit des Menschen nach Sicherheit und Geborgenheit“ bzw. die „Labilität menschlicher Emotionen“ Institutionen wie die Schule zu unentbehrlichen sozialen Einrichtungen. In solchen Institutionen sind Spannungen und Konflikte „zwischen subjektiven Bedingungen und objektiven Gegebenheiten“ zwar unvermeidbar. Doch handelt es sich dabei nur um zeitweilige Nebeneffekte, die den Hauptzweck und die anthropologische Bedeutung der Institution selbst nicht in Frage stellen. Um diese Nebeneffekte in den Griff zu bekommen, ist lediglich „ein angemessenes pädagogisch-didaktisches Arrangement“ erforderlich. Infolge dieser Sichtweise führt HEITGER die Verstärkung des Leistungszwangs und Konkurrenzdrucks in der reformierten Schule, die in der Reformkritik der siebziger Jahre so heftig beklagt wurde, am Ende darauf zurück, daß die Schulreform der sechziger und siebziger Jahre die Bildungschancen über das zuträgliche Maß hinaus vermehrt habe. Die Verschärfung der sozialen Auslese in der reformierten Schule sei folglich nichts anderes als eine „unaufhebbare Konsequenz des Prinzips der Gleichheit“, das politisch zwar gefordert, nicht aber anthropologisch gerechtfertigt werden könne.

Deshalb muß GEISLER zufolge für die Zukunft ein „tolerables Maß an Unfreiheit und Ungleichheit“ als Grundbedingung für den pädagogischen Sinn der Schule wieder akzeptiert werden. Das im sozialen Ausleseprozeß der Schule stattfindende „Erkennen der eigenen Grenzen“ dürfe dabei nicht als eine Beeinträchtigung der Sozial- und Lebenschancen mißverstanden, sondern müsse von den Betroffenen wieder als „notwendige Reife“ erfahren werden. So kann GEISLER schließlich auch verlangen, Autorität und Gehorsam wieder in den Stand legitimer pädagogischer Größen zu versetzen und den Tugenden der Zufriedenheit, Klugheit und Mäßigung im Hinblick auf das bevorstehende Ende neuzeitlicher Fortschrittshoffnungen in der Schule wieder einen zentralen Stellenwert zuzuweisen. Damit trägt die anthropologische Rechtfertigung der Schule bei GEISLER schließlich zur Neubegründung einer normativen Pädagogik bei. Eine solche Pädagogik aber hatten schon die geisteswissenschaftlichen Schultheorien überwinden wollen, wenn sie in historisch-hermeneutischer Sinnreflexion den erzieherischen Eigenwert der Schule auf die jeweilige zeitgeschichtliche Situation immer wieder neu auszulegen versuchten.

3.5 Bildungspolitik und Schultheorie am Ausgang der Reformepoche

Die neueren Versuche, angesichts der radikalen Schul- und Reformkritik der siebziger Jahre den Reformprozeß wissenschaftlich und politisch sowie die Institution der Schule pädagogisch neu zu begründen, sind vor allem aber auch als ein theoretischer Reflex auf die bildungspolitische Entwicklung in der Bundesrepublik anzusehen. Denn die Bildungspolitik der achtziger Jahre ist durch eine deutliche Wendung von der „äußeren“ zur „inneren“ Schulreform gekennzeichnet. Der in diesem Jahrzehnt vorherrschende bildungspolitische Pragmatismus, der die vorhandenen Schulstrukturen lediglich in modifizierter Form fortschreibt, wird dabei einerseits als notwendige Ernüchterung nach der Reform euphorie der sechziger und siebziger Jahre begrüßt, andererseits jedoch als schulische Stagnation bzw. als Widerruf früherer Reformabsichten scharf kritisiert. In den sechziger und siebziger Jahren waren nämlich noch Systementwürfe und Strukturpläne entwickelt worden, die das gegliederte Schulsystem der Bundesrepublik als ständestaatliches Relikt des 19. Jahrhunderts endgültig überwinden sollten. Dagegen wird die Reformdiskussion der achtziger Jahre vor allem von Beiträgen bestimmt, die sich mit dem zunehmendem Desinteresse der Schüler an der Schule angesichts schwindender Berufs- und Lebenschancen, mit den Minderheitenproblemen von Ausländerkindern, mit Medienfragen oder Ansätzen einer neuen Moralerziehung in der Schule beschäftigen. Denn außer der Bereitschaft zu Bildungsinvestitionen hat auch das bildungspolitische Interesse an schulischen Strukturreformen in diesem Zeitraum merklich nachgelassen (KEMPER 1990).

So sieht z. B. der Bericht der Bundesregierung von 1982 nur noch die Fortschreibung und Weiterentwicklung des vorhandenen Bestandes an unterschiedlichen Schultypen und Bildungsabschlüssen in den einzelnen Bundesländern vor. Dabei wird der Grundgedanke der Schulreform öffentlich widerrufen, durch Verwissenschaftlichung aller schulischen Lernprozesse die traditionelle frühzeitige Trennung der Schüler in berufspraxisbezogene Schullaufbahnen einerseits und theorieorientierte Bildungsgänge andererseits aufzuheben, um so zur Demokratisierung der Bildungschancen in der Bevölkerung beizutragen. Anstelle solcher gesellschaftspolitischen Zielsetzungen sieht vielmehr die BUND-LÄNDER-KOMMISSION in ihrem *Bildungsgesamtplan* 1982 die „Sicherung der pädagogischen Aufgabe im Bildungswesen“ als künftig vorrangiges Anliegen der Schule an. Unter dieser Aufgabe aber versteht die Kommission hauptsächlich die Vermittlung von Tugenden wie Zuverlässigkeit, Pflichtbewußtsein, Toleranz und demokratischem Engagement, Verhaltenstugenden, die stärker die soziale Integrationsfunktion und nicht mehr wie bisher die berufliche Qualifikations- und soziale Emanzipationsaufgabe der Schule unterstreichen.

Während aber die staatliche Bildungspolitik und -planung eine Schulstruktur fortschreibt, zu deren Überwindung sie seinerzeit die Schulreform einleitete, findet in der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion die Wiederbelebung eines reformpädagogischen Gedankenguts statt, das schon einmal, nämlich im Übergang vom Wilhelminischen Obrigkeitsstaat zur Weimarer Republik, für die Demokratisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse in Anspruch genommen worden war. Mit dieser Reaktivierung verbindet sich daher auch heute wieder die Hoffnung, durch innerschulische Reformmaßnahmen, die vielfach

schon die Pädagogische Bewegung der Weimarer Republik in ihren Versuchsschulen erprobte, am Ende doch noch jenen gesellschaftlichen Fortschritt zu verwirklichen, den die eingeleiteten, aber nicht konsequent zu Ende geführten äußeren Strukturreformen der staatlichen Bildungspolitik und -planung offensichtlich nicht erreichen konnten.

In diesem Sinne erfreut sich z.B. „Praktisches Lernen“ als Maßnahme der „inneren“ Schulreform gegenwärtig in der Schulpolitik der alten wie der neuen Bundesländer wachsender Beliebtheit. Dabei wird Praktisches Lernen als ein didaktisch-methodisches Prinzip verstanden, das die verschiedenen Unterrichtsfächer, Schulstufen und Schulformen verbindet und auf diese Weise zur Vereinheitlichung der fortbestehenden Vielfalt schulischer Bildungsgänge beitragen soll (LANDESINSTITUT NRW 1990). Dieser Begriff des Praktischen Lernens aber knüpft pragmatisch an reformpädagogische Schulkonzepte wie z.B. die Arbeitsschulbewegung wieder an. Danach ist praktische Arbeit als Frühstadium menschlicher Produktion einerseits gleichzusetzen mit einer jugendgemäßen Form der Weltaneignung und Selbsterfahrung und ermöglicht gleichzeitig andererseits die sachgerechte Vorbereitung der Schüler auf die beruflichen und sozialen Anforderungen einer modernen Industriegesellschaft. Dabei bleibt allerdings ungeprüft, ob und inwieweit der praktische Nachvollzug von Sachgesetzlichkeiten und die tätige Identifikation mit der sozialen Ordnung einer schulischen Arbeitsgemeinschaft heute noch ein Weg sein kann, die Lebensbedingungen und -zusammenhänge einer industriellen Arbeitsgesellschaft zu begreifen.

Auch die in der Regel damit verbundene Forderung „Öffnung der Schule“ macht schulpolitisch und -pädagogisch erst Sinn, wenn erziehungs- und bildungstheoretisch hinreichend geklärt ist, zu welchem Zweck und auf welche Weise die inner- und außerschulischen Erfahrungs- und Lernprozesse der Schüler wieder stärker miteinander verknüpft werden sollen (KEMPER 1994). Denn die außerschulische Lebenswelt der Schüler ist heute gewiß nicht weniger problematisch, als es ihre Lernmöglichkeiten in der Schule sind. Das neuzeitliche Projekt bürgerliche Autonomie durch Natur- und Selbstbeherrschung hat nämlich unterdessen so vielfältige ökonomische, politische und soziale sowie ökologische Krisenerscheinungen erzeugt, daß die schul- und unterrichtsorganisatorischen Neuerungen, die Reformpädagogen wie OTTO, PETERSEN oder KERSCHENSTEINER zur Überwindung der Trennung von Schule und Leben seinerzeit entwickelten, nicht mehr ausreichen, um die heutigen Probleme der Identitätsfindung, der lebensweltlichen Orientierung und gesellschaftlichen Integration der nachwachsenden Generation zu lösen. Aber auch im Hinblick auf den neuerdings konstatierten Wertewandel und die schwindende Erfahrungsdifferenz zwischen älterer und jüngerer Generation, die von einer zunehmend längeren Schulbesuchsdauer für immer breitere Bevölkerungsschichten begleitet werden, können künftige Schultheorien sich nicht mehr mit gesellschaftlichen Funktions- und pädagogischen Sinnbestimmungen herkömmlicher Art begnügen.

Daß vielmehr eine neue Qualität schulischer Theoriebildung not tut, zeigt vor allem die neuerliche Diskussion über die „Abwesenheit der Theorie der Schule“, die 1993 in der Kommission „Schulpädagogik“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft stattfand. Empirische Untersuchungen zur Effekti-

vität und Qualität von Schulen, in denen sich die veränderten Schülererwartungen als Folge der Veränderung von Kindheit und Jugendzeit widerspiegeln, werden hier zum Anlaß genommen, erneut das Verhältnis „von empirisch-analytischen und normativen Elementen einer Schultheorie“ zu thematisieren (BOHNSACK 1993). Dabei wird – ähnlich wie schon 1981 bei FEND – ein schultheoretischer Gesamtzusammenhang gefordert, der dem Schulethos als zentralem Indikator für Schulqualität Rechnung tragen soll, das im Sinne DEWEYS als Gleichsetzung von Demokratie und erfülltem Leben verstanden werden kann. Außerdem werden die Versuche fortgesetzt, den Gegenstandsbereich einer allgemeinen Theorie der Schule neu zu vermessen. Zu diesem Zweck werden einerseits die „drei einander ergänzenden Perspektiven: (1) Theorie der Schule, (2) Didaktik und (3) schulische Sozialisationstheorien“ hinsichtlich ihrer „Kernfragestellungen und Konzentrationsrichtungen“ klar voneinander unterscheiden und andererseits die Schnittmengen zwischen diesen drei „Regionaltheorien“ näher zu bestimmen versucht (TILLMANN 1993). Des Weiteren wird unter der Frage nach dem Wesen der Schule für eine genauere Analyse ihrer Genese als Unterrichtsanstalt plädiert (SCHULZE 1993). Dabei soll die ideengeschichtliche Schwäche der geisteswissenschaftlichen Schultheorien dadurch vermieden werden, daß in Orientierung an HABERMAS' evolutionstheoretischen Grundannahmen die Entfaltungslogik des schulischen Lernens entwickelt und die Theorie der Schule auf der Grundlage des Konzepts der „Lernformation“ konzipiert wird, damit die Frage nach dem Wesen der Schule „in einer rationalen und empirisch nachvollziehbaren Weise“ beantwortet werden kann. Schließlich werden „vier Unterscheidungen bzw. Bestimmungen für materiale Studien innerhalb der Ausarbeitung einer Theorie der Schule“ vorgeschlagen: „(1) Wesen und Erscheinung, (2) Anspruch und Wirklichkeit, (3) Produktion und Reproduktion und schließlich (4) Allgemeines und Besonderes“ (GRUSCHKA 1993). Die schulischen Konflikte bzw. Widersprüche innerhalb dieser vier Bestimmungen sollen eine „Konzeption dialektischer Schulforschung“ grundlegen helfen, die nicht nur „das Unterbieten des Anspruchs“ der Norm allgemeiner Bildung in der Schule erklärt, sondern auch „dessen prägende Kraft in der Praxis hinterfragen“ kann.

Diese neuerliche schultheoretische Diskussion in der Erziehungswissenschaft stellt zwar insofern einen Fortschritt gegenüber den zuvor skizzierten Theorieansätzen dar, als die methodologischen und substantiellen Probleme einer allgemeinen Theorie der Schule schärfer gesehen werden und die Widerspruchsstruktur der Schule im Spannungsfeld von Bildung und Sozialisation als schultheoretischer Reflexionsansatz deutlicher als bisher in Erwägung gezogen wird. Doch lassen sich darin weiterführende Perspektiven für die schulische Theorieentwicklung vorerst nur ansatzweise erkennen. Soll die schultheoretische Forschung nicht abermals dem perspektivenlosen Zirkel von Schul- bzw. Methodenkritik und -legitimation anheimfallen, muß sie in den 90er Jahren viel enger wieder mit gesellschaftspolitischen und allgemeinpädagogischen Fragestellungen verknüpft werden. Dabei stellt sich insbesondere die Frage, ob die traditionelle schultheoretische Reflexion nicht zugunsten einer neuartigen Theorie institutioneller Erziehung aufgegeben werden muß. Diese müßte einerseits die Problemlösungskapazität von Institutionen angesichts der neuartigen gesellschaftlichen Strukturprobleme und Sinnkrisen kritisch überprüfen; ande-

rerseits hätte sie die Frage grundlegend neu zu durchdenken, ob und inwieweit unter den Bedingungen der Schule bei Anerkennung ihrer gesellschaftlichen Interdependenz und institutionellen Differenz dennoch pädagogisch gehandelt werden könne.

4. Literatur

- ADL-AMINI, B.: Schultheorie – Geschichte, Gegenstand und Grenzen. Weinheim/Basel 1976.
- ARBEITSGEMEINSCHAFT FREIER SCHULEN (Hrsg.): Soziale Funktion der Freien Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart ²1976.
- BALLAUFF, TH.: Funktionen der Schule. Weinheim/Basel 1982.
- BASEDOW, J. B.: Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß in die öffentliche Wohlfahrt (1768). Hrsg. v. TH. FRITSCH. Leipzig 1900.
- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. München 1973.
- BENNER, D., u. a. (Hrsg.): Entgegnungen zum Bonner Forum „Mut zur Erziehung“. München/Wien/Baltimore 1978.
- BOHNSACK, F.: Untersuchungen zur Qualität von Schule als Quelle schultheoretischer Erkenntnisse. In: Die Deutsche Schule 85 (1993), S. 437–453.
- COMENIUS, J. A.: Große Didaktik (1657). In neuer Übersetzung hrsg. v. A. FLITNER. Düsseldorf/München 1960.
- CONDORCET, M. J. A.: Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens (1792). Hrsg. v. H.-H. SCHEPP. Weinheim 1966.
- DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN: Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens. Stuttgart 1959.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970.
- FEND, H.: Theorie der Schule. München 1981.
- FICHTE, J. G.: Reden an die Deutsche Nation (1806). Hrsg. v. F. MEDICUS. Hamburg 1955.
- FISCHER, W., u. a. (Hrsg.): Schule und kritische Pädagogik. Fünf Studien zu einer Theorie der Schule. Heidelberg 1972.
- FISCHER, W., u. a. (Hrsg.): Die Schule als parapädagogische Organisation. Kastellaun 1978.
- FLITNER, A.: Mißratener Fortschritt. Pädagogische Anmerkungen zur Bildungspolitik. München 1977.
- FÜRSTENAU, P., u. a. (Hrsg.): Zur Theorie der Schule. Weinheim/Basel/Berlin 1969.
- GEBHARD, J.: Der Sinn der Schule. In: H. NOHL (Hrsg.): Göttinger Studien zur Pädagogik, H. 1. Göttingen 1923, S. 3–38.
- GEISSLER, E.: Die Schule. Theorien, Modelle, Kritik. Stuttgart 1984.
- GLÄSER, J. (Hrsg.): Vom Kinde aus. Arbeiten des pädagogischen Ausschusses der Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens zu Hamburg. Hamburg/Braunschweig 1920.
- GRUSCHKA, A.: Das erneuerte Interesse an der Theorie der Schule und deren möglicher Nutzen in der Lehrerbildung. In: Die Deutsche Schule 85 (1993), S. 454–466.
- HECKER, J. J.: Sammlung der Nachrichten von den Schulanstalten bey der Dreyfaltigkeits-Kirche auf der Friedrichsstadt in Berlin, wie auch von gegenwärtiger Verfassung derselben nebst andern Beylagen. Berlin 1749.
- HEGEL, G. F. W.: Schulrede vom 2. September 1821. Neu edierte Ausgabe v. E. MOLDENHAUER u. a. Werke, Bd. 4. Frankfurt 1970.
- HEILAND, H.: Zur Begründung schultheoretischer Metatheorien. In: Pädagogische Rundschau 30 (1976), S. 728–749.
- HEITGER, M.: Der Begriff der Bildung unter den institutionellen Bedingungen von Schule. In: M. HEITGER (Hrsg.): Umgang mit der Schulkritik. Münster 1984, S. 32–47.
- HENTIG, H. v.: Schule als Erfahrungsraum. Stuttgart 1973.
- HERBART, J. F.: Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung (1810). In: J. F. HERBART: Pädagogische Schriften. Hrsg. v. W. ASMUS. Erster Band. Düsseldorf 1964, S. 143–152.

- HEYDORN, H.-H.: Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. (Bildungstheoretische Schriften, Bd. 3). Frankfurt a. M. 1980.
- HUMBOLDT, W. v.: Der Königsberger und der Littauische Schulplan (1809). In: W. v. HUMBOLDT: Werke, Bd. IV. Hrsg. v. A. FLITNER/K. GIEL. Darmstadt ²1964, S. 168–196.
- ILLICH, I.: Entschulung der Gesellschaft. München 1972.
- JACHMANN, R. B.: Über das Verhältnis der Schule zur Welt (1811). In: R. JOERDEN (Hrsg.): Dokumente des Neuhumanismus I. Weinheim ²1962, S. 88–106.
- JURINEK-STINNER, A.: Schultheorie in der Krise. Weinheim/Basel 1983.
- KANT, I.: Über Pädagogik (1803). Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2. Hrsg. v. W. WEISCHDEL. Frankfurt a. M. 1977, S. 695–761.
- KEMPER, H.: Schultheorie als Schul- und Reformkritik. (Studien zur Bildungsreform, Bd. 10.) Frankfurt a. M./Bern 1983.
- KEMPER, H.: Schule und bürgerliche Gesellschaft. Zur Theorie und Geschichte der Schulreform von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Teil I und II. Weinheim 1990.
- KEMPER, H.: Öffnung von Schule und Unterricht – eine pädagogische Zielkategorie? In: W. WITTEBRUCH (Hrsg.): Schule – gestalteter Lebensraum. Münster 1994, S. 96–108.
- KRAMP, W.: Studien zur Theorie der Schule. München 1973.
- KRÜGER, H.-H./LERSCH, R.: Lernen und Erfahrung. Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns. Bad Heilbrunn 1982.
- LANDESINSTITUT NRW (Hrsg.): Praktisches Lernen in der Schule. Soest 1990.
- LITT, TH.: Führen oder Wachsenlassen. Leipzig 1927.
- LUNDGREEN, P.: Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil I. Göttingen 1980.
- MICHAEL, B./SCHEPP, H.-H.: Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Bd. 1. Frankfurt 1973.
- Mut zur Erziehung*: Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg. Stuttgart 1978.
- PETERSEN, P.: Der Kleine Jena-Plan (1927). Weinheim ⁴²⁻⁴⁶1965.
- RANG, A./RANG-DUDZIK, B.: Elemente einer historischen Kritik der gegenwärtigen Reformpädagogik. In: Reformpädagogik und Berufspädagogik. (Schule und Erziehung, Bd. 6.) Berlin 1978, S. 6–62.
- ROTH, H.: Schule als optimale Organisation von Lernprozessen. In: Die Deutsche Schule 61 (1969), S. 520–536.
- RÜCKRIEM, G.: Sieben Thesen über organisierte Willkür und willkürliche Organisation. In: Reformpädagogik und Berufspädagogik. Berlin 1978, S. 62–87.
- SALZMANN, CH. G.: Noch etwas über die Erziehung nebst Ankündigung einer Erziehungsanstalt (1784). Hrsg. v. K. RICHTER. Leipzig 1872.
- SCHEIBE, W.: Die Reformpädagogische Bewegung 1900–1932. Weinheim 1969.
- SCHMID, J. R.: Freiheitspädagogik. Schulreform und Schulrevolution in Deutschland 1919–1933. Reinbek ²1973.
- SCHULZE, TH.: Schule vor dem Horizont einer Geschichte des Lernens. In: Die Deutsche Schule 85 (1993), S. 420–436.
- SEXTRO, H. PH.: Über die Bildung der Jugend zur Industrie (1785). Unveränderter Neudruck hrsg. v. H.-J. HEYDORN/G. KONEFFKE. Frankfurt a. M. 1968.
- SCHULVERSUCH GLOCKSEE. In: Ästhetik und Kommunikation H. 22/23, ²1977.
- TILLMANN, K.-J.: Schultheorie zwischen pädagogischer Selbstkritik, sozialwissenschaftlichen Einwendungen und methatheoretischen Fluchtbewegungen. In: Die Deutsche Schule 85 (1993), S. 404–419.
- TITZE, H.: Die Politisierung der Erziehung. Frankfurt a. M. 1973.
- VOIGT, B.: Bildungspolitik und politische Erziehung in den Klassenkämpfen. Frankfurt a. M. 1973.
- WIDMAIER, H. P., u. a.: Bildung und Wirtschaftswachstum. Eine Modellstudie zur Bildungsplanung. Stuttgart 1966.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. HERWART KEMPER, Pädagogische Hochschule Erfurt,
Institut für Schulpädagogik, Nordhäuser Str. 63, 99089 Erfurt.