

Koerrenz, Ralf [Hrsg.]; Berkemeyer, Nils [Hrsg.]
System Schule auf dem Prüfstand

Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2020, 228 S. - (Bildung: Demokratie)



Quellenangabe/ Reference:

Koerrenz, Ralf [Hrsg.]; Berkemeyer, Nils [Hrsg.]: System Schule auf dem Prüfstand. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2020, 228 S. - (Bildung: Demokratie) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-291777 - DOI: 10.25656/01:29177

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-291777>

<https://doi.org/10.25656/01:29177>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Bildung: Demokratie

Ralf Koerrenz | Nils Berkemeyer (Hrsg.)

System Schule auf dem Prüfstand

BELTZ JUVENTA

Ralf Koeerrenz | Nils Berkemeyer (Hrsg.)
System Schule auf dem Prüfstand

Bildung: Demokratie

Herausgegeben von

Nils Berkemeyer | Alexander Gröschner | Ralf Koerrenz | Michael May

Die Bedeutungen, die Bildung für die Demokratie und Demokratie für Bildung haben, sind vielfältiger als oft in den Diskursen unterstellt, keineswegs eindeutig und in postmodernen Theorien nicht selten auch in Frage gestellt. Neu ist ein solcher Skeptizismus nicht. Vordenker dieser skeptischen Position ist beispielsweise Siegfried Bernfeld und sein berühmt gewordener Band „Sisyphos oder über die Grenzen der Erziehung“, in dem Erziehung immer als der gesellschaftlichen Entwicklung nachlaufender Prozess, also als Reaktion beschrieben wird, die darum kaum innovativ, gesellschaftlich verändernd wirken kann. Doch solchen kritischen Stimmen stehen die Optimisten, die in der Traditionslinie von Kant und Dewey stehen, gegenüber. Es sollte aber nicht nur eine Glaubenssache sein, sich den Fragen nach den Möglichkeiten, die Bildungsprozesse für die Demokratie haben, und den Chancen, die Demokratien Bildungsprozessen ermöglichen, zu nähern. Vielmehr gilt es Argumente für und wider vorzutragen und zu prüfen. Hierzu bietet die Buchreihe einen neuen Ort.

Ralf Koerrenz | Nils Berkemeyer (Hrsg.)

System Schule auf dem Prüfstand

BELTZ JUVENTA

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Förderhinweis:

Die Friedrich-Schiller-Universität Jena wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/ Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-3971-9 Print

ISBN 978-3-7799-5246-6 E-Book (PDF)

1. Auflage 2020

© 2020 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel

Satz: text plus form, Dresden

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Vorwort

„Schule“ eröffnet ein vielschichtiges Sprachfeld. Viele Gedanken können mit diesem Wort in Verbindung gebracht werden – persönlich, öffentlich, wissenschaftlich. Welche Variante, Schule zu thematisieren, in den Vordergrund gerückt wird, scheint kommunikativen Konjunkturwellen zu unterliegen. In Zeiten, in denen Themen wie demokratische Bildung und Erziehung als selbstverständliche Leitmotive einer öffentlichen Verständigung über „Schule“ auf der Tagesordnung sind, bietet es sich an, den Blick über Inhalte und Formen des Lehrens und Lernens zu weiten und die Aufmerksamkeit auf die systemischen Ebenen von Schule zu richten.

Denn Schule als „System“ zu betrachten, ist in letzter Zeit zu Unrecht in den Hintergrund gerückt. Bei aller Betonung von Unterrichtsqualität und Unterrichtsentwicklung sind es doch die systemischen Bedingungen von Schule, die das Handeln und Denken aller Beteiligten, von Lernenden und Lehrenden bis hin zu Eltern und Schulinspektion, maßgeblich mitbestimmen. Das Stichwort „System“ selbst weist dabei auf durchaus unterschiedliche Ebenen und Bedeutungen, die je für sich eine prägende Kraft ausüben. Da ist beispielsweise die Institution Schule als ein zeitlich umgrenzter Ort, in dem mit bestimmten Ansprüchen, Zielsetzungen und Regelstrukturen das Handeln und Denken von Personen geprägt wird. Da ist aber auch Schule als Teil eines gesellschaftlichen Systems, in dem die Ansprüche der Individuen auf Bildung und Wohlergehen mit dem staatlichen Anspruch, die gesellschaftlichen Verhältnisse zu reproduzieren und in Reformperspektiven zu verändern, in eine praktische Balance zu bringen sind.

Die Beiträge des Bandes untersuchen unterschiedliche Bedeutungsdimensionen von Schule als System und stellen selbstverständliche Deutungsmuster kritisch auf den Prüfstand. In einem ersten Zugang werden systematisch und empirisch die Möglichkeiten und Notwendigkeiten erörtert, Schule wieder stärker systemisch zu betrachten. Themen wie Gerechtigkeit, die Rolle von freien Schulen oder auch der Zusammenhang von Schule und Kommune eröffnen neben allgemeinen Überlegungen zur Funktion von Schule entsprechende Zugänge. In einem zweiten Teil werden „klassische“ Konzepte einer kritischen Sichtung unterzogen. Johann Friedrich Herbart, John Dewey und die Vertreter der Kritischen Theorie stehen stellvertretend für die, spätestens mit der Aufklärung des 18. Jahrhunderts einsetzende Frage, wozu Schule angesichts einer, in einer neuen Qualität als offen erfahrenen Zukunft eigentlich da ist beziehungsweise sein sollte. Kreative, biografische und zeitgeschichtliche Impulse runden das Nachdenken über das System Schule ab. Vom Umgang mit Weltbildern, der

Infragestellung der Bildungspolitik vor dem Hintergrund populistischer Herausforderungen bis hin zu biografischen Rekonstruktionen des eigenen Handelns und Denkens reicht das Spektrum der Ansätze, die die Funktion von Schule einer kritischen Sichtung unterziehen. Die Verbindung von Schule und demokratischer Verständigung über die systemischen Bedingungen bildet bei alledem die Grundlage aller Beiträge.

Ralf Koerrenz und Nils Berkemeyer

Inhalt

System Schule in der Kritik <i>Ralf Koerrenz</i>	9
Was Schule soll. Eine theoretische Erinnerung <i>Veronika Manitius</i>	40
Gerechtigkeit als Maßstab für das System Schule? <i>Nils Berkemeyer</i>	62
Soziale Spaltung und das System Schule. Das soziale Auseinanderdriften der Schulen und die Privatschulexpansion der Grundschulen als deren Symptom <i>Marcel Helbig</i>	83
Schulen und Kommune in geteilter Verantwortung? <i>Thomas Brüsemeister</i>	93
Schule auf dem Prüfstand – Herbart revisited <i>Alexandra Schotte</i>	106
Schule auf dem Prüfstand – John Dewey revisited: Die Schule als ‚embryonic society‘ <i>Elisabeth Franzmann und Jens Beljan</i>	124
Schule auf dem Prüfstand – Kritische Theorie revisited <i>Jens Beljan und Nils Berkemeyer</i>	140
„Alte Welt – Neue Welt“ (Stephan Huber). Schule als Ort der Kreativität <i>Mirka Dickel</i>	155
Schule als Neue Welt. Erfahrungen aus Polen und dem Kosovo <i>Hazel Slinn</i>	169

(No) Future! Schule, Postpolitik und Populismus <i>Sebastian Engelmann</i>	184
System Schule – Krise und Kritik. Ein Gespräch <i>Roger Behrens und Olaf Sanders</i>	202
AutorInnen	228

System Schule in der Kritik

Ralf Koerrenz

Merkpfosten:

Wir alle bewegen uns in semantischen Feldern, die als soziale Vorgaben unser Denken und Handeln ordnen. Diese Ordnungen repräsentieren und konstruieren ein Maß an Normalität. Aus dem Spiel der Ordnungen dieser Felder ergibt sich je individuell eine eigene, persönliche Ordnung in unserer Wahrnehmung. Für diese Ordnung sind wir verantwortlich und unentschuldigbar. Von welchen Symbolordnungen auch immer unsere Normalität geprägt wurde – jenseits unserer eigenen, selbst zu verantwortenden Weltsprache ist kein Mensch-Sein möglich. In dieser Ordnung gibt es Ein- und Ausschließungen, Schwerpunktsetzungen und Verdrängungen. Ordnung eröffnet uns die Möglichkeit von Welt, ermöglicht uns eigene Sprache, die auf das Teilen mit Anderen, das Mit-Teilen gerichtet ist. Darin sind, darin werden wir sozial. Genau deswegen besteht unsere Herausforderung darin, nicht nur vorhandene Ordnungen der Normalität kritisch zu dekonstruieren, sondern auch konstruktiv Lebens-Ordnungen zu entwerfen, zu verantworten, zu riskieren – im Bewusstsein der Ambivalenz jeglichen Ordners. Denn was ist schon normal?

1. Schule funktional betrachten – Strukturen der Kritik

Ein allgemeinpädagogischer Zugang zu „System“, „Schule“ oder „Kritik“ wird die normativen Vor-Urteile in der Kommunikation über diese Sprachfelder zum Thema machen. Dabei geht es mir – im Unterschied zu Ansätzen, die die Aufgabe der Allgemeinen Pädagogik ausschließlich in der Analyse von Sprachspielen sehen – jedoch nicht um die Beobachtung und Analyse von Kommunikation jenseits der pädagogischen Alltagspraxis. Theorie ist nicht für sich, sondern für die Praxis da. Das Ziel besteht darin, durch eine kritische Sicht auf die sprachliche Konstruktion von Welt die Alltagsmuster unserer praktischen Ver-

ständigkeit zu erhellen und damit Praxis unmittelbar zu beeinflussen. Sprachkritik hat in dieser Hinsicht eine elementar praktische Bedeutung, weil unser Handeln und damit auch unser banales Alltagshandeln immer sprachlich gerahmt und motiviert sind. Das Anliegen der Theorie ist ein praktisches. Und diese Praxisrelevanz der Theorie ist für alle Menschen gleichermaßen offen und relevant. Existentiell zugespitzt: Es geht darum, über ein Bewusstsein der individuellen und kollektiven Muster unserer Wahrnehmung, die ethische Verantwortung jeder*s Einzelnen für die eigenen Deutungsmuster vor Augen zu führen. Dies gilt im vorliegenden Kontext für die Verständigung über Schule. Denn wie wir mit welchen kulturellen Mustern über die Funktion von „Schule“ reden und mit diesem Reden Handeln steuern, vorbereiten oder zumindest beeinflussen, ist eine zutiefst ethische Fragestellung.¹ Dahinter steht eine Vorstellung von Hermeneutik, also einer Lehre vom Verstehen, die im Sinne vor allem Moses Mendelssohns (Mendelssohn, 1784/1974) einen aufklärerisch-ethischen Anspruch enthält (Lyotard 1989). Kurz: Verstehen ist ein durch und durch ethisches Konzept² (Derrida 1990, alternativ hierzu: Han 2007) – dies bildet notwendig auch den Rahmen für die nachfolgende Beschäftigung mit dem System Schule.

Wenn wir vor diesem Hintergrund das System Schule einer Kritik unterziehen wollen, zielt dies somit auf die Gegenwart, auf unsere Denk- und Handlungsmuster in der Wissenschaft wie im Alltag. Schauen wir auf die einzelnen Sprachfelder. Zunächst: Für das Verständnis von „Kritik“ soll hier ein sehr schlichter Arbeitsbegriff leitend sein. Im Anschluss an die ursprüngliche Bedeu-

1 Das „System Schule“ einer „Kritik“ zu unterziehen, verweist auf den Zusammenhang von drei, miteinander verbundenen Sprachfeldern: „System“, „Schule“ und „Kritik“. Jedes Sprachfeld eröffnet ein Spektrum an inhaltlichen Assoziationen. Und jedes einzelne dieser Sprachfelder bietet eine Grundlage für höchst unterschiedliche Interpretationen, was denn im Mittelpunkt des jeweiligen Feldes steht oder gar mit ihm identifiziert werden kann. Im vorliegenden Gedankengang soll von der Voraussetzung ausgegangen werden, dass keines dieser Sprachfelder genau oder gar eindeutig ist. Und dennoch tun wir so, müssen wir so tun. Denn wir können nicht nicht kommunizieren. In der Konsequenz bedeutet dies auch oft, dass wir uns verständigen im Rahmen des Nicht-Verstehens. Anders ausgedrückt: Wir stellen fest im Nicht-Festgestellten, im Nicht-Feststellbaren. Praktisch: Wir tun in der Alltagskommunikation und auch in wissenschaftlichen Diskussionen häufig so, als wäre eindeutig, worüber wir uns zu verständigen suchen. Das gilt auch für den Punkt, was unter „System“, „Schule“ oder auch „Kritik“ zu verstehen sein müsse. Wir müssen und wir können nicht anders. Das Verständigen unter diesen Bedingungen relativer Uneindeutigkeit ist überdies auch sinnvoll, weil wir in der Kommunikation in der Regel nicht die Bedingungen der Kommunikation selbst zum zentralen Thema machen können. Wir müssen einfach so tun, als würden wir über das Gleiche reden. Und oftmals ist dies zumindest annähernd auch irgendwie der Fall. Beim genaueren Hinsehen und Hören jedoch ist Skepsis angesagt.

2 Dies gilt zumal unter dem Eindruck zeitgenössischer philosophischer Strömungen wie Postmoderne, Dekonstruktion oder Neoexistentialismus.

tung des griechischen Verbs κρινειν geht es um das Trennen und das (Unter-)Scheiden. Mit anderen Worten: Es geht um Urteilen und die Urteilskraft. Kritik bedeutet damit nicht automatisch Zurückweisen, Abwerten, Verächtlichmachen. Es geht um die Möglichkeit der Unterscheidung und um das Aufzeigen von Wahloptionen (Berger 1980), die wir für unsere Konstruktion von Wirklichkeit haben. Die damit einhergehende Haltung der Prüfung geht notwendig von der Voraussetzung aus, dass das, was sich zeigt und wie es sich zeigt, nicht absolut und unhinterfragbar ist. Dies gilt in mindestens zweierlei Hinsicht: *objektiv* vom Gegen-Stand aus in der Perspektivität, die dieser freigibt, und *subjektiv* mit den Prägungen (Vor-Urteilen) und (bewussten wie unbewussten) perspektivischen Entscheidungen, die ein Individuum in jeglicher Betrachtung von etwas trifft. Das, was ist, ist so, wie es ist, es muss aber nicht notwendig so sein, sondern ist so aus objektiven und subjektiven Gründen. Die Verständigung über Etwas unterliegt so einer doppelten perspektivischen Bedingtheit. Die Wahrscheinlichkeit, dass Andere Anderes wahrnehmen, ist gegeben. An diesem Punkt setzt Kritik (auch unserer Entscheidungen in den Sprachfeldern) an. Es sind die Skepsis und der Zweifel, die Kritik als das Trennen und Unterscheiden antreiben. Wenn wir etwas auf den Prüfstand stellen, gehen wir von der Annahme aus, dass sich ein genauer, kritischer Blick deswegen lohnt, weil etwas nicht notwendig so sein muss, wie es uns scheint. Vielmehr erweist sich das Gegebene als etwas, was von uns aufgrund bestimmter Vor-Urteile so gesehen, verstanden wird. Und es erweist sich in letzter Konsequenz als etwas, dessen Wahrnehmung in meiner Perspektive und in meiner Verantwortung liegt. Denn einzelne Menschen nehmen – die im Alltag oft verschüttete Binsenweisheit sei erinnert – das, was ist und wie es ist, durchaus unterschiedlich wahr und leben zugleich in der Hoffnung beziehungsweise Illusion, genau diese Wahrnehmung mit Anderen gemein zu haben. Welche Konturen erhält die Realität, wenn wir sie mit unserer Sprache ausdrücken?

„System Schule“ – mehrere Sachverhalte können mit dem System-Begriff und auch mit der Kennzeichnung „Schule“ in den Blick genommen werden. Schauen wir zunächst auf das Sprachfeld „System“ mit Bezug auf „Schule“. Die Bezeichnung „System Schule“ an sich ist uneindeutig. Wenn wir heute Schule mit Blick auf systemische Zusammenhänge betrachten, müssen mehrere Ebenen (vgl. hierzu die Thesen von Lorezer im Anhang) in Erinnerung gerufen werden, auch wenn die Übergänge fließend sind und eine Trennung manchmal nur heuristisch möglich ist.

Auf der abstraktesten Ebene kann man seit den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts von einer Megaebene sprechen, die noch weit mehr ist als das, was traditionell unter einer Makroebene gefasst wird. Mit „Mega“ kommt in den Blick, dass heute Schule in spezifischer Weise ein weltweites Thema ist. „Schule“ ist Teil einer globalen Normalität. Oder anders formuliert: „Die“ Welt ist die oberste System-Ebene von Schule als Baustein einer Wirklichkeit, die für

ebenso unverzichtbar wie normal gehalten wird. Auf dieser Systemebene wird „Schule“ vor allem in international-vermessenden Vergleichen näher untersucht. Es wird global über Schule als etwas scheinbar Selbstverständliches und dementsprechend auch scheinbar Vergleichbares diskutiert. Vorausgesetzt wird bei dieser Art des Vergleichs, dass die Institution „Schule“ weltweit zumindest ähnlich, wenn nicht gar gleich ist und sich als universales und nicht zu hinterfragendes Muster von Kultur immer weiter standardisiert (vgl. Meyer 2009, bes. S. 212 ff.). Der daraus resultierende Blick auf das Weltsystem wird kombiniert mit der Annahme, dass eine solch globale, letztlich universalistische Thematisierung von Schule nicht nur möglich sei, sondern auch sinnvoll und mit Blick auf vor allem ökonomische Prozesse der Entwicklung und des Wachstums geradezu unverzichtbar. Verbunden wird dies überdies in der Regel mit einer empiristischen Methodik, nach der die unteren Ebenen (die nationale und die lokale) aufgrund von zu identifizierenden Vermessungsindikatoren im weltweiten Vergleich „realistisch“ in Beziehung zueinander gesetzt werden können. So wird in den entsprechenden internationalen Untersuchungen von PISA & Co. sowohl der Vergleich von staatlichen Strukturen (nationales Schulsystem) als auch der zugrundeliegende Vergleich von (einzelnen Schulen in den) Regionen vorgenommen. Dies geschieht mithilfe von vermeintlich „objektiven“ Erhebungs-, Auswertungs- und Interpretationskriterien, die zumeist Leitbegriffe einer gesellschaftlich-ökonomischen Verwertungslogik repräsentieren: Effektivität, Standards, Kompetenz. Der in der Politik zum Fetisch gerinnende Vergleich vermeintlich wissenschaftlicher Erkenntnis wird sichtbar in einer Output-Orientierung, anhand derer Rückschlüsse gezogen werden, wie einerseits das System Schule über Unterricht effektiv auf die Belange der gesellschaftlichen Reproduktion abgestimmt wurde beziehungsweise werden sollte. Und andererseits wird über entsprechende Vermessungen auch definiert, was das Handeln der in Schule agierenden Individuen als erfolgreich qualifiziert. Dies gilt sowohl mit Blick auf die Lehrenden und deren Strategien des Unterrichtens, vor allem jedoch aber mit Blick auf die Lernenden und deren vermeintlich vermessbaren Kompetenzen. Es gilt ebenso für die Auswahl der Inhalte mit Blick auf deren Bedeutung für die Zukunft. All dies sei weltweit vergleichbar und in letzter Konsequenz normierbar (z.B. in der Differenz „Entwicklungs“-Effizienz und „Entwicklungs“-Defizite). Soweit grob und zugespitzt die Konturen des neokolonisierenden Empirismus mit seinen impliziten Annahmen von Entwicklungsnotwendigkeiten und normsetzender Kompetenzorientierung.

Wenn wir eine weitere, eher umfassende Perspektive einnehmen, dann kann auf der nationalen, staatlichen Ebene vom System „Schule“ gesprochen werden. Diese traditionell als „Makro“ bezeichnete Systemebene analysiert Steuerungsprozesse, die von politischer Seite mit Blick auf die Ausgestaltung der Rahmenbedingungen für die Institution Schule als Organisation diskutiert werden (vgl. Berkemeyer/Mende 2018, S. 83 ff.). Diese Makroebene der nationalen Schulsys-

teme eröffnet eine andere Blickrichtung des Vergleichs (vgl. den Beitrag von Helbig im vorliegenden Band). Der Blick richtet sich hier – oftmals mitgelenkt durch internationale Impulse – vornehmlich nach Innen. Kritisch untersucht werden (in der Regel ebenfalls unter Perspektiven von Output, von vermeintlich nützlichen Kompetenzen und von der Feststellung von erfolgreichen Reproduktionsergebnissen) die Leistungsfähigkeit des Systems Schule in seiner Binnendifferenzierung (in verschiedene Schulstufen und Schularten) und dies in unterschiedlichen Regionen des Staates. Dies geschieht normativ mit zumindest zwei entgegengesetzten Grundperspektiven. Auf der einen Seite wird unter der Wettbewerbsperspektive aufgezeigt, in welcher Region eine bessere Leistungsfähigkeit als in anderen Regionen messbar ist. Hier ist der Code besser/schlechter leitend und wird als positive Selbstverständlichkeit vorausgesetzt. Auf der anderen Seite bieten diese Vergleiche aber auch den Rahmen dafür, kritische Aspekte wie den Mangel an Gerechtigkeit (vgl. den Beitrag von Berke-meyer im vorliegenden Band) im Kontext von Schule und darauf abgestellte Kompensationsmaßnahmen zu thematisieren. Diese Steuerungsebene, die sich oftmals in breiten Diskussionen über die Gliederungsstruktur des Schulsystems (G8/G9 – Gemeinschaftsschule, längeres gemeinsames Lernen etc.) entlädt, basiert ebenfalls auf der Hypothese einer prinzipiellen Vergleichbarkeit von „Schule“ unter vor allem ökonomischen Anschluss- und Verwertungskriterien. Beide Systemebenen, die Megaebene und die Makroebene, bieten Anlass für ein generelles Nachdenken über die Funktion von Schule in der Gegenwart, werden aber in den nachfolgenden Überlegungen eher in den Hintergrund gerückt.

Der Schwerpunkt der nachfolgenden Überlegungen soll auf dem Nachdenken über die mittlere Ebene liegen. Mega- und Makroebene sind gemischte Spielfelder, auf denen oftmals die Politik den Ton angibt. Die Mesoebene ist gewiss nicht politikfrei, doch rücken hier die pädagogischen Operationen als Kern aller Pädagogik in den Mittelpunkt. Diese mittlere Ebene betrachtet das System Schule als eine konkrete Institution vor Ort, in der sowohl Lehrende als auch Lernende wie auch schließlich Eltern zusammen agieren. Es geht um die konkrete einzelne Schule vor Ort als ein System. Diese Mesoebene (vgl. den Beitrag von Brüsemeister im vorliegenden Band), die beispielsweise Friedrich Wilhelm Dörpfeld schon im Ausgang des 19. Jahrhunderts unter dem Stichwort „Schulgemeinde“ thematisiert hat, nimmt somit die einzelne Schule als einen systemischen Zusammenhang in den Blick. Die Ebene der konkreten Einzelschule kombiniert als System strukturelle und personale Handlungsdimensionen der Pädagogik, insofern danach gefragt wird, wodurch wozu auf welche Weise Lehren und Lernen als Operationen systemisch gesteuert werden (vgl. Koerrenz 1997). Denn in der Schule repräsentieren nicht ausschließlich Personen und deren personales Handeln die Steuerung der Lernprozesse. Eine solche Steuerung findet ebenfalls statt über in Strukturen verlagerte Absichten und Rahmenbedingungen. Höchst unterschiedliche Beispiele für diese strukturelle Erzie-

hung sind die Mitverantwortung von Schülerinnen und Schülern, das soziale Arrangement der Lerngruppen und der Unterrichtsformen, die Ausstattung mit Lehrmitteln, die Auswahl von Lerninhalten, die Bereitstellung ganz bestimmter Gebäude- und Raumstrukturen oder soziale Regelsysteme beispielsweise auf dem Pausenhof. Die entscheidende Frage ist nun, wodurch diese unterschiedlichen Dimensionen der Lernsteuerung heutzutage gerahmt sind beziehungsweise, mit Blick auf die Selbstreflexion des Systems der Einzelschule, als relevant wahrgenommen werden sollten. Was macht das Agieren in der Schule und durch die Schule überhaupt sinnhaft? Was legitimiert das System vor welcher Instanz?

Mit Blick auf die Verschiedenheit der Mega-, der Makro- und der Mesoebene sieht man bereits, dass die Rede vom System Schule sehr Unterschiedliches in den Blick nehmen kann. Diese Vielfalt der Rede vom System Schule wird aber erst komplettiert, wenn wir eine anthropologische Perspektive hinzufügen. Diese anthropologische Perspektive kann als Mikroebene bezeichnet werden. In den Blick genommen werden vor allem die Lernenden, von denen aus Schule als Rahmen für einen je individuellen Lernweg zu betrachten ist (vgl. Langeveld 1960). Darauf wird zurückzukommen sein. Das System Schule auf dieser Mikroebene ist insofern primär ein Erfahrungshorizont von Individuen (vgl. Berkemeyer/Mende 2018, S. 111f.). Es geht um die individuelle Selbsterfahrung und Selbststeuerung in und durch sozial vermittelte Steuerungsprozesse des Lernens, für die in Schule nicht nur Inhalte bereitgestellt, sondern vor allem auch selbstreflexive Verarbeitungsformen von Weltwahrnehmung eingeübt werden (müssen). Es geht um das je persönliche Erleben und Erleiden von Unterricht, von Lerngruppen-Strukturen und der vermeintlichen Normalität des permanenten, über Dauerbewertung inszenierten Vergleichs.

Zusammenfassend kann mit Blick auf die Rede vom System Schule also insofern von einer Megaperspektive des internationalen Vergleichs, einer Makroebene des nationalen, staatlichen Vergleichs, einer Mesoebene, die die Einzelschule als zu gestaltende Institution in den Blick nimmt, und einer Mikroebene von individuell zu verarbeitenden Erfahrungen der Lernenden unterschieden werden.

Ändern wir unseren Fokus und wenden die Aufmerksamkeit ab vom Sprachfeld „System“ hin zu „Schule“: Das Sprachfeld „Schule“ ist – so wie auch „das“ „System“ – zunächst einmal nicht mehr und nicht weniger als ein Wort unserer Sprache. Diese Aussage ist banal, im gewissen Sinne nichtssagend und scheint doch unverzichtbar. Die Besonderheit der Verwendung des Wortes „Schule“ besteht darin, dass dieses Wort nicht neutral ist, nicht neutral sein kann. Vielmehr weckt das Wort ein komplexes Assoziationsfeld, das durch existentielle Erfahrung und kommunikative Verständigungsbedarfe gleichermaßen beeinflusst wird. Wir sind alle selbst zur Schule gegangen, haben eine Institution entsprechenden Namens erlebt und überlebt. In diesem Sinne ist „Schule“ eine

Existentialie, in die Jede*r eigene Erfahrungen der Freude und des Leidens, des Fortschritts und der bohrenden Langeweile einträgt. „Eigentlich“ können wir schwerlich über so etwas wie „Schule“ sprechen, ohne zugleich über uns selbst zu sprechen, unsere Erfahrungen und Erinnerungen, so verschüttet und unbewusst diese auch sein mögen. Gleichzeitig ist der Anspruch der Rede über „Schule“ immer damit verbunden, etwas Überindividuelles, etwas Allgemeines aussagen zu wollen. Dies gilt im besonderen Maße (zumindest scheinbar) für die wissenschaftliche Betrachtung. Denn Wissenschaft konstituiert sich (in den Illusionen vieler sich wertfrei gebender Vorstellungen) durch die Ent-Existentialisierung, die Ent-Subjektivierung und – positiv gewendet – durch den vermeintlich sicheren Zugang zu „Objektivität“. Diese Ansicht selbst ist nicht „objektiv“ im Sinne von wertfrei und ohne Konsequenzen. Denn die Rückseite des Persönlichen liegt in der Ver-Objektivierung, der Ver-Allgemeinerung. Diese ist unausweichlich in der Kommunikation über „Schule“, zumal in der wissenschaftlichen Kommunikation, weil wir nicht immer Ich sagen können beziehungsweise dürfen. Zumindest tun wir so.

Unser Reden über „Schule“, sei dies wissenschaftlich oder alltäglich, wird damit immer auch zu einem Baustein dessen, worüber wir meinen, „Normalität“ kommunizieren zu können. „Schule“ repräsentiert etwas „Normales“. Eigentlich zunächst für uns, im Prozess der Ver-Objektivierung jedoch für alle. So „normal“ dieser Hang zur „Normalität“ ist, steckt genau darin, in der verobjektivierenden Rede über „die“ Schule jedoch bereits ein zentrales Problem. Unter Rückgriff auf postkoloniale Vorzeichen der Hermeneutik stellt sich auch hier methodisch die Frage nach den impliziten und expliziten Verdeckungs- und Marginalisierungsprozessen durch Allgemeinaussagen. Die Fragen, die wir an „Schule“ richten, die Kriterien, die wir an sie anlegen, die Merkmale, über die wir deren Eigenheit zu erfassen suchen, sind nie neutral, sondern basieren auf Entscheidungen, auf normativen Entscheidungen. Auch wenn dies in der Regel sehr viel undramatischer ist, als es klingen mag, ist es doch dieser Punkt der latenten Selbstverständlichkeit, der bei einer Betrachtung von Schule als System immer auch mit auf den Prüfstand gelangt. Denn Schule an sich gibt es nicht.

Es stellt sich somit die Frage, in welchem Rahmen beziehungsweise von welchem Standpunkt wir denken, reden, schreiben. Wie erwähnt: Mit Blick auf die verschiedenen System-Ebenen soll hier der Ausgang bei der Betrachtung der zunächst nicht näher qualifizierten Einzelschule, also einer fiktiv-abstrakten Institution vor Ort, genommen werden. In dieser Mesoebene koppeln sich die Megaebene des Globalen und die Makroebene des Nationalen mit der Mikroebene von individuellen Lern- und Lebenswegen. Dies bedeutet auch, dass diese Mesoebene nicht ohne die anderen Ebenen gedacht werden kann. Und dennoch ergibt eine Unterscheidung der Ebenen ebenso Sinn wie die Fokussierung auf die fiktiv-abstrakte Einzelschule als dem Ort, in dem die operative Dimension der Pädagogik am deutlichsten wird.

Damit ist für den eigenen Standpunkt eine erste Entscheidung getroffen. Eine zweite Entscheidung betrifft die Frage, unter welchen Grundannahmen man sich den Systemebenen annähert. Hier nun wird eine paradoxe Setzung eingeführt: Schule ist als etwas Normales zu betrachten in dem Bewusstsein, dass es Normalität in einem näher qualifizierten Sinne nicht gibt und nicht geben kann. „Dass“ es Schule gibt beziehungsweise geben sollte, scheint noch weitgehend selbstverständlich – für unsere Alltagskommunikation sowieso, für ein wissenschaftliches Nachdenken noch gerade so. Im interkulturellen, vor allem aber postkolonialen Blick wird jedoch selbst diese Perspektive fraglich. „Wie“ es Schule gibt beziehungsweise geben sollte (das „das“ der näheren Qualifizierung), ist schon eine heiklere Frage. Bei dieser wird man in der Alltagskommunikation wohl immer noch auf relativ sichere Vorstellungen von Normalität treffen. Diese Vorstellungen sind meist von eigenen Erfahrungen bestimmt (Bernfeld 1925/1973): sei es affirmativ, dass das selbst Erlebte auch als das Wünschenswerte oder Unabänderliche betrachtet wird, sei es kritisch, dass die konkrete Ausgestaltung von Schule (vor allem für eigene Kinder) doch bitte anders sein möge, als man es selbst erfahren hat. Und dennoch: Was ist normal sowohl am „dass“ als auch am „das“?

Für Thomas Rolf gibt es in seiner Untersuchung zu „Normalität“ als philosophischem Grundbegriff des 20. Jahrhunderts (Rolf 1999) Anlass genug, Muster der Vorstellungen von Normalität zu unterscheiden. So identifiziert er mehrere Grundkonstruktionen von dem, was als normal betrachtet wird. Im Anschluss an den amerikanischen Philosophen William James verweist er zunächst auf den „Common Sense“ als Grundlage für Normalität. Bei Edmund Husserl diene eine phänomenologische Erfassung der Lebenswelt als zu beschreibender Rahmen des Normalen, während nach Sigmund Freud ein solcher im Unterbewusstsein und nach Jean-Paul Sartre in der Auseinandersetzung mit dem eigenen Tod zu suchen sei. Vor allem in der Beschäftigung mit Michel Foucault (Rolf 1999, S. 225 ff.) und dessen Analysen zur psychologischen Konstruktion des A-Normalen wird jedoch deutlich, dass jede Vorstellung von Normalität vor allem eines ist: eine sowohl individuell wie kulturell-sozial zu verantwortende Konstruktion.

Wenn wir den Ansatz von Thomas Rolf aufnehmen und weiterdenken, treffen wir auf postmoderne und in letzter Konsequenz postkoloniale Ansätze der Thematisierung von Normalität. Diese Thematisierungen sind vor allem kritische Infragestellungen. Das leitende Motiv ist die Dekonstruktion, also die Identifizierung der normativen Grundlagen des Selbstverständlichen. Dabei geht es um den Aufweis, dass das scheinbar neutral Normale gegründet ist auf und durchsetzt ist von Machtprozessen des theoretischen Deutens und praktischen Handelns (in Form von Ausgrenzungen, Marginalisierungen etc.). Was bedeutet dies für die Normalität des „dass“ und des „das“ von Schule?

Scheinbar ist „Schule“ die Bezeichnung für etwas, das wir alle normal finden und bei dem wir davon ausgehen, dass alle von uns bei dieser Bezeichnung das

Gleiche oder zumindest Ähnliches im Kopf haben. Schule ist normal, Schule scheint normal. Das jedoch erweist sich bei näherem Hinsehen als eine große Illusion – die große Illusion der Normalität, die schnell zu bröckeln beginnt. Die nähere Bestimmung „Schule“ in ihrem „dass“ und in ihrem „das“ – die Grundvoraussetzung von Schulpädagogik, von Pädagogik überhaupt und damit auch von Lehrerbildung ist alles andere als selbstverständlich. Der Grund liegt darin, dass das, was normal „ist“ oder besser: was wir als „normal“ empfinden, letztlich auf Vereinbarungen und auf Machtprozessen beruht.

Das Normale basiert auf Vereinbarungen, die man, die wir mit guten Gründen auch hinterfragen können. Ein klassisches Beispiel hierfür ist die Schulpflicht, die ja selbst in Europa keineswegs selbstverständlich ist. Denn Schulpflicht ist – gerade mit Blick auf den Lernweg von Kindern und Jugendlichen – beispielsweise etwas gänzlich anderes als Unterrichtspflicht. Unterrichtspflicht ist im Unterschied zu Schulpflicht weitestgehend unstrittig – als eine staatlich zu gewährleistende Möglichkeit, als ein Recht, dass Kinder und Jugendliche durch Teilhabe an Unterricht lernen können und so ihre Potenziale entfalten. Der Zwang, eine bestimmte Institution zu besuchen, ist davon jedoch gänzlich unterschieden. Schon an diesem Punkt sehen wir: das scheinbar Normale, die Schulpflicht, ist bei näherem Hinsehen gar nicht so normal. Sie basiert auf einer – in juristische Verbindlichkeit gegossene – Vereinbarung. Nicht mehr, aber auch nicht weniger.

Das Normale basiert auf Vereinbarungen und auf Machtprozessen. Unsere Wirklichkeit ist von Machtstrukturen durchsetzt – eine andere Wirklichkeit haben wir nicht und werden wir nie haben. Unsere Wirklichkeit ist nur hegemonial zu betrachten (Mouffe 2014). Das gilt natürlich auch für ein Konstrukt wie „Schule“, in dem Machtprozesse durch jede Ritze pfeifen. Vielleicht finden diese Machtprozesse in der Leistungsbewertung ihren offensichtlichsten Ausdruck. Was betrachten wir überhaupt als Leistung, wozu brauchen wir die Feststellung von Leistung, und – wenn wir sie denn für unverzichtbar halten – wie stellen wir diese fest? Offene Fragen zu Leistung als einer Selbstverständlichkeit, die in der Regel heute als Zweck von Schule als solches nicht mehr prinzipiell hinterfragt wird. Allenfalls geht es um Varianten einer besseren, einer kindgerechteren Leistungsbewertung. Unser Blick ist fokussiert, eingeengt, eindimensional. Wenn wir wollten, könnten wir fast jeden sozialen Beziehungskrümel im System Schule unter Machtprozessen beschreiben. Das wäre mühsam, anstrengend und wahrscheinlich nicht sehr sinnvoll, weil irgendwann lähmend. Die Tatsache jedoch, dass es in „Schule“ in vielfacher Hinsicht um Macht und Ohnmacht, um Ein- und Ausgrenzung, geht, sollten wir, müssen wir immer im Hinterkopf haben.

Das Normale basiert auf Vereinbarungen und auf Machtprozessen. Normalität ist *unsere* Normalität. Das zeigt auch ein Blick in die Geschichte und in den interkulturellen Vergleich. Auch in historischer und in vergleichender Perspek-

tive sehen wir, dass die Bestimmung dessen, was eigentlich eine „Schule“ ausmacht, gar nicht so einfach ist. Was gehört an Merkmalen unverzichtbar dazu? Ein professionelles Lehrpersonal, Unterrichtsmaterialien, eine Zeitstruktur von Unterricht (am Tag, in der Woche, im Jahr), ein Bezug auf bestimmte Altersstufen, das Nachdenken über das Wie (Methodik) in Verschränkung mit dem Was (Didaktik) des Lehrens, ein Gebäude – so oder ähnlich wird eine Sammlung von Merkmalen aussehen, die es uns über den Wandel im Laufe der Jahrtausende hinweg ermöglicht, von der Antike bis zu unserer Gegenwart überhaupt von „Schule“ zu sprechen. Andere Aspekte wie zum Beispiel die staatliche Schulaufsicht, eben die allgemeine Schulpflicht, die Zugänglichkeit von Schule für alle Bevölkerungsschichten und vor allem für beide Geschlechter, die Koppelung des Schulbesuchs an eine Abschlussqualifikation, die Voraussetzung für einen Beruf oder ein Studium ist – all diese Aspekte, die wir heute auch mit „Schule“ in Verbindung bringen, würden es schwierig machen, bis in die frühe Neuzeit hinein von einer „Schule“ zu sprechen. Gab es „Schule“ früher nicht? Und wie ist das heute in den verschiedenen Regionen von Welt? Im Kern von Schule scheint es um einen lehrplanbasierten Unterricht als ein von Menschen in einem institutionellen Rahmen getragenes Vermittlungs- und Aneignungsgeschehen – Lernende, Lehrende und Inhalte – zu gehen und all dies in einem bestimmten Arrangement von Macht und Ohnmacht, von Stärkung und Entmündigung, von Zuteilung von Lob und Ausgrenzung.

Das Nachdenken über die Normalität von Schule mündet in einen erweiternden Blick auf das, was als Funktion von Schule ausgemacht wird, um darüber einen möglichen Kern oder das Spezifikum der Institution zu benennen.

2. Kritik als Zweifel – die Konturen des Passungsparadigmas

Die Frage nach der Funktion von Schule, also danach, wozu die ganze Institution da ist, welchen Zwecken sie dienen soll oder faktisch dient, stellt das System Schule grundsätzlich auf den Prüfstand (vgl. den Beitrag von Manitiuss im vorliegenden Band). Denn wenn kein Zweck des Ganzen benannt werden könnte, wäre die Institution als Institution sinnlos und überflüssig. Nun hat sich zumindest in der deutschsprachigen Debatte eine Art standardisierter Kommunikationsrahmen für die nähere Bestimmung der Funktion von Schule beziehungsweise genauer der Funktionen von Schule im Plural herausgebildet. Auch wenn Theodor Ballauff (Ballauff 1982) beispielsweise eine beeindruckende Vielfalt solcher Funktionen zu identifizieren vermochte (vgl. Manitiuss), ist es doch die im Anschluss an die strukturfunktionale Forschung von Talcott Parsons (Parsons 1968) gewonnene Grundunterscheidung von vier solcher Funktionen durch Helmut Fend, die den Diskurs (Foucault 1970) über diese Frage bestimmt.

Helmut Fend (Fend 2008) identifiziert bekanntlich die Funktionen der Qualifikation, Integration, Enkulturation und der Selektion als wesentlich für Schule. Darüber erlangt die Institution ihre Rechtfertigung und Bedeutung. Ein näherer Blick auf diese „normalen“ Funktionen wirft jedoch Fragen auf. Schauen wir zunächst auf die Kernaussagen der genannten Funktionen im Einzelnen. In der *Qualifikation* geht es um die Passung von Schule und Ökonomie, also der Reproduktion und Weiterentwicklung der wirtschaftlichen Verhältnisse über die Vermittlung passender, berufsrelevanter Kompetenzen durch Unterricht und schulische Sekundärsozialisation (gesellschaftskonforme Verhaltensmuster wie Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit etc.). Bei der *Integration* rückt ebenfalls eine bestimmte Form der Passung, hier aber nicht zur ökonomischen, sondern zur politischen Dimension der Gesellschaft, in den Mittelpunkt der Überlegungen. Es geht in Schule dann um die Vermittlung einer Wahrnehmung von Gesellschaft, die die von Gesellschaft markierten Grenzen des Sprechens und Handelns akzeptiert. In diesem Passungsverhältnis geht es um die politische Sozialität des Individuums, deren Aufbau für die Reproduktion des gesellschaftlichen Rahmens unverzichtbar ist. Mit der *Enkulturation* wird der Anschluss des Individuums an die kulturellen Ordnungen der Gesellschaft in den Blick genommen. Schreib- und Lesefähigkeit, Sprach-, Deutungs- und Urteilskompetenz werden als notwendige Bausteine dafür verstanden, sich selbst im Spiegel von differierenden Sinnangeboten der in der Gesellschaft möglichen Kultur als kulturelles Wesen zu verorten. Die der *Selektionsfunktion* eigene Logik des Schulischen wird vor allem durch die normative Unumgänglichkeit einer über Vergleich zu ermittelnden Leistungsfeststellung thematisiert. Es ist die letztlich sichtbarste, weil in Ziffern messbare Form der unmittelbaren Kopplung von Sinnstiftung des Schulischen und Spielregeln der Gesellschaft.

Alles in allem geht es um Passung: Passend-Machung durch Schule. Ganz unterschiedliche Stimmen vereinen sich hier zu einem Chorgesang. Der Soziologe Emile Durkheim hat 1902 in seiner Vorlesung über Erziehung, Moral und Gesellschaft an der Sorbonne diese Passung als Kern von Erziehung insgesamt identifiziert. Es gehe in der Erziehung um das soziale Wesen des Menschen. „Dieses Wesen in uns zu bilden, ist die Aufgabe der Erziehung.“ (Durkheim 1902/1984, S. 46) Die Gesellschaft definiere Ziele und Methoden der Erziehung. Denn sie brauche den Menschen so, dass er in einem (wie auch immer eng oder weit gesteckten Rahmen) sozialverträglich und passend ist. Sehr pointiert heißt es bei Durkheim: „Der Mensch, den die Erziehung in uns verwirklichen muss, ist nicht der Mensch, den die Natur gemacht hat, sondern der Mensch, wie ihn die Gesellschaft haben will; und sie will ihn so haben, wie ihn ihre innere Ökonomie braucht.“ (ebd., S. 44) Dem allen habe auch die Institution Schule zu dienen. Eine ganz andere Stimme im gleichen Stück ertönt bei Siegfried Bernfeld mit seinen marxistischen, psychoanalytischen und jüdischen Hintergründen in seiner berühmten Schrift „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“

(Bernfeld 1925/1973). Er fasst seine Ausgangsthese in den ebenso lapidaren wie prägnanten Satz: „Die Schule – als Institution – erzieht.“ (ebd., S. 28) Dabei war er von der ganz schlichten Beobachtung ausgegangen, dass das Schulwesen als Ganzes „bestimmte Wirkungen auf die heranwachsende Jugend aus[übt], auf die in ihm heranwachsende, und ebenso auf die außer ihm lebende. Die Tätigkeit des einzelnen Lehrers, sein Unterrichten ist bloß ein Faktor in dem Ganzen dieser Wirkungen.“ (ebd., S. 26) Entscheidend ist für die Funktion von Schule jedoch letztlich eine immer ökonomisch definierte Form der Passung. Denn die Schule sei aus einer bestimmten Interessenslage heraus entstanden, die wiederum „aus dem wirtschaftlichen – ökonomischen, finanziellen – Zustand, aus den politischen Tendenzen der Gesellschaft“ (ebd., S. 27) verstanden werden müsse. Letztlich gehe es doch immer darum, über die systemische Verfasstheit von Institutionen wie Schule „die Macht der herrschenden Klasse zu sichern.“ (ebd., S. 97). In diesem Sinne gelangt Bernfeld zu dem nüchternen Fazit: „Die Erziehung ist konservativ. Ihre Organisation ist es insbesondere. Niemals ist sie die Vorbereitung für eine Strukturänderung der Gesellschaft gewesen. Immer – ganz ausnahmslos – war sie erst die Folge der vollzogenen. Das hieße: es gibt keinen Fortschritt der Erziehung? Nein, es gibt keinen.“ (ebd., S. 119)

In diesem Chorgesang erscheinen die vier Deutungsmuster der Funktion von Schule nach Fend als Tonlagen *eines*, und zwar nur *eines* Gesamtarrangements: Die Passung von Schule und Gesellschaft. Letztlich repräsentierten die Funktionen der Qualifikation, Integration, Enkulturation und der Selektion immer das gleiche Lied: Kopplung von Schule und Umwelt, Eingliederung der Individuen in die vorfindliche Sozialität auf ökonomische, kulturelle und habituelle Passung hin. Der Eindeutigkeit der Passung an sich (dem „dass“ der Passung) steht nun jedoch eine Uneindeutigkeit der konkreten Ausformung (dem „das“ der Passung) zur Seite. Eindeutigkeit und Uneindeutigkeit benötigen einander, um den Anschein des Selbstverständlichen mit dem Anschein der Offenheit zu versöhnen.

Denn wenn wir (mit Fend) vier Elementarfunktionen von Schule haben, so haben wir eine Wahl. Im Rahmen der Diskussion über die Passung von Schule und Gesellschaft gibt es diese Alternativen. Das ist dann die zunächst scheinbar unbegrenzte Offenheit der Moderne – es gibt Alternativen der Wahl. Diese Alternativen zu bestimmen, ist jedoch nicht grenzenlos und voraussetzungsfrei. Die Suggestion lautet, dass es „normal“ ist *zwischen* und *in* diesen Funktionen über die Sinnhaftigkeit von Schule zu diskutieren.

Zwischen diesen Funktionen geht es um die Frage der Hierarchisierungen zwischen Qualifikation, Integration, Enkulturation und Selektion. Empirisch geht es dann darum, welche Funktion praktisch die „entscheidende“, leitende Rolle innehat (ohne dass wir die anderen Funktionen komplett negieren müssten). Die Unterscheidung von vier Möglichkeiten eröffnet ein abgestecktes Spielfeld von wissenschaftlichen und politischen Kontroversen, über die sich

öffentlich über Alternativen unter dem Gestus notwendiger, nie abschließbarer „Reform“ (Koerrenz 2014, S. 43 ff.) streiten lässt. Deswegen ist diese Strukturierung des Diskurses nicht nur eine Anleitung von empirischen Vermessungen, sondern auch von normativen Debatten.

Gleiches gilt für die Verständigung über Akzentuierungen *innerhalb* der verschiedenen Funktionen. Welche Bedeutung haben Religionsunterricht oder Ethik in einem postsäkularen Zeitalter für notwendige Rahmungen der Enkulturation? Wie lässt sich der „richtige“ Umgang mit der scheinbar unausweichlichen Normalität von auf Vergleichen basierender Leistungsfeststellung bestimmen? Für jede der genannten Funktion öffnet sich bei näherer Betrachtung ein Diskussionsfeld, auf dem öffentlich um den richtigen Weg gestritten werden kann. Und dieser Streit scheint unausweichlich und unaufhebbar, würde zumindest in einem gesellschaftlichen Rahmen, der sich „demokratisch“ nennt, die absolute Fest-Stellung eines Streit-Punktes doch die prinzipielle Unabschließbarkeit und Offenheit von Zukunft aufheben.

Stellen wir genau dies, diesen etablierten Chorgesang der funktionalen Betrachtungsweise auf den Prüfstand, so nehmen wir eine Position des Zweifels ein. Die Position des Zweifels bezieht sich auf die Frage(n), ob die genannten Funktionen die Bedeutung des Systems Schule angemessen erfassen und ob es nicht auch ganz andere denkbare Bestimmungen gab beziehungsweise gibt. Dann aber wäre die Ordnung des Diskurses eine Irreführung und Täuschung hinsichtlich der Ausblendung ganz anderer Möglichkeiten, die Funktion(en) des Systems Schule zu bestimmen. Genau solche Möglichkeiten sollen in einer Art Bricolage geprüft werden. Dabei übernehmen wir die hier skizzierte strukturfunktionale Grundannahme: Schule soll als ein soziales Konstrukt, als eine gestaltete soziale Struktur betrachtet werden – eine soziale Struktur, die als soziale Struktur das Lernen der Schülerinnen und Schüler beeinflusst, d.h. steuert. Schule wird als gestalteter Ort betrachtet – als ein Ort, in den bestimmte soziale Zielvorstellungen hineingelegt werden und mit denen die Erwartung bestimmter sozialer Wirkungen verbunden wird. Die Bricolage operiert zunächst mit drei Erinnerungen an abweichende Positionen, die ein anderes Licht auf die Funktion von Schule werfen. In einem Folgeschritt werden Markierungen durchdacht, die sowohl die Varianten der Passungsvorstellung als auch deren Kritik in Frage stellen. Abschließend wird die Öffnung mithilfe der Bricolage durch den Text von Frank Lorezer selbst noch auf den Prüfstand gestellt und im gewissen Sinne wieder geschlossen. In einem ersten Schritt geht es um Motive von Martinus J. Langeveld, Peter Petersen und Ivan Illich. In einem zweiten Schritt um die Motive des Globalen, des Postkolonialen und des Digitalen. Im Durchgang durch beide Infragestellungen wird deutlich, dass Schule vor allem eines ist: ein Rätsel der theoretischen Bestimmung, letztlich ungreifbar, auch wenn insbesondere empirische Forschung durch die Herrschaftsstrategie der Vermessung Eindeutigkeit in ein Feld eintragen möchte, das nie und nimmer eindeutig ist oder werden kann.

3. Kritik als Nach-Sehen – vergessene Funktionen im Gespräch

Wozu ist Schule da, was ist ihre „Funktion“? Woran hat sich das System Schule als ein Arrangement von organisiertem Lehrangeboten auf der Mesoebene zu orientieren? Die zuvor genannten Ebenen haben die Funktion der Einzelschule auf der Mesoebene vor allem auf die Makroebene (die Mikroebene als „Rechte“ der Heranwachsenden wird selbstverständlich als schützendes Mäntelchen der Passung mitgeführt) hin ausgerichtet. Nun gibt es Traditionen von Schule, die üblicherweise mit Etiketten wie „Reformpädagogik“ oder „Alternativpädagogik“ versehen werden, deren Funktionsbestimmung der Mesoebene anders akzentuiert ist. An drei solcher Ansätze alternativer Bestimmungen von Schule soll erinnert werden, um die Selbstverständlichkeit der Orientierung an Qualifikation, Integration, Enkulturation und Selektion zu hinterfragen. Die Aussagen dieser Alternativbestimmungen sind ebenso banal wie verstörend: Die Schule ist primär für die Kinder und Jugendlichen da (Langeveld), die Schule bildet als Gemeinschaft eine Gegenwirklichkeit zur Gesellschaft und ist insofern gerade nicht von einer Passung von Schule und Gesellschaft aus zu denken (Petersen), die Schule mit ihren Qualifikationen ist ein religiöser Fetisch der Moderne und systematisiert die Benachteiligung der ohnehin schon Benachteiligten, deswegen besteht die eigentliche Herausforderung in der Entschulung der Gesellschaft (Illich). Wie im darauf folgenden Kapitel zu zeigen sein wird, sind unsere Fragen und Infragestellungen der Funktion von Schule heute andere. Und dennoch leistet die Erinnerung allein an diese drei Einsprüche (andere hätten selbstverständlich auch herangezogen werden können) eine Verstörung der Selbstverständlichkeit, über die Funktion von Schule zu sprechen.

Werfen wir zunächst einen Blick auf die Gedanken von *Martinus Langeveld*, die er in seinem Buch über die „Schule als Weg des Kindes“ entwickelt hat. Langeveld hatte in seiner 1960 erstmals erschienenen Studie die Forderung aufgestellt, Schule „vor dem Horizont der kindlichen Welt, aus der Perspektive des Kindes zu sehen“ (Langeveld 1960, S. 14). Mit dieser Perspektive gehörte er in Aufnahme von Motiven der Reformpädagogik um 1900 zu dem Kontext einer anthropologisch-phänomenologischen Pädagogik. Diese anthropologisch-begründete Pädagogik hatte in Otto Friedrich Bollnow (Bollnow 1975), später auch vor allem Werner Loch (Loch 1968/1976) weitere bedeutende Theoretiker. Im Mittelpunkt stand das Lernen des Kindes – dessen Rechte und Unterstützungsbedarfe. Von dort aus ergibt sich bei aller empirisch vorhandenen Macht von Aspekten wie Qualifikation oder Selektion eine anders akzentuierte Funktionsbeschreibung, die – wenn überhaupt – in das System Fends unter dem Stichwort der kindzentrierten Enkulturation eingeordnet werden könnte. Generell sieht Langeveld Schule in der Funktion einer Dienstleistung für die „Menschwerdung“ der Heranwachsenden. Wenn auch „die Schule ‚Institut‘ ist und von

den Erwachsenen ‚gemacht‘ wird, so ist sie doch eine Funktion der Menschwerdung des heutigen Kindes, und es gilt deshalb, die Schule in dieser anthropologischen Funktion zu verstehen.“ (Langeveld 1960, S. 13) Es geht in dieser Perspektive um die Selbstwerdung der Kinder und Jugendlichen als Rechtssubjekte, die gerade nicht ausschließlich auf eine zukünftige Passung zu Gesellschaft reduziert werden könnten. Dabei ist schulisches Unterrichten ein über Jahrtausende etabliertes kulturelles Phänomen. Welche Bedeutung hat dieses kulturelle Phänomen für Kinder und Jugendliche? Die spezifische Funktion der Schule in dieser, anthropologischen Funktion sieht Langeveld im Unterrichten – jedoch einem Unterrichten um der Kinder willen. „Das Kind braucht eine Schule, um zu lernen, was zu Hause nur ausnahmsweise gelernt werden kann. Es geht zur Schule, weil es sich dort ‚weiter entwickeln‘ kann.“ (Langeveld 1960, S. 16) Die Schule habe insgesamt die Aufgabe, „das Kind in eine *bestimmte* Kultur, in eine *bestimmte* Gemeinschaft einzuführen“ (ebd.). Aus der Perspektive des Kindes kann es bei der Funktion von Schule nicht um Selektion und Qualifikation gehen. Vielmehr soll es für das Kind in letzter Konsequenz darum gehen, sein eigenes Lernen zu verstehen, zu organisieren und zu bewältigen. Es geht danach um die Befähigung, das eigene Lernen bewusst wahrzunehmen und selbst mit einer geschulten Urteilskraft zu steuern. Neben dem Erwerb einer Position im Sozialverband der Lernenden und der von Erwachsenen gesteuerten Lerninhalten ist es das Recht auf subjektive Entfaltung jeder*s Einzelnen, das die Funktion von Schule ausmacht. Weitergeführt wird damit eine Perspektive „vom Kinde aus“, die beispielsweise in den Hamburger Gemeinschaftsschulen der 1920er Jahren für das Verständnis von Schule leitend war (vgl. Koerrenz 2010). In radikaler Form ist diese Kindorientierung von Schule in Alexander S. Neills Konzeption von „Summerhill“ praktiziert worden (vgl. Koerrenz et al. 2017, S. 215 ff.). Der Grundton dieses Schulgesangs ist rechtbasierte Freiheit der Lernenden – und dies in der Regel im ausdrücklichen Gegensatz zum Primat einer Anpassung an Gesellschaft.

Die vielleicht konsequenteste Alternative einer konstruktiven Funktionsbestimmung von Schule als Sozialraum hat *Peter Petersen* in seiner Ursprungskonzeption des Jena-Plans aus dem Jahr 1927 entwickelt. Auch wenn Petersens eigenes Verhalten später mehr als ambivalent ist und bestimmte Entscheidungen in der NS-Zeit unentschuldig sind (vgl. Koerrenz 2012, S. 23), lohnt ein Blick auf seine Konzeption. Petersen sieht die Funktion von Schule darin, dass Heranwachsenden ein alternativer Lebensraum als Lernraum zur Verfügung gestellt wird. Sein Schulkonzept ist aus protestantisch-evangelischer Motivation heraus kapitalismus- und gesellschaftskritisch. Die Sinnhaftigkeit von Schule wird von den Spielregeln der auf Verwertungs- und Nützlichkeitsprinzipien basierenden Gesellschaft abkoppelt (und gerät deswegen auch in einen Gegensatz zur Schulkonzeption John Deweys). Auch wenn diese kapitalismuskritische Grundfigur des Jena-Plans heute gerne unbeachtet bleibt, prägt sie doch eine

alternative Funktionsbeschreibung von Schule, die bemerkenswert ist. Für Petersen ist dabei die Gegenüberstellung von Gemeinschaft und Gesellschaft theoretisch wie praktisch verständnisleitend. Den Gegensatz der „Gemeinschaft“ gegenüber der „Gesellschaft“ sieht Petersen „in der Formstruktur, dem Inhalt und dem Ziel einer Gemeinschaft.“ (Petersen 1927, S. 9) Entscheidend ist dabei der erste Aspekt der „Formstruktur“, insofern er auf die unterschiedlichen Arten der zwischenmenschlichen Verbundenheit in den sozialen Konstellationen verweist. Die Verbundenheit in der Gesellschaft ergibt sich aus bestimmten Zweck-Mittel-Vorstellungen und einem „äußere[n] Zwang, der sich irgendwie aus der die Menschen zusammenführenden gemeinsamen Lebensnot, dem Lebenskampfe und der Lebensfürsorge, herleitet.“ (ebd., S. 10) Leitend sind in der Gesellschaft „Machtinteressen [...], ihr nächstes Ziel ist die Befriedigung des praktischen Bedürfnisses, um dessentwillen diese Sozialform gebildet wurde. Ein höheres Ziel kennt sie nicht, da sie in keiner Weise Selbstzweck ist, sondern verfallen und ersetzt werden muß, sobald sie dem Bedürfnis nicht mehr entsprechend dient, das sie entstehen ließ.“ (ebd.) Menschen sind in der Gesellschaft im Wahrnehmungsmuster der Zweck-Mittel-Relation miteinander verbunden. Die primäre Frage ist die des Nutzens und der Verwertbarkeit von kommunikativen Prozessen. Der andere Mensch wird – typologisch zugespitzt – darauf taxiert, welchen Nutzen er als Mittel für einen bestimmten Zweck mit sich bringt. Genau dieser an Verwertungsmaximen orientierten Kommunikationsstruktur soll eine Schule nicht folgen. Gemeinschaft hingegen werde geleitet von einer „geistigen Idee“ und nicht von Zweck-Mittel-Abwägungen. Der einzelne Mensch sei hier niemals „Mittel zum Zweck, Knecht, Angestellter, Chef oder dgl., sondern stets Selbstzweck.“ (ebd., S. 11) Schule ist als Raum zu gestalten, in dem nicht „Gesellschaft“ herrscht, der also in diesem Sinne nicht-öffentlich oder gegenöffentlich ist. Wie er sich dies praktisch vorstellt, ist an anderer Stelle entfaltet worden (Koerrenz 2012). Für den vorliegenden Zusammenhang ist wichtig: Petersen markiert eine Gegenposition zu dem funktionalen Grundton, Schule aus der Passung zu dem öffentlichen, gesellschaftlichen Leben zu verstehen und zu konzipieren. Dies führt bei ihm zu einer Konzeption von Schule als Gegenöffentlichkeit, als ein Raum, in dem die Spielregeln, die Petersen mit Gesellschaft verbindet, keine Geltung haben beziehungsweise haben sollten.

Die Kritik an bestehenden Selbstverständlichkeiten, welche Funktion Schule positiv hat und auch haben sollte, nimmt bei Ivan Illich eine noch radikalere Gestalt an. Sein Ansatz ist dekonstruktiv. Auch Illich ist kapitalismuskritisch. Illich geht es vor allem um die Beschreibung dessen, was die institutionalisierte Verfasstheit von Schule moderner, westlicher Prägung in einer Art Gewaltausübung heranwachsenden Menschen antut. So hebt Schule die Freiheit, Offenheit und Eigeninitiative von Menschen auf. „Indem die Schule die Notwendigkeit lehrt, belehrt zu werden, bereitet sie auf die entfremdende Institutionalisierung des Lebens vor. Haben die Menschen diese Lektion einmal gelernt, so verlieren

sie jeden Anreiz, in Unabhängigkeit heranzuwachsen; sie finden Bezüglichkeit nicht länger reizvoll und verschließen sich den Überraschungen, die das Leben bietet, wenn es nicht durch institutionelle Definition vorausbestimmt wird.“ (Illich 1972, S. 73) Schule deformiert nach Illich unser Bewusstsein – als Menschen, als Lehrende, als Lernende, als Eltern – und unterwirft unser Denken einem ganz bestimmten Verständnis von Normalität der Leistung, des Vergleichs und der Identifikation des Menschen über formale Qualifikationen. Diese vermeintlich unantastbare und unhinterfragbare Botschaft der Normalität basiert aber auf Machtprozessen im Kapitalismus, gegen die ein Aufbegehren möglich ist. Letztlich hat Schule im Kapitalismus die Rolle eingenommen, die in früheren Gesellschaften Religion (vgl. Tillich 1961) innehatte. Schule sei nicht nur „die neue Weltreligion, sie ist auch der am schnellsten wachsende Arbeitsmarkt der Welt.“ (Illich 1972, S. 72). Die sinnstiftende Funktion sozialer Selbstverständlichkeiten, die früher einmal die Kirche repräsentiert hat, wird heute ganz wesentlich von Schule eingenommen. Zugespißt formuliert: Schule ist die Religion des Kapitalismus. Schule ist die Projektionsfläche für die öffentliche Verständigung darüber, was Menschen ausmacht und welche Position Menschen in einer Gesellschaft qua formaler Qualifikation einnehmen können. Das System Schule sei vor allem darauf ausgerichtet, für das bestehende Gesellschaftssystem passfähige Konsumenten zu erzeugen. Schule ist für Illich mit Blick auf die Moderne der 1970er Jahre Ausdruck der Weltreligion des Konsums. In Schule geht es darum, Normalität mit Blick auf die konsumierende Teilhabe an Gesellschaft zu ermöglichen. Darüber bestimmt sich der Wert des Menschen. Das ist das Selbstverständliche, das uns von der Institution als Institution beigebracht werden soll. Einer der Grundgedanken von Illich lautet:

„In der Schule lehrt man uns, daß wertvolles Lernen das Ergebnis von Schulbesuch sei; daß der Wert des Lernens mit dem Einsatz steige, und daß sich dieser Wert an Graden und Zeugnissen messen und nachweisen lasse. Tatsächlich ist Lernen diejenige menschliche Tätigkeit, die am wenigsten der Manipulation durch andere bedarf. Das meiste Lernen ist nicht das Ergebnis von Unterweisung. Es ist vielmehr das Ergebnis unbehinderter Teilnahme in sinnvoller Umgebung. Die meisten Menschen lernen am besten, wenn sie ‚dabei sind‘.“ (Illich 1972, S. 63)

So weit der sprachliche Tanz der Fundamentalkritik an Schule als System – fremd anmutend, verstörend angesichts von Fragen der Förderung von Chancengleichheit über staatliche Steuerung. Und dennoch bedenkenswert?

Die Positionen von Langeveld, Petersen und Illich muten seltsam an. Gegen jede der Konzeptionen einer alternativen Funktionsbestimmung von Schule, bei Petersen und Illich sicher radikaler gedacht als bei Langeveld, lassen sich Einwände leicht finden. Und dennoch zeigen diese Ansätze, dass die Rahmung der Funktionsbestimmung von Schule durch das Quartett Qualifikation, Inte-

gration, Enkulturation und Selektion Dinge ausblendet oder zumindest an den Rand drängt. Ob zu Recht, ist eine Frage. Ein anderer Punkt jedoch ist offensichtlich: Wer meint, die Verständigung über die Funktion von Schule könne beziehungsweise solle nur anhand der Orientierungsmuster Qualifikation, Integration, Enkulturation und Selektion (und der Inszenierung von Kontroversen innerhalb dieser) verlaufen, nimmt eine weitreichende normative Entscheidung vor. Über die Funktion von Schule kann jedenfalls auch anders nachgedacht werden als auf gängigen Pfaden. Die Frage, wozu Schule eigentlich da ist, kann und muss auch anders beantwortet werden. Ob man den genannten „historischen“ Konzeptionen etwas abgewinnen kann – zumindest ermöglichen sie eine Irritation, ein Aufbrechen des vermeintlich Selbstverständlichen durch Erinnerung an Fremdes, Irritierendes, von Manchen sicher auch als Irres Wahrgenommenes. Im nächsten Abschnitt wird die Irritation noch gesteigert. Denn dieser Abschnitt enthält keine Antworten, sondern (nur noch) Fragen. Es geht um Fragen, was Schule eigentlich bedeutet angesichts der Herausforderungen des Globalen, des Postkolonialen und des Digitalen. Gesetzt die Annahme, Globales, Postkoloniales und Digitales sind sinnvolle Sprachfelder, um sich den Herausforderungen der Gegenwart zu nähern, stellt sich die Frage, welche Konsequenzen dies für die Bestimmung des Lernens und der Funktion von Schule hat. Diese Fragen sollen entwickelt werden.

4. Kritik als Vor-Sehen – Signaturen neuer Verantwortung

Was macht heute die Funktion von Schule aus? Welche Perspektiven sind zu berücksichtigen, wenn wir es riskieren, von „der“ Wirklichkeit als unserer Normalität zu sprechen? Welche Dimensionen kommen in den Blick, wenn wir die Funktion von Schule im Spannungsfeld von Lernenden und Lernsteuerung (über Inhalte, Institutionen, Personen, Strukturen etc.) skizzieren wollen? Welche Sprache nutzen wir für die Bestimmung dessen, was selbstverständlich, was „normal“ sein soll?

Wenn uns die postmoderne Moderne (Welsch 1987) eines lehrt, dann dies, dass es keine Antworten im Sinne von Vereindeutigungen (auch innerhalb einer Rahmung über Qualifikation, Integration, Enkulturation und Selektion) gibt, sondern in allem notwendig pragmatischen Alltagshandeln skeptisches Fragen immer mitschwingt. Dieses Alltagshandeln als permanente Setzung von Normalität ermöglicht Orientierungen, nicht weniger, aber eben auch nicht mehr. Wir alle bewegen uns in semantischen Feldern, die als soziale Vorgaben unser Denken und Handeln ordnen. Aus dem Spiel der Ordnungen dieser Felder ergibt sich je individuell eine eigene, persönliche Ordnung in unserer Wahrnehmung. In dieser Ordnung gibt es Ein- und Ausschließungen, Schwerpunktsetzungen und Verdrängungen. Ordnung eröffnet uns die Möglichkeit von Welt,

ermöglicht uns eigene Sprache, die auf das Teilen mit Anderen, das Mit-Teilen gerichtet ist. Jenseits einer je persönlich zu verantwortenden Weltsprache, wie immer sie auch an vorfindliche Symbolordnungen unterschiedlichster Art anzuknüpfen vermag, ist kein Mensch-Sein möglich. Genau deswegen besteht unsere Herausforderung darin, nicht nur Ordnungen kritisch zu dekonstruieren, sondern auch konstruktiv Lebens-Ordnungen zu entwerfen, zu verantworten, zu riskieren – im Bewusstsein der Ambivalenz jeglichen Ordners.

Riskieren wir einen erneuten Anfang: Wenn wir über den Zusammenhang von Schule und Normalität in der postmodernen Moderne nachdenken, dann bietet es sich an, in Spannungen, Gegensätzen und zum Teil Paradoxien einen solchen Ansatz für eine ungeordnete Ordnung zu suchen. Das System Schule unterliegt in allgemeinpädagogischer Sicht so der permanenten Kritik im Sinne von Offenheit und Unentschiedenheit. Dies gilt gerade für die Frage, wozu das ganze System, die ganze Institution eigentlich da ist und welchen Zwecken sie „normaler Weise“ dienen soll. Bereits auf den ersten Blick tut sich eine Spannung auf. Wir müssen das System Schule auf der Mesoebene für „normal“ halten (als Eltern, Lernende, Lehrende, aber auch Forschende), dürfen und können es aber gleichzeitig nicht. Wir müssen dies, weil wir sonst nicht mehr alltagstauglich wären. Wir dürfen es jedoch nicht, weil wir das „das“ der jeweiligen Schule ebenso wie das „dass“ nicht nur verstehen können, sondern auch ethisch zu verantworten haben. Und wir können genau dies letztlich nicht (mehr), weil die (Dialektik der) Aufklärung uns Schule vor allem als ein komplexes machtförmiges Gebilde einer schwer zu identifizierenden Gemengelage von Gewalt vor Augen führt.

Setzen wir dennoch im Denken die Spiel-Regel, dass Schule in diesem skeptischen Sinne normal ist. Dann sollen zunächst zwei Seiten der Normalität von Schule unterschieden werden: eine passive und eine aktive. Auf der einen Seite ist Schule ein *passiver* Repräsentant von Normalität, die *von außen* vorgegeben wird. Auf der anderen Seite konstituiert Schule selbst *aktiv* eine Form der Normalität, die *nach außen* wirkt. In der ersten Perspektive wird in Erinnerung gerufen, dass die konkrete Gestalt sowohl des Schulsystems auf nationaler Ebene als auch der konkreten Gestalt von Schule vor Ort politisch und gesellschaftlich definiert und legitimiert ist. Schule als Institution repräsentiert immer eine politisch konstruierte und legitimierte Normalität, die in aller Beharrlichkeit ihrer Grundstrukturen zugleich den Stachel unabschließbarer Veränderung in sich trägt. In die Alltagswahrnehmung übersetzt bedeutet dies, dass die vorhandene Struktur einer Schule den Anschein erweckt, Schule müsse so sein, wie sie dem Augenschein nach vorfindlich ist. Dieser Perspektive, dass Schule eine von außen definierte Normalität repräsentiert, steht die zweite Perspektive gegenüber, dass Schule aktiv so etwas wie Normalität ausstrahlt. Über diese Ausstrahlung beeinflusst sie sowohl das Selbstverständnis der Lehrenden als auch der Lernenden, der Eltern und „der“ Öffentlichkeit. Sowohl das Lehrer*innenverhalten als auch das Schüler*innenverhalten wird durch die Aspekte, die in einer konkre-

ten Institution als normal angesehen werden, gesteuert. Beispiele für solche Symbolisierungen von Normalität sind die innere Konstruktion einer Schule in Jahrgangsstufen oder Vorstellungen darüber, wie zu unterrichten ist.

Wenn wir heute näher nach Konturen von Normalität fragen, so kommen uns in einer neuen Intensität Zweifel, ob das, was ist, genauso sein muss, wie wir es vorfinden. Diese Fragerichtung ist nicht neu. Sie begleitet die Pädagogik der Moderne spätestens seit dem 18. Jahrhundert, seitdem die Frage nach der richtigen Form von Unterricht und Schule zu einem Gegenstand permanenter Reformdebatten geworden ist (vgl. Koerrenz 2014, S. 74 ff.). Zugespitzt formuliert: Seit der Aufklärung befinden wir uns im Modus permanenter Reformdebatten. Es ist insofern normal, dass die konkrete Gestalt der schulischen Normalität (das „das“) in einem vorgegebenen Aushandlungsrahmen immer überprüft werden kann.

Jedoch: Die Auseinandersetzung mit der Normalität, und das heißt auch der normgebenden Kraft und Funktion von Schule, hat in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts und zu Beginn des 21. Jahrhunderts eine neue Dynamik erhalten. Es sind musterhaft Typen einer fundamentalen Infragestellung (nicht nur des „das“, sondern auch des „dass“) entstanden, die die Funktionsweise und die Sinnhaftigkeit von Schule und Unterricht neu auf den Prüfstand stellen. Fundamental ist die Situation insofern, als nicht mehr die Kontroverse um die konkrete Ausgestaltung von Schule, sondern die Bedingungen des Verständigungsrahmens auf dem Prüfstand stehen. Die postmoderne Moderne ist eben nicht mehr „einfach“ die Moderne mit den ihr innewohnenden Reformdebatten. Die postmoderne Moderne provoziert das Bild einer geordneten Unordnung, die bestenfalls (und hier ist Skepsis angebracht) zu einer neuen ungeordneten Ordnung als Diskussionsrahmen von Schule führen kann. Auch wenn gewiss noch ganz andere Perspektiven als mustergebend herausgestellt werden könnten, so scheinen es doch vor allem drei Aspekte zu sein, die heute mit Blick auf das System Schule das Nachdenken bestimmen: das Globale, das Postkoloniale und das Digitale. Schule ist gleichzeitig ein Objekt und ein Subjekt in der Repräsentation von einer neu zu justierenden, wenn vielleicht auch nie in Balance zu bringenden Normalität. In das Spiel des Sprachfelds Schule greifen heute die Stichworte Globales, Postkoloniales und Digitales als verwirrende Impulse ein. Und die weitreichenden, unbeantworteten Fragen lauten: Sind nicht diese Stichworte des Globalen, Postkolonialen und Digitalen es, die – wenn auch vielleicht in anderem Sprachgewand – unsere heutige Normalität ganz wesentlich prägen? Was bedeutet dies für die Funktionsbestimmung von Schule? Kann Schule unter Ausblendung der Stichworte heute noch angemessen gedacht werden? Kann Schule unter Ausblendung der Stichworte heute noch funktionieren? Und vor allem: Was bedeutet dies konkret?

Ins Zentrum des Nachdenkens über die Funktion von Schule in der postmodernen Moderne rückt die Erfahrung eines grundlegenden Paradoxes. Es

geht um das Paradox, was heute als normal für das Verständnis von Selbst und Mitwelt empfunden werden soll. Es geht um die Normen, die von „der“ Realität aus auf das System Schule drängen. Normal sind auf der einen Seite die absolute Wertschätzung und Verbindlichkeit von Universalität und Inklusion, auf der anderen Seite jedoch zugleich die absolute Wertschätzung und Verbindlichkeit von Verschiedenheit und Heterogenität. Beide Seiten stehen für Herausforderungen, die ein Individuum in der Konstituierung des sozialen Selbst zu bewältigen hat. Dies gelingt mit Blick allein nur auf eine Seite nur unter größter Anstrengung. Zusammengenommen jedoch sind beide Herausforderungen kaum zu ordnen in unserem Kopf, in unserem Verstehen und in der Aufgabe, die Funktion von Schule angemessen zu bestimmen. Wir stehen vor der Aufgabe, uns mit Blick auf das Verhältnis von Selbst und Anderen gleichzeitig als eins und als verschieden zu verstehen, zumindest sollten wir dies. Dies klingt in der sprachlichen Skizze banal und einfach, führt uns jedoch bei näherer Betrachtung schnell vor die Grenzen des Denk- und Fühlbaren. Wir können jeweils eine Seite zugunsten der anderen in den Hintergrund rücken oder gar unterdrücken, faktisch aber bleiben beide Aspekte immer in einem Spannungsverhältnis in uns und als Herausforderung, unsere individuelle Sozialität zu bestimmen.

In kulturwissenschaftlicher Betrachtung wurden die Bedeutung und Eigenheit von Universalität und Heterogenität zumindest implizit in zwei scheinbar gegensätzlichen, in Wirklichkeit jedoch sich ergänzenden Infragestellungen der Normalität entwickelt. Diese Infragestellungen warfen je auf eigene Weise die Frage auf, wodurch Mensch-Sein in der postmodernen Moderne bestimmt ist beziehungsweise bestimmt sein sollte. Dafür wurden zwei theoretische Rahmungen geschaffen, die je ein eigenes Konzept der zentralen Lernherausforderungen und damit auch der Funktion alles organisierten und nicht organisierten Lehrens enthalten. Beide theoretische Rahmungen führen eine Perspektive mit sich, was ein Mensch heute vor allem lernen sollte, will er sein Mensch-Sein entfalten. Beide Rahmungen stellen „Normalität“ auf den Prüfstand und damit auch die Funktionalität eines Systems wie Schule.

Die eine Infragestellung von Normalität kann mit dem Stichwort „global“ bezeichnet werden. Dahinter verbirgt sich die grundlegende Einsicht, dass wir heute nach den grundsätzlichen Rechten für alle Menschen in einer neuen Qualität fragen müssen (Fritzsche 2004). Es geht um die Frage einer universalen Gleichheit des Menschseins. Im Umkehrschluss geht es um die Auseinandersetzung mit jenen Defiziten (z. B. der Teilhabe-Chancen), die genau in diesem Bereich universalen und elementarer Menschenrechte beschrieben werden. Hier wird Verschiedenheit beispielsweise mit Blick auf Zugangsvoraussetzungen zu Erziehung und Bildungschancen zu einem zentralen Problem. Es geht in dieser Perspektive fundamental um Fragen der Gerechtigkeit und einer uneingelösten Gleichheit. Das UNESCO-Programm „Education for all“ steht stellvertretend

für diese Perspektive der Teilhabe über Inklusion. Dies gilt sowohl auf regionaler Ebene als auch in globaler Hinsicht. Letztlich aber sind die Begründungsstrukturen von elementaren Rechten des Menschen nur global zu diskutieren (vgl. Appiah 2007). Dies gilt auch deshalb, weil es ansonsten wieder Einfallstore dafür geben könnte, bestimmten Personengruppen das Menschsein an sich abzusprechen oder zumindest von höherwertigen und minderwertigen Formen des Menschseins zu sprechen. Verschiedenheit ist vor diesem Hintergrund das Problem, zumindest jedoch sekundär. Es geht um die Orientierung an und Einlösung von gleichen Rechten für Alle. Es geht um die Suche nach einer praktischen Umsetzung der egalisierenden Menschenrechte als Teilhaberechte und Entwicklungschancen insbesondere auch im Bereich Erziehung, Bildung und Schule.

Diese Seite einer Orientierung der Lernsteuerung an Gleichheit im globalen Horizont trifft nun auf berechtigte Einwände. Auch wenn dies eine, von Manchen als problematisch empfundene Systematisierung darstellen mag, bietet es sich dennoch an, das Stichwort „postkolonial“ für den grundsätzlichen Einspruch gegen egalisierende Tendenzen zu verwenden. Wenn das „Postkoloniale“ nicht nur als Signatur für partikulare Gruppen und deren markierte Einwände (die gewiss ein Sonder-Recht reklamieren können) gesehen wird, sondern als ein Horizont, der das Denken aller Menschen mitbestimmen kann und soll, liegt eine solche Systematisierung als eine grundsätzliche Perspektive einer neuen Kritischen Theorie (Kerner 2012) nahe. Hier ist die Betonung von Verschiedenheit nicht ein Problem, sondern die Einlösung einer neuen (Un-)Ordnung des Denkens. Universelles, aufgeklärtes Denken basiert hier vor dem Hintergrund der Einsichten einer „Kritik der schwarzen Vernunft“ (Mbembe 2016, S. 168 ff.) auf der Ernstnahme von Unterschiedlichkeit, die aus Macht- und Gewaltprozessen der Ausgrenzung und Marginalisierung folgen. Mit Blick auf die Bestimmung grundlegender Lernprozesse in der postmodernen Moderne geht es um uneingelöste Formen der Anerkennung und des Respekts. Diese Formen der Nicht-Anerkennung erstrecken sich über ein weites Feld von kulturellen Zuschreibungen im Modus der Verallgemeinerung bis hin zu Strategien der materiellen Unterdrückung. Der Verdacht gegenüber allen universalen, essentialistischen und damit auch globalen Zuschreibungen des Menschseins besteht darin, dass jegliche Form universaler Aussagen vor allem dazu dienen kann, vorhandene Machtstrukturen und Unterdrückungsmechanismen zu verdecken und zu tarnen (Spivak 2007). Gerade mit Blick auf Formen der Unterdrückung, Ausgrenzung und Ausbeutung wird in postkolonialer Perspektive neben einer Sensibilität für heterogene Lebenswelten eine nicht selbst wieder kolonialisierende Parteilichkeit für bestimmte Personengruppen eingefordert. Empathie, Zuhören und die Einsicht in die Begrenztheiten und Bedingtheiten des eigenen Verstehens sind mögliche Eckpfeiler eines entsprechenden Lernverständnisses. Dass dies nicht zwingend im Widerspruch zu Kernanliegen globalen Lernens

geraten muss, ist theoretisch recht leicht zu denken (als Verschiedenheit in Gleichheit oder umgekehrt als Gleichheit in Verschiedenheit). In der Praxis kommt die Gleichzeitigkeit der unterschiedlichen Arten des Respekts, des Reden-Könnens und Schweigen-Sollens, des Partei-Ergreifens und des gerade nicht Übernehmen-Könnens marginalisierter Positionen schnell an Grenzen des Vereinbaren, zumindest bei mir.

Mit Blick auf die Funktionsbeschreibung von Schule könnte dementsprechend eine Folgerung lauten: Wenn wir heute mit Blick auf das System Schule von Normalität reden, so ist in diese das Spannungsverhältnis von globalen und postkolonialen Anliegen einzutragen. Ob dies gedacht, geschweige denn in Handeln umgesetzt werden kann, scheint mir zweifelhaft. In jedem Fall müsste Uneindeutigkeit und das Aushalten von Uneindeutigkeit beziehungsweise Widersprüchen in den Fokus einer Funktionsbestimmung rücken, die Lernende mit konstruktiver Skepsis auf die postmoderne Moderne vorbereitet. Genau dies aber scheint mit der gesellschaftlichen Reproduktion (vor allem in ökonomischer und politischer Hinsicht) kaum vereinbar, weil diese nicht mit einer Steigerung von Kontingenz und Ungewissheit operieren kann, sondern gerade auf deren Minimierung angewiesen ist.

Nicht genug der Verunklarung dessen, wozu Schule heute da ist. Ein dritter Aspekt, der die beiden inhaltlich kulturbezogenen Dimensionen von Globalem und Postkolonialem verschränkt, wird mit dem Stichwort Digital angezeigt. Es ist eine Sache, in instrumenteller Hinsicht nach den Chancen und technischen Möglichkeiten von Digitalisierung zu fragen. In dieser technischen Hinsicht sind zweifelsohne große Entwicklungspotenziale enthalten, die mit Blick auf „die“ Digitalisierung von Schule munter gefordert und auch etabliert werden. Pädagogisch relevant wird die Auseinandersetzung mit Digitalisierung in einem tieferen Sinne jedoch erst, wenn diese nicht nur instrumentell-technisch als etwas betrachtet wird, das alles Lernen heute von der Form und den Voraussetzungen aus mitbestimmt. Vielmehr geht es darum, dass das Selbstverhältnis und das Selbstverständnis des Menschen als eines Lernenden an sich kulturell neu definiert werden. Was bedeutet es, dass Lernen heute digital mitbestimmt wird, dass Welten der Wirklichkeit im Horizont des Digitalen auseinanderdriften und jene Rede von Wirklichkeit geradezu konturenlose Bezugssphären enthält? Was macht also das Digitale mit dem Grundverständnis des Menschen als eines Lernwesens, was macht das Digitale dementsprechend mit Erziehung und vor allem Bildung? Es geht damit nicht nur um technische Möglichkeiten und deren Umsetzung, sondern vielmehr um die Frage, inwieweit das Digitale beziehungsweise die Digitalisierung das Lernen von Menschen kulturell prägt und verändert. Und die Funktion von Schule? Das Digitale als Aufhebung von Wirklichkeitsgrenzen, die neue Bedeutung von Marketing, Emphase oder Wahrnehmungsjunktoren (vgl. Koerrenz 1994, S. 173 ff.) führen doch auch einen grundsätzlichen Wandel im Verhältnis von System Schule und Umwelt

mit sich. Die Frage stellt sich dann, was eigentlich an Wirklichkeit übrigbleibt und wie dieses Bild von Wirklichkeit die Funktion von Schule verändert, aufhebt, negiert oder neu justiert? Und wie verbindet sich dies mit den Motiven des Globalen und des Postkolonialen? Inwieweit spielen sich Universalität und Heterogenität im Digitalen ab beziehungsweise haben diese dort nicht eine neue Dimension? Was bedeutet Mensch-Sein im Digitalen und wie verändert das Digitale unsere Auffassung vom Menschlichen? Inwieweit ist digitales Leben – Leben? Was entsteht aus der Vermischung der digitalen und „realen“ Welt? Wie wird das System Schule davon neu formiert?

Wenden wir uns in diesem Kontext dem Sozialtheoretiker Zygmunt Bauman zu, der in einer seiner letzten Publikationen „Die Angst vor den anderen“ thematisiert hat. Bauman analysiert die staatliche Umgangsweise mit vorhandenen Problemen. Bauman fragt danach, warum welche Problemlagen ins Bewusstsein rücken, andere jedoch kaum oder gar nicht. Seine, auch von anderen geteilte These lautet, dass Probleme aus kommunikativen Inszenierungen resultieren, in denen das Digitale eine wesentliche Rolle spielt. Probleme, die öffentliche Diskussionen bestimmen, basieren auf Inszenierungen, auf bewussten Verstärkungen oder dem Ausblenden von vorhandenen Problemen, Sorgen, Ängsten. Und dies aus „guten“ Gründen: „Je dringlicher und unbezwingbarer unsere Aufgabe erscheint, desto stolzer dürfen wir uns fühlen; je mächtiger und durchtriebener der Feind, desto heldenhafter wirken jene, die es wagen, ihm den Krieg zu erklären.“ (Bauman 2016, S. 36) Öffentliche Akteure produzieren im Verbund mit den Medien in manchen Fällen geradezu jene Verunsicherung, auf die diese dann selbst als kompetente Problemlöser reagieren können. Eine entsprechende Bedeutsamkeit der Lösung setzt voraus, dass das Problem als zentral und bedeutsam in Szene gesetzt werden konnte. All dies geschieht vor dem Hintergrund einer Gesellschaftsstruktur, in der die individuelle Leistung wie ein Fetisch verehrt wird. Eine Konsequenz dieser Verehrung sei, dass das Funktionieren über Leistung den Wert des Menschen in einem ungeahnten Ausmaß definiere. So spezialisieren sich die Leistungsgesellschaft „auf die Produktion und Eliminierung von ‚Depressiven und Versagern‘“ (ebd., S. 59). Damit einher geht eine Struktur, die „die Unsicherheit des menschlichen Daseins privatisiert und die Verantwortung für den Umgang damit dem schwachen Einzelnen aufbürdet“ (ebd., S. 60). Insofern basiert heute der Staat wesentlich auf einer bestimmten Kultivierung der Angst, einer Angst, die das Individuum auf die eigene persönliche Leistung fixiert. Baumans Beobachtungen entbehren nicht einer grundlegenden Alltagsplausibilität. Doch: Wie lassen sich vor diesem Hintergrund die Intentionen globalen und postkolonialen Denkens auch mit Blick auf das System Schule einordnen?

Das Digitale verunordnet die Wirklichkeitswahrnehmung um eine weitere Schraubstelle. Verbunden ist die Strategie der öffentlichen Inszenierung von Problemen mit einem Handlungsrahmen, in dem sich die Offline-Welt und die

Online-Welt einen Konkurrenzkampf um die Selbstdeutung des Menschen liefern. In der Offline-Welt ist der Einzelne dem konkreten Sozialen ausgesetzt. „In der Offline-Welt bin ich unter Kontrolle.“ (Bauman 2016, S. 102) Anders hingegen in der Online-Welt. Hier gibt es ganz andere Möglichkeiten des sozialen Agierens, des Sich-Tarnens, des Sich-Versteckens, des Sich-Äußerns. „In der Online-Welt ... bin ich verantwortlich und habe ich die Kontrolle.“ (ebd.). Die existentielle Bedeutung dieser Differenz fasst Bauman in dem Gedanken zusammen: „Der Vorzug der Online-Alternative gegenüber der Offline-Existenz liegt im Versprechen und der Erwartung einer Befreiung von den Beschwernissen, Unannehmlichkeiten und Nöten, unter denen die Bewohner der Offline-Welt zu leiden haben.“ (ebd.). Die logische Herausforderung besteht im Anschluss an Bauman darin, ein reflektiertes Verhältnis zu Leistung in einer veränderten Sozialstruktur zu gewinnen – einer Gesellschaft, die nicht von inszenierter Angst gesteuert und von Digitalität gespalten ist. Falls diese Beobachtungen zutreffend sind: Kann dies die Funktionsbestimmung von Schule unbeeinträchtigt lassen? Und was bedeutet dies für Schule?

Wenn wir somit heute nach der Normalität im pädagogischen Bereich fragen, so bieten die drei Aspekte des Globalen, des Postkolonialen und des Digitalen Dimensionen an, von denen aus das System Schule auf den Prüfstand gestellt werden muss. Mehr Fragen, weniger Antworten – so scheint es mir. Im Hintergrund stehen als die entscheidenden Fragen, wer wie die Regeln von Normalität definiert und wer im gesellschaftlichen Verständigungsspiel mit welchen Mitteln und auf welchen Wegen was durchsetzt. Dabei geht es ganz entscheidend auch um die Ordnung beziehungsweise Neuordnung von semantischen Feldern, also dessen, was im pädagogischen Bereich als normal und selbstverständlich betrachtet wird und was nicht.

5. Schule funktional betrachten – ein fragmentierter Abschluss

Ein Gedankenfragment soll das Nachdenken über das System Schule abschließen. Denn dass das System Schule auf den Prüfstand gelangt, ist nicht neu. Es scheinen Konjunkturwellen zu sein, die die systemische Frage nach der Sinnhaftigkeit und Legitimation der Institution als Institution ins Bewusstsein der Öffentlichkeit spülen. Um diesem Wellenartigen Konturen zu verleihen, soll auf ein „graues“ Papier zurückgegriffen werden, das eine bestimmte, vergangene Zeit repräsentiert und doch mit den Motiven des Globalen, des Postkolonialen und des Digitalen verknüpfbar scheint. Dieser Text bietet eine Un-Ordnung an hinsichtlich der Funktion von Schule. Diese Un-Ordnung jenseits von oder zumindest in Spannung zu Qualifikation, Integration, Enkulturation und Selektion eröffnet uns die Möglichkeit einer irritierten Weltsicht, ermöglicht uns

veränderte Sprache. Das Anliegen dieses Textes besteht ganz offensichtlich darin, nicht nur vorhandene Ordnungen der Normalität kritisch zu dekonstruieren, sondern auch konstruktiv Lebens-Ordnungen zu entwerfen, zu verantworten, zu riskieren – im Durchgang durch die Un-Ordnung und im Bewusstsein der Ambivalenz jeglichen Ordners. Der Text kommt etwas verstaubt aus den Diskussionen einer kritischen Sicht auf Schule aus den 1980er Jahren der alten Bundesrepublik. Seine „Sieben Thesen über Schule“ hatte Lorezer im Tübingen der 1980er und 1990er Jahre entwickelt. Frank Lorezer (1945–2016) beschäftigte sich als Privatgelehrter in dem von ihm gegründeten Institut für Gegenwartskritik und Zukunftsforschung unter anderem mit der Funktion von Schule im postmodernen Kapitalismus. Offensichtlich hat Frank Lorezer eine eigene Schulerfahrung und – darauf aufbauend – eine eigene Vorstellung darüber, was Schule mit Menschen macht. 1973 promovierte er an der Catholic University of Puerto Rico. Lorezer stand in Austausch unter anderem mit Ivan Illich (1926–2002), John C. Holt (1923–1985) und Everett Reimer (1910–1998), die eine grundsätzliche Infragestellung der gesellschaftlichen Funktion von Schule (Deschooling society) formuliert hatten. Die Thesen seines Tübinger Privat Instituts hatte Lorezer nie publiziert. Es kursieren einige graue Papiere wie der STÜS-Text. STÜS ist in einer ersten Fassung 1995 in Umlauf gebracht und von Lorezer 2013 noch einmal überarbeitet und ergänzt worden.³ Die Thesen nehmen wesentliche Motive der Deschooling-Debatte auf, führen diese aber weiter. Die Überlegungen von Frank Lorezer wirken befremdlich, vor allem wissenschaftlich, sind sie doch von einer unqualifizierten Einseitigkeit und teilweise Unverständlichkeit geprägt. Dennoch bilden sie einen nützlichen Abschluss, da auch diese Überlegungen Unordnung eintragen in das Nachdenken über das System Schule und dessen Funktion(en). Auch wenn ich die Überlegungen persönlich nicht verteidigen kann, dokumentieren sie doch eine prägnante, wenn auch naive Bewegung des Denkens über das System Schule in der Kritik. Impulse zum Nach-Denken über das Nachdenken über die Funktion von Schule bietet der Text in jedem Fall.

3 Der Text ist von Lorezer als gemeinfrei erklärt worden und kann verbreitet werden.

Frank Lorezer
STÜS (Sieben Thesen über Schule) – 1995/2013

1.

Das System ist immer stärker als ein Mensch,
auch wenn ein Mensch für einen anderen Menschen
(gelegentlich) bedeutsamer ist/werden kann als das System.

2.

Das System (re)produziert Normativität in Gestalt von Normalität.
Schule ist ein Sklave der Normalität.
Schule normalisiert.
Schule tötet die Abweichung, das Querstehende,
die jenseits des Normalen erscheinende Andersheit,
oftmals indem sie Toleranz gegenüber Andersheit predigt.

3.

Normalität wird inhaltlich bestimmt
über das gesellschaftliche System, das Schule zu reproduzieren hat.
Das gesellschaftliche System ist konfus und eindeutig zugleich.
Gesellschaft als System ist konfus, solange
die bestehenden ökonomischen Prozesse in ihrer Prozesshaftigkeit
nicht grundlegend in Frage gestellt werden.
Gesellschaft ist konfus, indem
sie als System ohnmächtige Formen der Ein- und Ausgrenzung zulässt.
Gesellschaft als System ist konfus, weil
Konfusion im Sinne kontrollierter Differenz selbst zu ihrem Programm gehört.
Gesellschaft als System ist eindeutig, weil
es im Wesentlichen um die Reproduktion von Konsumverhältnissen geht,
die bestehen oder aber sich als Alternative zum Bestehenden darstellen,
letztlich aber alle im Nichts des (Re-)Produzierbaren aufgesogen werden.
Gesellschaft als System ist eindeutig, weil
Ausbeutung/Ausgrenzung auf der Programmebene kritisiert, problematisiert,
stigmatisiert wird, um sie damit materiell besser legitimieren zu können.
Gesellschaft als System ist eindeutig, weil
sie den Widerspruch von Gleichheit und Freiheit programmatisch kritisiert,
um ihn so in der materiellen Wirklichkeit erst institutionalisieren zu können.
Schule ist ein für Normalität maßgebender und richtungsweisender Ort.

4.

Das gesellschaftliche System prägt das System Schule auf allen Ebenen:
Makro, Meso, Mikro.

Indem Schule sich am Ideal der Gleichheit orientiert,
reproduziert sie Ungleichheit.
Indem Schule sich an der faktischen Ungleichheit orientiert,
gefährdet sie Gleichheit.
Indem Schule sich am Ideal der Freiheit orientiert,
reproduziert sie Unfreiheit.
Indem Schule sich an der faktischen Unfreiheit orientiert,
gefährdet sie Freiheit.
Die Pflicht zur Schule ist die Pest der Moderne und zugleich das scheinbare
Heilmittel für die Einlösung von Freiheit, Gleichheit und Geschwisterlichkeit.
Beides trifft zu und am Ende bleibt die Aporie.

5.

Die in der Schule zu vermittelnden Inhalte sind zweitrangig.
Schule als System ist der wesentliche Inhalt von Schule selbst.
Das System ist die Botschaft,
indem es Gesellschaft repräsentiert und reproduziert.
Alle anderen Inhalte sind abgeleitet.
Normalität ist das Konforme, wobei ein wesentlicher Teil des Konformen aus
der permanenten Umformung des Nicht-Konformen in Konformität besteht.
Didaktik nennt dies systemische Normalisierung.
Die Normalität der Inhalte repräsentiert die gesellschaftliche Normierung –
getarnt hinter Konzepten wie Kompetenz, die gesellschaftliche
Anschlussfähigkeit, Verwertungsmöglichkeit, Konformität symbolisieren.

6.

Die in der Schule agierenden Menschen sind zweitrangig.
Schule als System ist die eigentliche, im System handelnde Person.
Das System ist die Person, die für die Gesellschaft ohne Kritik einsteht.
Alle Menschen sind vor dieser Maske der Gesellschaft zu schützen.
Lehrende sind vor der systemischen Person zu schützen,
weil sie sonst in ihrem Inneren am System durch Unverständnis scheitern.
Lehrende scheitern am System, wenn sie sich nicht bewusst machen, dass sie
selbst nur Ausführungsgehilfen in der Reproduktion von Gesellschaft sind.
Lernende sind vor der systemischen Person zu schützen,
weil sie sonst denken/fühlen lernen,
dass schulisch definierte Leistung das Fundament ihrer Existenz zu sein hat.
Schulisch definierte Leistung ist weder mit kognitiver, noch mit emotionaler
Intelligenz deckungsgleich, teilweise noch nicht einmal verwandt.
Eltern und Lehrende müssen Lernende und sich selbst
vor dem System schützen lernen.
Ironische Ernsthaftigkeit als Distanzierungsstrategie hilft.

Ernsthaftigkeit alleine tötet – alles und jeden.
Ironie alleine macht einsam – die Gesellschaft ist stärker.
Die wesentliche Illusion von Schule besteht darin,
von sich als Person abzulenken.

7.

Eine Theorie von Schule als Person der Gesellschaft ist irreführend,
weil eine Theorie der Gesellschaft an sich nicht möglich/sinnvoll ist.

Eine Theorie der Gesellschaft gibt es nicht, kann es nicht geben,
weil Theorie immer auf eine festlegende Beschreibung von Empirie zielt.
Empirie aber ist konfus, in sich widersprüchlich, aporetisch, unbegrenzt.

Theorie ist ein Instrument zur Feststellung des Unfeststellbaren.

Theorie der Gesellschaft ist danach immer Ideologie.

Es gibt nur Menschen und Machtprozesse.

Gesellschaft selbst ist ein theoretisches Konstrukt, um von den existentiellen
Zusammenhängen von Mensch-Sein und Kultur abzulenken.

Gesellschaftstheorie ist aus anthropologischer Sicht immer,
wie kritisch sie sich auch geben mag,

ein Instrument, das die Eigenheit der Einzelnen negiert.

Freiheit und Gleichheit – wir können nur zweifelnd denken und handeln,
müssen dies aber auch – unter beiden Vorzeichen.

Wir können Freiheit und Gleichheit weder denken noch leben.

Das macht auch nichts,
solange wir uns ins Bewusstsein rufen,

dass wir Vertriebene sind,
und solange wir uns streiten.

Literatur

- Apel, H. J. (1995): *Theorie der Schule. Historische und systematische Grundlinien*. Donauwörth: Ludwig Auer.
- Appiah, K. A. (2007): *Der Kosmopolit. Philosophie des Weltbürgertums*. München: Beck.
- Ballauff, T. (1982): *Funktionen der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Bauman, Z. (2016): *Die Angst vor den anderen – Ein Essay über Migration und Panikmache*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Berger, P. L. (1980): *Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Berkemeyer, N./Mende, L. (2018): *Bildungswissenschaftliche Handlungsfelder des Lehrkräfteberufs*. Münster: Waxmann.
- Bernfeld, S. (1925/1973): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bollnow, O. F. (1975): *Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik* (3. Auflage). Essen: Neue Deutsche Schule.
- Derrida J. (1972/1990): *Die Différance*. In P. Engelmann (Hrsg.), *Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart* (S. 76–113). Stuttgart: Reclam.
- do Mar Castro Varela, M./Dhawan, N. (2015): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung* (2., komplett überarbeitete und erweiterte Auflage). Münster: transcript.
- Dreeben, R. (1980): *Was wir in der Schule lernen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Durkheim, E. (1984): *Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fend, H. (2008): *Neue Theorie der Schule*. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Foucault, M. (1977): *Die Ordnung des Diskurses. Inauguralvorlesung am Collège de France – 2. Dezember 1970*. Frankfurt a. M.: Ullstein.
- Fritzche, K. P. (2004): *Menschenrechte. Eine Einführung mit Dokumenten*. Paderborn: Schöningh.
- Han, B.-C. (2007): *Abwesen. Zur Kultur und Philosophie des Fernen Ostens*. Berlin: Merve.
- Illich, I. (1970): *Entschulung der Gesellschaft*. München: Kösel.
- Illich, I. (1972): *Schulen helfen nicht – Über das mythenbildende Ritual der Industriegesellschaft*. Reinbek: rororo.
- Kant, I. (1784/1974): *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* In E. Bahr (Hrsg.), *Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen* (S. 8–17). Stuttgart: Reclam.
- Kerner, I. (2012): *Postkoloniale Theorien zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Koerrenz, R. (1994): *Ökumenisches Lernen*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Koerrenz, R. (1996): *Stufentheorie der Erziehung*. Tübingen: Habilitationsschrift.
- Koerrenz, R. (2010): *Pädagogik vom Kinde aus. Orientierungen zwischen Anthropologie und Ethik*. In: Ders. (Hrsg.), *Bildung und Kultur – Zwischen Tradition und Innovation* (S. 55–74). Jena: IKS.
- Koerrenz, R. (2012): *Schulmodell: Jena-Plan. Grundlagen eines reformpädagogischen Programms*. Paderborn: Schöningh.
- Koerrenz, R. (2014): *Reformpädagogik. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh.
- Koerrenz, R./Kenkies, K./Kauhaus, H./Schwarzkopf, M. (2017): *Geschichte der Pädagogik*. Paderborn: Schöningh (UTB-Basics).
- Langeveld, M.-J. (1960): *Die Schule als Weg des Kindes*. Braunschweig: Westermann.

- Loch, W. (1968/1976): Enkulturation als anthropologischer Grundbegriff der Pädagogik. In E. Weber (Hrsg.), *Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert* (S. 122–140). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lyotard, J.-F. (1989): *Der Widerstreit*. 2. Auflage. München: Fink.
- Mbembe, A. (2014): *Kritik der schwarzen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mendelssohn, M. (1784/1974): Über die Frage: Was heißt aufklären? In E. Bahr (Hrsg.): *Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen* (S. 3–8). Stuttgart: Reclam.
- Meyer, J.W. (2005): *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mouffe, C. (2014): *Agonistik. Die Welt politisch denken*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Parsons, T. (1968): Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft (S. 161–193). In Ders., *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Petersen, P. (1927): *Der kleine Jena-Plan*. Langensalza: Beltz.
- Rolf, T. (1999): *Normalität. Ein philosophischer Grundbegriff des 20. Jahrhunderts*. München: Fink.
- Sander, W./Scheunpflug, A. (Hrsg.) (2011). *Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Kontroversen*. Bonn: BZpB.
- Spivak, G. C. (2007): *Can the Subaltern Speak?: Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien: Turia + Kant.
- Tillich, P. (1961): *Wesen und Wandel des Glaubens*. Frankfurt a. M.: Ullstein.
- Welsch, W. (1987): *Unsere postmoderne Moderne*. Weinheim: VCH.

Was Schule soll

Eine theoretische Erinnerung

Veronika Manitius

Einleitung

Die Frage danach, was Schule „soll“, fragt nicht danach, was sie kann oder will. Die Frage danach, was Schule „soll“, hebt ganz explizit auf ihre Funktionen, ihren Zweck, ihre Ziele, ihre Aufgaben und ihren Auftrag ab. Ein „Soll“ zeigt also an, dass Schule nicht beliebig ausgestaltet werden kann, sondern – da unter staatlicher Aufsicht und normativ mit der Entwicklung der Gesellschaft verknüpft – einen öffentlichen Auftrag zu erfüllen hat oder aber schlichtweg zielgerichtet zu veranstalten ist und damit funktional für die Auftraggebenden ist. Dass die schulischen Funktionen bekannt sein müssen, wird hier als zwingend erforderlich vorausgesetzt, möchte man Schule (kritisch) überprüfen.

Nun kann man sich den inhaltlichen Zuschreibungen dieser Funktionen von Schule unterschiedlich annähern, beispielsweise normativ über die entsprechenden (öffentlichen) Diskurse, empirisch über die entsprechenden Forschungsarbeiten etwa aus den Schulleistungsstudien, welche insbesondere auch darüber gut Auskunft geben, was Schule *nicht gut* leistet sowie auch unter Rückgriff auf rechtliche Bestimmungen. In diesem Beitrag wird jedoch ein anderer Zugang vorgenommen, nämlich mithilfe ausgewählter schultheoretischer Literatur sollen die Funktionszuweisungen an Schule aufgespürt werden. Dieses Vorgehen geht auch auf die Beobachtung zurück, dass die erziehungswissenschaftliche Diskussion eine differenzierte schultheoretische funktionale Betrachtung derzeit kaum vornimmt oder es aber häufig bei der alleinigen Rezeption von Fends prominenter Arbeit „Theorie der Schule“ (2008a) belässt, die zwar hier auch ihren Raum bekommen wird, aber im Zusammenspiel mit anderen schultheoretischen Arbeiten, insbesondere eben den strukturfunktionalistisch angelegten, erfolgt. Ziel des Beitrags ist es, eine differenziertere schultheoretisch gestützte Aufarbeitung der Funktionszuweisung an Schule bereitzustellen. Dabei wird sich zeigen, dass mit der Klärung dessen, was Schule *funktional* soll, Implikationen entstehen, die wiederum den allgemeinen Diskurs und die Forschung anregen können – auch hinsichtlich einer Überprüfung von Schule sowie deren Weiterentwicklung.

Ganz bewusst wird auf eine systematische historische Zugangsweise weitestgehend verzichtet. Diese Diskurslinien sind anderweitig gut aufgearbeitet und

entsprechend nachlesbar (z.B. Cortina et al. 2008; Tenorth 1992; Apel 1995; Ballauff 1982). Gleichwohl wird die historische Perspektive implizit insofern mitberücksichtigt, als in der Rezeption theoretischer Literatur zur schulischen Funktion(erfüllung) und auch in eigenen Argumentationslinien letztlich immer auch historische Aufarbeitung mitschwingt. Dies zeigt sich etwa darin, dass bezüglich der Frage danach, wer denn der „Funktionszuweiser“ ist, mit Blick auf die Geschichte der Schule zuvorderst der Staat als eben dieser zu nennen ist, der endgültig auch mit Einführung der Schulpflicht im 19. Jahrhundert das Schulwesen unter die staatliche Aufsicht stellte – ein bis heute gültiger Tatbestand. Der Staat nutzt Schule also für einen gesellschaftsbezogenen Zweck und funktionalisiert sie entsprechend. Hieran wird nachfolgend mithilfe vorliegender theoretischer Arbeiten erinnert.

1. Zwei Adressaten schulischer Funktionen

Von jeher wird Schule (verstanden als systemisch organisiertes Unterrichten und Lernen, vgl. Roth 1969; Wiater 2009) mit Zielen, Aufgaben und Funktionen verknüpft. Dabei ist entsprechender Fachliteratur nicht immer eindeutig eine Trennschärfe zwischen Aufgaben, Funktionen und Zielzuschreibungen zu entnehmen. Der Fokus hier soll auf den Funktionenzuschreibungen liegen, worunter in Anlehnung an Zeinz (2009, S. 87) die Wirkungszusammenhänge zwischen Individuum und Gesellschaft zu verstehen sind, welche in Schule funktional zum Tragen kommen. Es geht also um die Leistungen, die Schule sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft erfüllt. Aufgaben (verstanden als präzisere Beschreibungen der Aktivitäten in Schule und ihrer Leistungserbringung) von Schule werden hier gelegentlich gestreift, um vereinzelt zu veranschaulichen, wie Schultheoretiker die gesellschaftsbezogenen Funktionen in pädagogisch akzentuierte Aufgabenstellungen von Schule überführen. Um detaillierter die Aufgaben von Schule zu beleuchten, sei auf andere Ausführungen verwiesen (exemplarisch Liebau 2009).

Zudem wird die Zielgerichtetheit von Schule grundsätzlich unterstellt; dass es also Zielzuschreibungen an Schule gibt, an die sich zum Beispiel das Handeln der in Schule Tätigen ausrichtet und welche eine „ideell-finale Vorstellung“ (Wiater 2009, S. 66) aufweisen. Diese Zielzuschreibungen an Schule sind für das Anliegen, die Funktionen von Schule aufzuspüren insofern nützlich, als sich über die Abstraktion und Klassifikation von Erziehungs- und Bildungszielen die Schulfunktionen ergeben (vgl. auch Block/Klemm 1997).

Es sollen im Folgenden vor allem die Funktionen beleuchtet werden, die sich auf die Gesellschaft als Adressat beziehen, die uns also aufzeigen, in welchem Leistungsverhältnis die Schule zur Gesellschaft steht. Es wäre darüber hinaus grundsätzlich zu fragen, inwiefern überhaupt andere Funktionen, die losgelöst

von einem gesellschaftlichen Erfordernis sind, durch Schule vorstellbar sind. Dies ist eine kritische, zum Teil pessimistische Argumentation entsprechender Vertreter, die die Vorstellung von einer Autonomie des pädagogischen Handelns und Denken in pädagogischen Institutionen bezweifeln. Dies hat – besonders deutlich – beispielsweise Bernfeld (1925) zum Ausdruck gebracht, wenn er sagt, dass Schule nicht zum Zwecke des Unterrichts gedacht sei, sondern rein gesellschaftlichen Erfordernissen (finanziellen, wirtschaftlichen, politischen) diene. Demgegenüber steht die Ansicht, dass eine alleinige Betrachtung gesellschaftlicher Funktionen etwa über eine soziologische Funktionsbestimmung den Kern der Arbeit in Schule, nämlich Pädagogik und pädagogische Prinzipien, ignoriere. Eine Lösung dieses Dissens wird in der Unterscheidung von gesellschaftlichen Funktionen und den pädagogischen Aufgaben gesehen (Sandfuchs 2001) sowie in der Notwendigkeit einer Theorie pädagogischer Institutionen¹ (Benner 1987; Kemper 1991).

Die oben bereits benannte Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft impliziert deutlich eine Doppelseitigkeit dessen, was Schule funktional leistet: Schule ist wirksam einerseits in Bezug auf die Gesellschaft und andererseits hinsichtlich des einzelnen Menschen, womit hier in erster Linie die Schülerinnen und Schüler gemeint sind. Diese bezogen auf zwei Adressaten zu erfüllenden Funktionen bilden eine „grundsätzliche Bipolarität“ (Wiater 2009, S. 69) dessen ab, was Schule funktional erfüllen soll und die für das pädagogische Handeln in Schule auch unauflösbare Antinomien beinhalten.

In den entsprechenden Argumentationen schultheoretischer Arbeiten nehmen die Funktionen von Schule insbesondere auf die Gesellschaft bezogen entsprechend Raum ein. So formulierte Tillmann (1993) die These, dass die öffentliche Schule als Institution und als System Gegenstand einer Theorie der Schule sei und „die damit verbundenen Zusammenhänge sind sowohl zur gesellschaftlichen wie zur innerschulischen Seite hin zu analysieren“ (ebd., S. 411). Seine These stützt er argumentativ mit dem Verweis auf schultheoretische Überlegungen anderer, die Schule als gesellschaftliches Teilsystem mit entsprechenden Implikationen an Sach- und Systemzwängen auch für pädagogische Fragestellungen begreifen (ebd., Benner 1978). Sind die (gesellschaftlichen) Funktionen demzufolge Gegenstand einer Theorie der Schule, so bieten sich schultheoretische Arbeiten entsprechend als Zugang zu den Funktionen von Schule an, gleich ob entsprechende Ansätze auf interdisziplinär-theoretische Grundlagen fußen (z. B. Fend 1980) oder aber über historisch-systematisch-empirische Analyse eine Theorie zu den Funktionen und damit zur Schule konstituiert wird

1 Eine solche Theorie pädagogischer Institutionen ist jedoch „noch nicht geschrieben; sie dürfte vielmehr eines der ältesten Desiderate erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung sein“ (Kemper 1991, S. 293).

(Ballauff 1982); eben weil sich Schultheorien immer auch dem Zusammenhang von Schule und Gesellschaft widmen – so zumindest der festzustellende „prominente“ Anspruch, beziehungsweise ihre Gemeinsamkeit, gleich welche Systematik oder interdisziplinäre Bezüge zugrunde gelegt werden (Lang-Wojtasik 2008, S. 90).

2. Einblick in ausgewählte theoretische Arbeiten zur Funktion von Schule

Schon ältere theoretische Auseinandersetzungen mit den Funktionen der Institution Schule, die bis heute noch wirken, weisen ebenfalls gesellschaftsbezogene Zuschreibungen auf. Insbesondere im Übergang von der feudalen zur bürgerlichen Gesellschaft wurde Schule für die Entstehung der modernen, bürgerlichen Ordnung ein hoher Stellenwert zugewiesen, die vor allem dafür als *Notwendigkeit* begriffen wurde. So begreift Georg Wilhelm Hegel Erziehung nicht als alleinige Aufgabe der Familie, sondern in bürgerlichen Gesellschaften braucht es Schule als eine „Sphäre“, die „zwischen der Familie und der wirklichen Welt“ (Hegel 2006, S. 484) verbindet, also eine Übergangsfunktion für die Vorbereitung auf die „wirkliche Welt“.

Für die Beschäftigung mit jüngeren schultheoretischen Arbeiten bietet es sich an, das Werk von Ballauff (1982) „Funktionen der Schule“ zur Hand zu nehmen, um sich dem Themenfeld anzunähern. Darüber wird man zweierlei gewahr: Zum einen könnte man Ballauff zufolge geradezu von einem „Pluralismus“ an schulischen Funktionen sprechen. Bereits das Inhaltsverzeichnis seines Werkes verrät die Behandlung von 37 (!) Funktionen, die er wiederum in vier Gruppen einteilt. Angesichts dessen, dass in den aktuellen Diskursen um die Funktionen von Schule vorrangig von vier zentralen Funktionen der Schule ausgegangen wird (vgl. Fend 1980; 2006), erscheint allein diese Vielzahl der aufgeführten Funktionen aus heutiger Sicht schon bemerkenswert. Zum anderen verfolgt Ballauff die Absicht, diese Funktionen historisch-systematisch aufzuarbeiten. Er bietet also einen Nachvollzug der diskutierten Funktionen mit geschichtlicher Unterfütterung an, gleichzeitig ergibt sich so das Angebot, zu prüfen, inwiefern seine Funktionszuschreibungen, mehr als 35 Jahre nach Erscheinen seines Buches, heute noch Gültigkeit haben. Tabelle 1 (nächste Seite) gibt einen Überblick zu den von ihm benannten Funktionen der Schule.

Unterschieden werden hier vier Gruppen von schulischen Funktionen: Die *traditionellen (pervulgaten/trivialen) gesellschaftlichen Funktionen*, welche vor allem darauf abheben, den Einzelnen adäquat zu einem eigenständigen Leben in und zur Teilhabe an der Gesellschaft zu befähigen und zu qualifizieren. Die *kommunikativen Funktionen* betonen die Notwendigkeit des sozialen Lernens für den Einzelnen, aber auch die Idee von Schulgemeinschaft als ein kulturelles

Tab. 1: Funktionen der Schule nach Ballauff (1982) (Fortsetzung auf den nächsten Seiten)

Funktion	Erklärung	Gesellschaftsbezug
<i>Gruppe der traditionellen, gesellschaftlichen Funktionen</i>		
Qualifizierende F.	Schule als Veranstaltung des Erwerbs von Wissen und Können	<ul style="list-style-type: none"> • Wirtschaftliche Sicherung der Gesellschaft, Fachkompetenz des Einzelnen, die ökonomisch „brauchbar“ für die Gesellschaft ist • Überwindung von Armut (Humankapital) • Selbstständigkeit des Einzelnen (fähig sein, „auf eigenen Füßen zu stehen“)
Religiöse F.	Schule als Beitrag zur Sicherung des Glaubens	<ul style="list-style-type: none"> • Reproduktion von Ideologien und Werte einer Gesellschaft • Stabilisierung der Kirche • Gesinnungskontrolle • Suche nach „höherer“ Erkenntnis
Sozio-Politische F.	Schule als Sicherung politischer Herrschaftssysteme	<ul style="list-style-type: none"> • Reproduktion politischer Verhältnisse • Stabilisierung des politischen Systems • Anerkennung von (staatlicher) Obrigkeit und Hierarchien
Privilegierende F.	Schule stattet mit Privilegien aus	<ul style="list-style-type: none"> • Reproduktion von sozialem Status • Reproduktion des sozialen Positionsgefüges (ehemals Standesgesellschaft) • Kanalisation nächster Generationen in höhere und niedrigere sozial-berufliche Positionen
Tradierende F.	Schule als Vermittlung von Traditionen	<ul style="list-style-type: none"> • Erhaltung der Verhältnisse, die die ältere Generation geschaffen hat • Gewährleistung von konformem Denken
Legitimierende F.	Schule muss sich selbst legitimieren; muss legitimiert sein, Berechtigungen zu erteilen (Zertifikate); legitimiert die zentrale in ihr arbeitende Profession, den Lehrer als Repräsentant des Staates	<ul style="list-style-type: none"> • Rechtfertigung der Schule als erforderliche gesellschaftliche Instanz
Eutaktische (disziplinierende) F.	Schule diszipliniert	<ul style="list-style-type: none"> • Sicherung von Respekt, Gehorsam und Folgsamkeit gegenüber (autoritären) Ordnungen
Propädeutische F.	Schule bereitet auf die Zukunft vor	<ul style="list-style-type: none"> • Vorbereitung und Befähigung für die zukünftige Weiterentwicklung der Gesellschaft • Erlernen von Kompetenzen und Fähigkeiten für das zukünftige Leben in der Gesellschaft
Immunisierende und protegierende F.	Schule schützt vor Gefahren und trägt zur Entwicklung von innerer Stärke bei	<ul style="list-style-type: none"> • Schutz des Kindes/Jugendlichen vor Ausbeutung (z. B. Kinderarbeit) und unangemessenen Zumutungen (z. B. verfassungsfeindlicher Propaganda) • Sicherung von Kinderrechten • Stärkung der inneren Festigung von Heranwachsenden
Topische F.	Schule gestaltet den Raum, in dem sie sich befindet, mit und ist gleichermaßen Raum für die an ihr Beteiligten (Reziprozität von Raum und Bildung)	<ul style="list-style-type: none"> • Adäquat veranstaltetes Lernen für eine lokal ausdifferenzierte und segregierte Gesellschaft • Berücksichtigung einer „Ökologie der Sozialisation“ (Einbeziehung sozialer, lokal differenter Verhältnisse)

Funktion	Erklärung	Gesellschaftsbezug
Temporäre F.	Schule ist eine temporäre Veranstaltung	<ul style="list-style-type: none"> • Zeitliche Befristung des Schulbesuchs • Verhinderung des „Vorenthaltens“ des Einzelnen dem gesellschaftlichen Produktionsprozess • Schaffung eines Zeitfenster für die Vorbereitung auf die sich an Schule anschließende Teilhabe am gesamtgesellschaftlichen Leben
Institutionelle F.	Schule als gesetzlich garantierte Einrichtung	<ul style="list-style-type: none"> • Gewährleistung einer geregelten und überprüfbaren Bildung • Ermöglichung der Kontrolle von Bildung • „auf Dauer gestellte“ Funktionenerfüllung von Schule
Gruppe der kommunikativen Funktionen		
Personale F.	Schule erfüllt mit den in ihr Tätigen Vorbildfunktion zum Beispiel hinsichtlich kultureller Sitten, Fertigkeiten, Moral aus	<ul style="list-style-type: none"> • Vermittlung von Kultur zwischen Generationen durch ein „Miteinander“ in Schule • Kompensation unzureichender Kulturvermittlung in Elternhäusern
Sodalisierende F.	Schule als Organisation eines gemeinsamen sozialen Lebens	<ul style="list-style-type: none"> • Wecken von Zusammengehörigkeitsgefühl und soziales Lernen • Vermittlung von gemeinsamen (Gesellschafts-) Ordnungen; vermeiden von Konflikten • Erlernen von Verantwortungsnahmen und Solidaritätsprinzipien
Identitätskonstitutive F.	Schule fördert die Identitätsbildung	<ul style="list-style-type: none"> • Herausbildung von Identifikation mit gesellschaftlichen Zielen, Werten, Normen • Erlernen von Rollenverhalten als Vorbereitung auf spätere gesellschaftliche Teilhabeprozesse
Solidarisierende F.	Schule ermöglicht Solidarität	<ul style="list-style-type: none"> • Erlernen von gesellschaftlichen Solidaritätswerten und entsprechendem Verhalten
Sozialisierende F.	Schule als Sozialisationsagentur 1. Ordnung	<ul style="list-style-type: none"> • Internalisierung von gesellschaftlichen Normen und Werten • Einweisung in die alltägliche Erwartungs- und Sorgestruktur der Gesellschaft
Immutative F.	Schule als Rollenvermittler	<ul style="list-style-type: none"> • Erfahren von (gesellschaftlichen) Notwendigkeiten (z. B. des Lernens), die entgegen individueller Interessen und emotionaler Lagen stehen können • Durchsetzen inhaltlicher Standards im Lerngegenstand
Exonerierende F.	Schule als Entlastung	<ul style="list-style-type: none"> • Sicherstellung des Einbezugs von fachlicher Innovation in die Erziehungsarbeit durch Schule als institutionalisierten Ort fachkundiger Erziehung im Unterschied zur Institution Familie • Entlastung des ökonomischen Systems (Vereinbarkeit Beruf/Familie)
Sustentative F.	Schule sorgt für ihre Akteur*innen (Schüler*innen, Lehrkräfte usw.)	<ul style="list-style-type: none"> • Gesellschaftlich getragenes Bereitstellen notwendiger Ressourcen für Schule und ihren Erhalt (Lehrerbezüge und -pensionen, Schulbusse, Sicherheit, Verpflegung) • Sicherstellung der notwendigen Ressourcen für den Erhalt von Schule

Funktion	Erklärung	Gesellschaftsbezug
Forensische F.	Schule profiliert sich und andere Instanzen in der Öffentlichkeit als Dienstleister	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimation staatlicher Instanzen durch Öffentlichkeitsarbeit
Gruppe der projektiven Funktionen		
Restriktive F.	Schule als Schutz vor Überforderung	<ul style="list-style-type: none"> • Erhaltung von Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen und Schichten (Stabilisierung gesellschaftlicher Verhältnisse) • Erhalt von unterschiedlichen Berufsgruppen
Teleologische F.	Schule als zukunftsgerichtete, erfolgsorientierte Absicht	<ul style="list-style-type: none"> • Vorbereitung des Einzelnen auf ein glückliches Leben und effektive Lebensführung sowie auf die Mitwirkung an den Weiterentwicklungen des Staates
Emendative F.	Schule dient der Aufklärung	<ul style="list-style-type: none"> • Beförderung von Fortschritt und Progression der Gesellschaft • Vorbereitung auf die <i>Verbesserung</i> bestehender Verhältnisse
Revolutionäre F.	Schule kann zur radikalen Veränderung (revolutionären Umsturz) beitragen	<ul style="list-style-type: none"> • Pädagogische Entsprechung grundlegender politischer Veränderungen
Gruppe der paideutischen Funktionen		
Asketische F.	Schule vermittelt Übung, Verzicht und Konzentration	<ul style="list-style-type: none"> • Lernen des (temporären) Verzichts auf Bedürfnisbefriedigung zugunsten einer sachorientierten Fokussierung (Frustrationstoleranz, Umgang mit Misserfolgen)
Emanzipatorische F.	Schule als Befreiung von Vorurteilen und Voreingenommenheiten	<ul style="list-style-type: none"> • Befähigung des Einzelnen zur Einsicht und dazu, die Gesellschaft politisch mit zu beeinflussen (über sich selbst aufzuklären) • Befähigung zur Selbstbestimmung
Partizipatorische F.	Schule ist ubiquitär und universell	<ul style="list-style-type: none"> • Partizipation an der Schule wird allen ermöglicht • Ermöglichung von Partizipation an der Gesellschaft • Beitrag zur Chancengleichheit
Theoretische F.	Schule befähigt den Einzelnen zum selbstständigen Denken und beschäftigt sich mit Theorien	<ul style="list-style-type: none"> • Institutionelle Absicherung zur Befähigung des Denkens und der Schaffung von theoretischen Zugängen
Eruditive F.	Schule ermöglicht Bildung	<ul style="list-style-type: none"> • Vermittlung einheitlicher, gesellschaftlich relevanter Bildungsziele
Curriculare F.	Schule vermittelt über ein Curriculum begründete Sachzusammenhänge	<ul style="list-style-type: none"> • Durchsetzung von thematischen Vorgaben zu den Unterrichtsinhalten

„Miteinander“ sowie schließlich das legitimatorische Erfordernis für Schule, Öffentlichkeitsarbeit als staatliche Instanz zu betreiben. Die *projektiven Funktionen* heben die Zukunftsorientierung von Schule hervor in dem Sinne, dass sie sowohl zu einem erfolgreichen und glücklichen Leben des Einzelnen verhelfen soll als auch die zukünftigen Innovationen der Gesellschaft (als Verbesserung derselben) sichert. Schließlich ist mit den *paideutischen Funktionen* gemeint, dass Schule neben der Vorbereitung auf das Berufsleben und ihren qualifizierenden Funktionen einen generellen Bildungsauftrag hat, der sich zum Beispiel auch auf die Befähigung zur demokratischen Teilhabe bezieht. Diese Funktionsgruppe greift zum Beispiel auch das aufklärerische Gedankengut der Befreiung aus der Unmündigkeit auf.

Die Beschäftigung mit einzelnen benannten Funktionen wirft interessante Aktualitätsbezüge auf. So benennt Ballauff zum Beispiel eine religiös akzentuierte Funktion, die zur Stabilisierung der Kirche und zum Erhalt von Glaubenswerten und religiösen Ideologien beitragen soll. Aktuelle Diskussionen um Wertpluralismus² in sich auch migrationsbedingt wandelnden Gesellschaften und beispielsweise Diskussionen, die den Religionsunterricht als Ganzes in Frage stellen, offenbaren hinsichtlich dieser Funktion äußerst heftige Positionskämpfe (siehe exemplarisch Beschluss des Landeselternrats Niedersachsen vom 07.04.2017). Auch die angeführte eutaktische (disziplinierende) Funktion von Schule ist eine, die in aktuellen Diskursen eher nicht unbedingt zuvorderst angeführt wird, zumal mit ihr explizit auch der Gehorsam und die Folgsamkeit gegenüber autoritären Ordnungen angesprochen wird. Zuletzt erzeugten vereinzelte Disziplin-Forderungen vor allem medienwirksame Öffentlichkeit (Bueb 2008), weniger prominent finden sie sich in fachlich-wissenschaftlichen Auseinandersetzungen. Gleichwohl erinnert Ballauff mit der Nennung dieser Funktion und vor allem auch mit den mit ihr angebrachten historischen Beispielen insbesondere schwarzer Pädagogik daran, dass Schule Herrschaftssysteme repräsentiert und (mit)reproduzieren soll und dies auch Disziplinfragen berührt. Dieses Beispiel verdeutlicht, dass womöglich vermeintlich als „alte“ Vorstellungen von Schule deklarierte Funktionsweisen aus den entsprechenden Diskursen verdrängt wurden (so spricht eine Integrationsfunktion im Fend'schen Sinne eher die Notwendigkeit der Reproduktion politischer Systeme an, sagt aber wenig konkret darüber aus, was die Mittel sind, um dies über Schule zu gewährleisten) und damit unklar und vor der Analyse verborgen bleibt, inwiefern Schule dennoch solche Funktionen nach wie vor erfüllt und auf welche Weise sie das tut, weil die Debatte und Reflexion hierüber fehlen. Weitere einzelne Funktionen,

2 Wie sich Einschätzungen bezüglich angenommener Auswirkungen eines migrationsbedingt Wertewandels auf Schule empirisch abbilden, zeigen zum Beispiel die Ergebnisse des ALLBUS-Reports 2016 (vgl. GESIS 2017).

die Ballauff aufführt, stellen differenziert heraus, was Spezifika in den Funktionsweisen von Schule sind. Hier erscheint es lohnend, die einzelnen Funktionen auf Aktualitätsbezüge hin zu beleuchten, um das Potenzial der Ballauff'schen Zusammenstellung zu nutzen: So erinnert beispielsweise die topische Funktion daran, dass Schule sich in Räumen befindet und mit Räumen interagieren muss (aktuelle Bezüge finden sich hierzu beispielsweise in den Segregationsdebatten, den Diskussionen um faire Ressourcenvergaben oder in den Netzwerkprogrammatiken, siehe SVR 2013; Groot-Wilken et al. 2016; Jungermann et al. 2015). Die propädeutische Funktion stellt heraus, dass Schule auf die Zukunft vorbereitet, und betont dabei, dass dies auch die zukünftige Weiterentwicklung der Gesellschaft einschließt. Aktuelle Bezüge einer solchen Funktionszuweisung an Schule finden sich besonders explizit ausgewiesen in Programmatiken zur Umwelterziehung oder Nachhaltigkeitsdebatten (Vare/Scott 2007). Die immunisierende und protegierende Funktion betont die Fürsorgefunktion, die Schule gegenüber den ihr anvertrauten Kindern hat, zum Beispiel vor unangemessenen Zumutungen. Die Verbindung zu den aktuellen Kontroversen in den Inklusionsdebatten um die Vor- und Nachteile der Abschaffung von Förderschulen als „geschützter Ort“ für Kinder und Jugendliche mit besonderen Förderbedarfen oder aber in den G8-Diskussionen um die (zu) hohe Belastung der Schülerinnen und Schüler erscheint naheliegend. Andere Funktionszuschreibungen wirken auf den ersten Blick fast befremdlich, so die revolutionäre Funktion etwa, die Ballauff so versteht, dass Schule tatsächlich auch an politischen Systemumwälzungen mitwirkt. Mit Blick auf heute noch (oder wieder) zu beobachtende massive Eingriffe von politischer Hand in curriculare Setzungen beziehungsweise vorgenommener Ausschlüsse aus dem Curriculum (Darwins Evolutionstheorie vom türkischen Lehrplan gestrichen, siehe Bericht der Süddeutschen Zeitung vom 20.01.2017) wird jedoch die Aktualität dieser schulischen Funktionsweise erkennbar.

Schließlich ist es gerade die angeführte Gruppe der kommunikativen Funktionen, die als ein erheblicher Ertrag dieser Zusammenstellung hervorstechen. Mit ihnen wird betont, dass es vielfach kommunikative Aspekte und die Qualität der Ausgestaltung von Beziehungen sind, die bedeutsam für die Teilhabe des Einzelnen an Gesellschaft und der Mitarbeit an der innovativen Weiterentwicklung der Gesellschaft sind, vorbereitet durch schulische Prozesse der Identitätsbildung und des Erlebens von Gemeinschaft und Solidarität. Für analytische Perspektiven dürfte es eine spannende Frage sein, inwiefern die kommunikativen Funktionen in Curricula, Vorgaben und Richtlinien ihre Berücksichtigung finden oder in den aktuellen Vorstellungen zu „sozialem Lernen“ (Breit 2013) tatsächlich expliziert werden. Mit ihnen wird zudem auch eine eher reflexive, auf sich selbst als Organisation bezogene Funktion von Schule angesprochen, nämlich in dem Sinne, dass in Schule zur Auftragserfüllung Interaktionen stattfinden müssen, Schule also zum Interaktionsort (Lang-Wojtasik

2008; Brumlik/Holtappels 1987; Hurrelmann 1975) wird und sich daran wiederum Fragen nach der kulturellen Gestaltung der tatsächlichen Interaktionen anschließen.

Ballauff selbst versucht in seinen letzten Kapiteln auch die Interdependenzen der einzelnen Funktionen aufzuzeigen und konstatiert, was bereits in der hier vorgenommenen tabellarischen Übersicht aufgefallen sein dürfte: Absolute Trennschärfe zwischen den Funktionen ist häufig nicht gegeben und vom Autor auch nicht intendiert. Vielmehr sieht er die Funktionen häufig in einem Wechselverhältnis oder in Folgebeziehungen zueinanderstehend (Ballauff 1982, S. 422). Ein Stratifikationsmodell legt der Autor diesen Funktionen auch nicht zugrunde, vielmehr haben sich die Funktionen geschichtlich „induziert“ und können nun nicht nachträglich widerspruchsfrei zueinander konzipiert werden (vgl. ebd., S. 424). Von Interesse ist vielmehr, dass es Präferenzen zu bestimmten Funktionen gibt und diese damit in den Vordergrund von Diskussionen und beispielsweise politischen Setzungen führen (Ballauff sieht hier vor allem eine Präferenz von Allokations- und Qualifikationsfunktion und ein Zurückweichen beispielsweise der religiösen Funktion). Dieser Hinweis ist überaus hilfreich, weil damit zum einen die politischen Präferenzen, abgebildet über entsprechende programmatische Setzungen und Normen, in den Analysefokus rücken können, aber zum anderen auch stärker professionsorientiert danach gefragt werden kann, welche Präferenzen die schulischen Akteur*innen selbst vornehmen und inwiefern diese womöglich verengt sind oder mit staatlichen Setzungen kollidieren. Dies lenkt den Blick auf das konkrete (pädagogische) Handeln und die Frage danach, was es zum Beispiel schulpädagogisch bedeutet, wenn bestimmte Funktionen von Schule etwa von einzelnen Lehrkräften abgelehnt, sie ausgeblendet werden oder ihnen sogar zuwidergehandelt wird. Entsprechende Professionalisierungsfragen schließen sich an.

Ballauff versteht in seiner Arbeit Schule als „einen auf Erziehung und Bildung hin interpretierten Prozeß“ (ebd., S. 1), in welchem bestimmte Funktionsweisen, die zum Beispiel als Nebenfolge oder als die Umkehr dessen, was politisch gewollt war, eintreten können. Schule wird so über ihr Funktionsgefüge definiert, welches wiederum durch einen geschichtlichen Prozess induziert und herausgebildet wurde. Diesen Prozess verdeutlicht Ballauff eindrucksvoll und unter akribisch anmutenden Einbezug historischer Belege und es ist verwunderlich, dass sein Werk in den jüngeren schultheoretischen Debatten wenig rezipiert wurde, zumal er die seine Arbeit begleitenden Limitationen kritisch mitreflektiert, dennoch aber hinreichend Anregungen auch für die Diskussion um Wechselwirkungen und Folgebeziehungen einzelner Funktionen sowie für sich ergebende Anschlussfragen zum Beispiel für empirische Forschung bereitstellt. Die Rezeption liegt vorwiegend in kritischen Anmerkungen: An anderer Stelle wird die Vielzahl an Funktionen, die Ballauff anführt, teilwei-

se als Beleg für die Strapazierfähigkeit des Funktionenbegriffes gewertet (Lang-Wojtasik 2008). Die nicht vorhandene Trennschärfe der einzelnen Funktionen in Ballauffs Ausführungen stützen diese Ansicht durchaus, gleichwohl liegt m. E. ein erheblicher Ertrag in der Vielfalt an genannten Funktionen darin, dass man sich sehr spezifischen funktionalen Aspekten von Schule analytisch zuwenden kann und hieraus Implikationen für empirische Arbeit und/oder kritische Reflexionen auf die Leistungsfähigkeit von Schule gewinnen kann. Darüber hinaus transportieren die Spezifizierungen in den Funktionsbeschreibungen (stärker als es zu stark abstrahierte Funktionsbeschreibungen leisten können) das originär pädagogische Potenzial, dass Schule bereitstellen soll. Dies wird besonders in den ethisch konnotierten Bezügen, wie zum Beispiel in der immunisierenden oder emanzipatorischen Funktion sichtbar. Insofern muss diese Funktionenvielfalt vielmehr als ein breites Diskussionsangebot etwaiger Funktionen von Schule verstanden werden als auf eine „sinntheoretisch[e]“ Überhöhung der Schulwirklichkeit (Kemper 1991, S. 299) begrenzt zu werden.

In der wissenschaftlichen, aber auch allgemein-schulpolitisch interessierten Auseinandersetzung um die Funktionen von Schule steht derzeit ein struktur-funktionalistisch geprägter und handlungstheoretisch ausgerichteter Ansatz zu den Funktionen von Schule mit explizitem Gesellschaftsbezug prominent im Fokus, der zudem durch entsprechende empirische Arbeiten des Autors gestützt wird: Helmut Fend versteht das Schulsystem als eine*n institutionellen Akteur*in, dessen Funktionen in gesellschaftlichen Zusammenhängen gedacht werden müssen. Die Ziele von Bildungsinstitutionen sind über die Arbeit an der „Seele‘ der Heranwachsenden“ (Fend 2008a, S. 29) zu erreichen und zeigen sich darin, dass Menschen etwas glauben, etwas wissen, etwas können und „ein bestimmtes Selbst- und Weltverständnis entwickeln“ (ebd., S. 30). Diese Arbeit versteht Fend als die Produktion von „seelischen Strukturen des Menschen“ (ebd., S. 30). Verknüpft ist damit die normative Vorstellung des ungeformten Menschen (Tabula rasa, vgl. Locke 1690), zu dessen Formgebung im Sinne einer Stärkung von gewünschten Potenzialen des Menschen, einer Herausbildung von Fähigkeiten und Wertorientierungen Bildungsinstitutionen beitragen. Hier liegt für Fend auch die Verbindung schulsystemischer Funktionen zur Gesellschaft und gesellschaftsbezogenen, kollektiven Interessen, wie etwa die Reproduktion kultureller Werte; Schule hat zwei miteinander verzahnte Funktionen zu erfüllen, die Reproduktion und Weiterentwicklung der Gesellschaft sowie den Aufbau individueller Persönlichkeiten. Dabei liegt, in Anlehnung an Parsons, das Reproduktionsinteresse von Gesellschaften darin begründet, dass komplexe ökonomische Arbeitsteilung sowie demokratische politische Systeme aufrechtzuerhalten sind und hierfür sichergestellt werden muss, dass bestimmte psychologische Eigenschaften (insbesondere die Fähigkeiten, fachliche Anforderungen des Arbeitsmarktes erfüllen zu können) bei den Heranwachsenden sozial verteilt erzeugt werden.

Der Begriff der „Arbeit“ lässt zunächst technisches Instrumentarium, nachvollziehbare, logische Handlungsschritte, Ablaufpläne etc. vermuten. Fend weist jedoch selbst auf das bekannte Technologiedefizit der Pädagogik (Luhmann/Schorr 1982) hin und resultiert schließlich selbst, dass Erziehung „unsicher“ ist (Fend 2008a, S. 30). Möglichkeiten der Stabilisierung der erzieherischen Arbeit sieht er in den rationalen Organisationsversuchen der Bildungsinstitutionen, wie zum Beispiel über den Lehrplan, Prüfungen, der konkreten Unterrichtsgestaltung, etc. Die angeführten Beispiele erhellen jedoch nicht für einen umfassenden Nachvollzug, inwiefern sie für das Organisieren schulischer Praxis und erzieherischer Arbeit zum Ziel der Produktion psychischer Strukturen beim Menschen tatsächlich beitragen, zumal Fend selbst schlussfolgert, dass aufgrund der Tatsache, dass Bildungsinstitutionen zu den „people processing organizations“ (Hasenfeld 1972) gehören und es von den Menschen (Schüler*innen) abhängt, inwiefern diese letztlich die über die „Umwelt“ Schule bereitgestellten Angebote in psychische Strukturen überführen (ebd.). Damit verbleibt also das Formen des Menschen vor allem als Angebotsbereitstellung (durch die Schule) und es hängt maßgeblich von der Nutzung des Adressaten (Schüler*innen) ab, inwiefern psychische Strukturen berührt und „bearbeitet“ werden. Hierüber, genauer gesagt über das in Schule von den Schülerinnen und Schülern zu erlernende Leistungsprinzip, begründet sich die von Schule ausgeübte und reproduzierte soziale Differenzierung, die dann als gerechtfertigt gilt, wenn auf die Gleichbehandlung im „Angebot“ (gleiche Leistungserwartungen) unterschiedlich hinsichtlich der Leistungsbereitschaft und tatsächlichen Leistungserbringung durch die Schülerinnen und Schüler reagiert wird.

Dieses universalistische Prinzip erörtert auch Robert Dreeben (1980), wenn er sich vor allem mit den Funktionen von Schule beschäftigt, die für den Erhalt und die Stabilisierung von demokratischen Herrschaftsverhältnissen bedeutsam sind. Mithilfe seiner plastischen Ausführungen wird deutlich, was die „Arbeit an psychischen Strukturen“ meint. Er stellt über den Kontrast zur Funktion von Familie den „Sozialcharakter“ moderner Gesellschaften heraus und konstatiert, dass der Beitrag von Schule für die Stabilisierung demokratischer Herrschaft darin liegt, für die Individualisierung von gesellschaftlich hoch relevanten Normen, quasi gesellschaftlicher Standards, zu sorgen. Schulen lassen sich damit insbesondere als „soziale Beeinflussungssysteme“ auffassen (Fend 1971, S. 98 f., s. auch Fingerle 1987). Die Akzeptanz und Verinnerlichung dieser zentralen sozialen Normensysteme führt zu einem entsprechenden, gesellschaftlich gewünschten sozialen Verhalten (Dreeben 1980). Gemeint sind die Normensysteme Unabhängigkeit, Leistung, Universalismus und Spezifität. Unabhängigkeit als Norm meint Dreeben zufolge ein „Cluster von Bedeutungen“ (ebd., S. 63) wie Verantwortungsübernahme, Selbstständigkeit, Selbstvertrauen haben, Regeln lernen, akzeptieren und anwenden. Leistung als Norm wird durch Schule über vielfältige Erfahrungen wie zum Beispiel Prüfungen vermittelt und gelernt,

Gütemaßstäbe und Standards zu akzeptieren und zu übernehmen. Universalismus rekurriert auf die Parson'sche Unterscheidung zwischen Familie und Schule, wonach Schule Individualität da, wo es für Schule nicht relevant ist, vernachlässigen kann und stärker hegemonisiert (z. B. nach gleichen Maßstäben bewertet). Die Spezifität als Norm wird in Schule zum Beispiel darüber durchgesetzt, dass gelernt wird, dass der Einzelne nicht als Person im Ganzen für die Schule von Interesse ist, sondern nur in seiner spezifischen Rolle als Schüler oder Schülerin und das daran spezifische Verhaltenserwartungen geknüpft sind.

In dieser Herausarbeitung zentraler, für moderne Gesellschaften charakteristische Normensysteme und ihrer Vermittlung durch die Schule in Abgrenzung zu anderen Sozialisationsinstanzen wie etwa der Familie liegt sicherlich die zentrale Leistung Dreebens. Helmut Fend, der zur deutschen Ausgabe des Werkes von Dreeben das Vorwort schrieb, würdigt zudem: „daß Dreeben wie kein anderer Autor vor ihm den institutionell schulischen Kontext, dessen Grundmerkmale gewissermaßen die Internalisierung dieser Normensysteme situativ ‚erzwingen‘, präzise geschildert hat“ (Fend in Dreeben 1980, S. IXf., Hervorhebung im Original). Dies verdeutlicht besonders, dass Dreeben in erster Linie sehr ausdifferenziert veranschaulicht hat, dass Schule eine Normendurchsetzungsfunktion zu erfüllen hat. Zwar könnte man insbesondere die Norm des Universalismus angesichts der aktuellen Debatten und Forderungen nach individueller Förderung (z. B. indem die individuelle Bezugsnorm in der Leistungsbewertung angewandt wird oder aber das Beispiel des zieldifferenten Unterrichtens) in Frage stellen. Solange aber Schule nach wie vor ihre Selektionstätigkeit legitimieren muss und dies über Leistungshierarchien tut, scheint das Normensystem Universalismus beziehungsweise seine Durchsetzung nach wie vor Gegenstand schulischer Funktionserfüllung zu sein. Demzufolge ist eher kritisch zu prüfen, inwiefern das aktuelle prominente Prinzip der individuellen Förderung lediglich proklamatorischen Charakter hat, wenn sich letztlich dann doch auf die Selektionsfunktion und die für ihre Legitimation benötigte „faire Gleichbehandlung“ berufen werden kann. Gleichwohl ist es in Anschluss an Dreeben vor allem spannend, danach zu fragen, was für die heutige und für eine zukünftige Gesellschaft die relevanten Normensysteme sind, die Schule durchsetzen soll und auch danach zu schauen, inwiefern nicht anderen Sozialisationsinstanzen (z. B. Peers, soziale Netzwerke etc.) gegenwärtig viel wirkmächtiger Normen durchsetzen als dies Schule tut (vgl. auch Fingerle 1987).

Insbesondere unter Einbezug der strukturfunktionalistischen Arbeiten Talcott Parsons (1959) sowie beeinflusst von Robert Dreebens Werk bestehen nun Fend zufolge die zentralen Funktionsweisen des Schulsystems in den Reproduktionsleistungen, die es für die Gesellschaft und deren funktionalen Erhalt sowie Stabilität erbringt. In „Neue Theorie der Schule“ (2006) unterscheidet Fend vier zentrale Reproduktionsfunktionen des Schulsystems:

1. *Enkulturationsfunktion* des Schulsystems – in Beziehung zum kulturellen System, den Sinnsystemen und symbolischen Ordnungen einer Gesellschaft: Anders als in seinen älteren Arbeiten einer Theorie der Schule (Fend 1980) sieht Fend eine wesentliche Funktion des Schulsystems in der kulturellen Reproduktion der Gesellschaft. Gemeint ist die Vermittlung zentraler Symbolordnungen wie etwa Sprache und Schrift sowie der Beitrag des Schulsystems, zur Internalisierung wichtiger kultureller (vernunftbezogener, moralischer, usw.) Werte beizutragen. Mit dieser Funktion trägt Schule dafür Sorge, „dass heranwachsende Menschen in ihrer Kultur keine Fremden bleiben“ (Fend 2008a, S. 48). Normativ ist diese Funktion verknüpft mit Sinnvermittlung und Wissenschaftlichkeit (da Schule das über das Wissenschaftssystem erzeugte Wissen zu vermitteln hat) mit dem Ziel, dass zum einen Heranwachsende in der Kultur der Gesellschaft „heimisch“ werden zum Beispiel durch die Herausbildung von moralischer Urteilsfähigkeit und autonomen Denken und zum anderen, dass die kulturellen Werte, Fertigkeiten und Symbolsysteme der Gesellschaft reproduziert werden, also zum Erhalt der kulturellen Bestandteile beigetragen wird (vgl. ebd.). Fend sieht hier eine bedeutsame Beziehung zwischen Wissenschaftssystem und Bildungssystem, da es seiner Argumentation folgend die zentrale Rolle von Bildungsinstitutionen ist, die über das Wissenschaftssystem bereitgestellte Wissensbestände vermittelnd einer Resubjektivierung zuzuführen, was wiederum sowohl dem Tradieren von Wissensbeständen als auch dem Schaffen kultureller Innovationen durch eine neue Generation zuträglich ist (ebd.). Schule erfüllt die Enkulturationsfunktion durch ihre Sozialisationsarbeit und nutzt für die Arbeit der kulturellen Überlieferung zum Beispiel zentrale Wissensträger wie Bücher und Kunstwerke.
2. *Qualifikationsfunktion* – in Beziehung zum ökonomischen System und der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit einer Gesellschaft: In älteren Arbeiten hat Fend insbesondere diese Funktion von Schulsystemen betont (Fend 1980). Und auch aktuell ist im Diskurs zu beobachten, dass die Funktionen von Schule gerne mit der Idee des Bereitstellens von Humankapital im Sinne adäquat für die Anschlussysteme qualifizierter junger Menschen, die die Schule verlassen, normativ aufgeladen wird (vgl. zum Beispiel Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). Für Fend geht es bei der Qualifikationsfunktion von Bildungsinstitutionen um die Vermittlung berufsrelevanter Fähigkeiten, die für das wirtschaftliche System der Gesellschaft und der entsprechenden (internationalen) Wettbewerbsfähigkeit von Staaten hoch bedeutsam sind. Diese Funktion soll durch Bildungsinstitutionen über Lehre und Unterricht und der darüber stattfindenden Vermittlung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, die für das spätere Arbeitsleben relevant sind, erfüllt werden (vgl. Fend 2008a).

3. *Allokationsfunktion* – in Beziehung zur Sozialstruktur einer Gesellschaft: Diese Funktion (auch Selektionsfunktion genannt, s. Fend 1980) trägt vermittelt über (berufliche) Qualifikationen und Positionen dazu bei, dass die gesellschaftliche soziale Schichtung reproduziert wird. Legitimiert wird hierüber die Selektionsleistung des Schulsystems, also zum Beispiel die Zuweisung von Schülerinnen und Schülern auf unterschiedliche Schulformen der Sekundarstufe, die zum Teil zu unterschiedlichen Zertifikaten und damit auch beruflichen Anschlussmöglichkeiten führen. Normativ wird diese Funktion mit meritokratischen Prinzipien und der Idee der Durchlässigkeit der schulischen Angebotsstruktur sowie dem Gedanken der Chancengleichheit begründet. Idealerweise soll in Schule das Instrument der Leistungsüberprüfung und die damit verknüpften Bewertungen (z.B. Noten) eine verobjektivierte Grundlage für allokativen Entscheidungen schaffen. Es ist gerade diese Funktionszuweisung an Schule, die erhebliche Gerechtigkeitsprobleme produziert und dazu beiträgt, dass die Erfüllung des schulischen Auftrags stets in einem Dilemma verstrickt ist (vgl. Stojanov 2007).
4. *Integrationsfunktion* – in Beziehung zum politischen System und der gesellschaftlichen Herrschaftsform: Fend zufolge tragen Schulsysteme zur gesellschaftlichen Integration bei (Fend 2008a). Dies tun sie letztlich in der Erfüllung aller Funktionen. Mit der Integrationsfunktion bezieht sich Fend auf die durch Bildungsinstitutionen geleistete Stabilisierung und Reproduktion des politischen Systems beziehungsweise bestehender Herrschaftsverhältnisse. Dies erfolgt durch die Vermittlung entsprechender Werte, Weltansichten und Normen, die dazu beitragen sollen, dass der bestehenden politischen Regelungsstruktur (Demokratie) zugestimmt wird und sich an ihr beteiligt wird (Teilhabe) und somit das politische Ordnungssystem gestärkt wird. Dies macht sichtbar, dass Schule als demokratischer Bestandteil von Gesellschaft selbst kein herrschaftsfreier Raum ist, Autorität legitimiert wird und die Heranwachsenden an Verteilungsregeln, Leistungsanerkennung und Vereinbarungsgrundlagen einer Gesellschaft, wie zum Beispiel Rechtssicherheit und Rechtsgleichheit gewöhnt werden (ebd.). Praktisch geschieht dies in Schule durch Demokratieerziehung und politische Bildung (sowohl als Fach aber vor allem auch als Querschnittsfunktion aller Fächer) sowie durch die auch in Schule gelebten institutionellen Regelungssystemen und Herrschaftsformen – so wird Autorität von Lehrpersonen gelebt und von Schülerinnen und Schülern im Beziehungserleben zur Lehrperson erfahren.

Die so beschriebenen Funktionen machen vor allem die funktionale Rolle von Schule für die Stabilisierung und Reproduktion der Gesellschaft sowie für ihre Weiterentwicklung deutlich. Zugrunde legt Fend dabei ein Verständnis von Gesellschaft als Repräsentant verschiedener sozialer Systeme, die in einem Ver-

hältnis zueinanderstehen und spezialisierte Aufgaben haben. So steht das Bildungssystem in Austauschbeziehungen zum kulturellen System, zum Wirtschaftssystem und insbesondere zum politischen System, welches die zentralen Regulative für das Bildungssystem setzt und dessen Legitimation verantwortet.

Über die Enkulturationsfunktion eröffnet sich dem Individuum die Möglichkeit, autonomes, wertorientiertes Denken und Handeln zu entfalten. Die Qualifikationsfunktion bietet die Chance, am sich an Schule anschließenden Berufsleben teilhaben zu können und zudem Wissen und Fertigkeiten herauszubilden. Bezüglich der Allokationsfunktion wird dem meritokratischen Gedanken entsprechend Schule zum Ort der Chancen für die Planung und Gestaltung individueller Bildungsbiografien und Lebensverläufe, was sich zum Beispiel in dem Sichtbarwerden sozialer Aufstiegschancen, aber auch Abstiegsgefahren ausdrückt. Schließlich wird mit der schulsystemischem Integrationsfunktion die Chance des Individuums auf politische Teilhabe und die Entwicklung einer sozialen Identität geboten (vgl. Fend 2008a).

Mit der Beschreibung dieser Doppelfunktion stellt Fend die individuelle Perspektive dem vorrangig auf die gesellschaftsrelevanten Funktionen bezogenen strukturfunktionalistischen Ansatz an die Seite und erinnert somit an den pädagogischen Auftrag von Schule. Das Ziel der Herstellung von individueller Handlungsfähigkeit verbleibt in der Beschreibung jedoch unbestimmt hinsichtlich des gesellschaftlichen Zustandes, in dem der Einzelne handlungsfähig sein soll. Handlungsfähigkeit für die bestehende Gesellschaft herzustellen, wäre zumindest in aufklärerischer Perspektive verkürzt, da Erziehung auf die zukünftige, sich ja wandelnde Gesellschaft vorbereiten soll, zu deren Weiterentwicklung (Verbesserung) die heranwachsende Generation wiederum beiträgt (Kant WBG 1964, 711). Die fehlende Konkretisierung dessen, was aktuelle und zukünftige gesellschaftliche Herausforderungen sind, auf die Schule mit ihrer Reproduktionsfunktion reagieren muss, scheint jedoch insgesamt ein Schwachpunkt strukturfunktionalistisch fundierter schultheoretischer Arbeiten zu sein (Lang-Wojtasik 2008).

Es ist sicherlich nicht unbedeutend, Klarheit darüber zu haben, auf was, also für welchen gesellschaftlichen Status Quo oder aber eben für welche Entwicklungsperspektive von Gesellschaft Schule das Individuum befähigen soll. Welche pädagogischen Implikationen sich hieraus zum Beispiel für Lehrerhandeln ergeben, hat Wolfgang Klafki in seiner bildungstheoretischen Didaktik und ihrer Weiterentwicklung herausgearbeitet (Klafki 2007). Fend betont jedoch auch die Weiterentwicklung des Bestehenden (Gesellschaftlichem) als zentrale Gestaltungsaufgabe, so dass individuelle Handlungsfähigkeit dann bedeutet, dass Schule dazu befähigt, kritische Distanz zu geltenden Normen und Werten einnehmen zu können. Diese emanzipatorische Funktionsweise von Schule ist der eigentliche Widerspruch, der sich in ihrem Auftrag abbildet (siehe auch Gerstner/Wetz 2008).

Kritische Stimmen zur strukturfunktionalistischen Funktionszuweisung an Schule machen deutlich, dass das Funktionsparadigma von einem idealiter gedachtem Verhältnis sozialer Systeme ausgeht, die in ihrer Beziehung zueinander störungsfrei funktionieren und quasi mechanisch „produzieren“, was jedoch nicht hinreichend berücksichtigt, dass die Bildungsinstitutionen „people processing organizations“ sind, also die Beeinflussung und Veränderung von Menschen zur Aufgabe haben. Vor dem Hintergrund seiner eigenen kritischen Überlegungen zur ersten „Theorie der Schule“ (1980) mahnt Fend in „Neue Theorie der Schule“ daher die Notwendigkeit an, die Gestaltungsperspektive mitzudenken und begründet handlungstheoretisch geleitet bei Beibehaltung der strukturfunktionalen Grundierung, dass das Schulsystem ein*e institutioneller Akteur*in ist (Fend 2008b), womit das Zusammenspiel der Institutionen, die Mehrebenenkonstellationen des Systems und die handlungswirksamen Intentionen und Interdependenzen der Akteur*innen sowie Prozessdynamiken in den Fokus rücken. Von der konzipierten, gesellschaftserhaltenden und abstrakten Funktionssetzung wird damit der Blick auf die tatsächliche schulsystemische Realität gelenkt, indem eine handlungstheoretische Dimension hinzugefügt wird. Fend erkennt somit die realiter vorhanden Vielfalt schulischer Wirklichkeit und die Notwendigkeit, dass bei universalen Aufgaben von Schule differenzielle Lösungen für die tatsächlich vorhandenen spezifischen Problemlagen in Schule erarbeitet werden müssen und diese wiederum maßgeblich von den gestaltenden Akteur*innen wie etwa den Lehrkräften abhängen (Fend 1980, S. 188). Daran anknüpfend schließt sich konsequenterweise letztlich auch die Frage nach der faktischen Gestaltung, den Handlungsmöglichkeiten der Akteur*innen an, es ist also danach zu fragen, wie es denn gelingt oder gelingen kann, den schulischen Auftrag zu erfüllen – eine Steuerungsperspektive wird somit eröffnet. Indem die Perspektive des Schulsystems als institutionelle Akteurin eingenommen wird, werden auch die Risiken (z. B. Fehlverhalten) und Unsicherheiten (z. B. unklare Motivlagen und Machteinflüsse), die das Zusammenspiel der gesellschaftlichen Systeme kennzeichnen, angedeutet. Sind es doch genau jene (oft nicht klar erkennbaren) Wirkzusammenhänge, die unter anderem dafür sorgen, dass die gesellschaftlichen Teilbereiche nicht mechanistisch funktional miteinander harmonieren. Vielmehr scheint es plausibel, dass Handeln (und eben auch das der institutionellen Akteurin Schule) nicht zwingend auf Ziele ausgerichtet ist (Giddens 1988) und zum Beispiel Zieldiffusionen der handelnden Akteur*innen für Komplexität sorgen.

Gebündelt kann man konstatieren, dass Fends schultheoretische Arbeiten zwei zentrale Funktionsbereiche von Schule herausstellen, wobei aufgrund des strukturfunktionalistischen Fundaments die gesellschaftsbezogene Reproduktionsfunktion gegenüber der pädagogischen Funktion der Herausbildung individueller Handlungsfähigkeit betont wird. Fends Arbeiten werden in den nach wie vor andauernden funktions- und gestaltungsbezogenen beziehungsweise

schultheoretischen Diskussionen breit rezipiert (z.B. Lang-Wojtasik 2008; Sandfuchs 2001) haben in Lehrbücher (z.B. van Ackeren/Klemm 2015; Gerstner/Wetz 2008) Eingang gefunden und nicht zuletzt trägt auch die empirische Fundierung seiner Arbeit mit dazu bei, dass sein Beitrag um eine Theorie der Schule als ein bedeutsamer „Markstein“ gewertet wird (Terhart 2009, S. 37). Gegenüber der Vielzahl an genannten schulischen Funktionen bei Ballauff bündelt Fend diese letztlich weitgehend in den vier zentralen Funktionsbereichen und sorgt somit für etwas mehr begriffliche Trennschärfe. So kann die von Ballauff angeführte privilegierende Funktion analog zur Allokationsfunktion, wie Fend sie beschrieben hat, verstanden werden. Ähnlich kann auch die tradierende Funktion bei Ballauff der Allokationsfunktion im Fend'schen Sinne zum Beispiel zugeordnet werden. Allerdings zeigt sich hier auch wiederum der Vorteil der differenzierenden Betrachtung von Ballauff, der mit der tradierenden Funktion auch auf Beziehungen zwischen junger und älterer Generationen verweist und ein zu starkes Tradieren des „Alten“ wiederum die propädeutische Funktion, also Progression, gefährdet (Ballauff 1982). So liegen die Unterschiede in den verschiedenen theoretischen Auseinandersetzungen mit den Schulfunktionen in der theoretischen Herleitung, der begrifflichen Abgrenzung der Funktionen zueinander und in den Möglichkeiten einer spezifischeren Betrachtung, die stärker pädagogisch relevantes Diskussionspotenzial bereits mitliefert. Fends Werk ist nicht zuletzt wegen seiner interdisziplinären theoretischen Fundierung sowie der eingearbeiteten empirischen Studien eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem, was Schule soll.

Die schultheoretischen Arbeiten unterschiedlicher Autoren orientieren sich weitgehend an die strukturfunktionalistische analytische Vierteilung gesellschaftsbezogener Funktionen. Einige Arbeiten ergänzen um die Nennung zusätzlicher Funktionen, wobei diese nicht absolut trennscharf zu den vier prominenten Funktionen (Qualifikation, Integration, Enkulturation, Allokation) sind. In einer älteren Auseinandersetzung mit den schulischen Funktionen führen zum Beispiel Block & Klemm (1997) die *Absorptionsfunktion* an. Diese Funktion wird vor allem in Zeiten anhaltender Arbeitslosigkeit erfüllt, indem Bildungsinstitutionen Menschen länger dem Arbeitsmarkt vorenthalten, weil die verschlechterten Eintrittschancen in die Erwerbstätigkeit erkannt werden und durch eine verlängerte institutionelle Bildung verbessert werden sollen. Dies dient zudem der Stabilisierung politischer Verhältnisse, da der längere Verbleib in Bildungsinstitutionen für einen Entlastungseffekt in ökonomischen Krisen sorgt (ebd.). Die Autoren argumentieren hinsichtlich der Relevanz einer solchen Absorptionsfunktion empirisch begründet etwa bezogen auf den Ausbildungsplatzmangel in den 1990er Jahren und den ersten Nullerjahren. Aus heutiger Sicht kann hinterfragt werden, wie eine so beschriebene Absorptionsfunktion im Zusammenhang mit empirisch aktuell zu beobachtenden Tendenzen der Zunahme von *individuell* motiviertem Verbleib in institutionellen Angeboten

höherer Bildung (Studium) mit einhergehendem Bewerbermangel für den Ausbildungsmarkt steht. Das Erwerbspersonenpotenzial wird dann weniger durch eine ökonomische Krise als durch einen offensichtlichen Wertverlust anderer Qualifizierungswege abseits eines Studiums beeinflusst und erst hierüber wird die ökonomische Krise (Fachkräftemangel) erzeugt. Somit wird durch das Bildungswesen weiterhin absorbiert, aber nicht aufgrund von Arbeitslosigkeit, sondern wegen erhöhten Statusstrebens – demnach kommt den schulischen Zertifikaten eine Negativauslese zu (Beck 1986), da das Fehlen höherer Abschlüsse den Zugang zu sozial aussichtsreicheren beruflichen Positionen ausschließt. Auch wenn die Absorptionsfunktion letztlich eine Frage der geregelten Zuteilung ist, also eher der Allokationsfunktion entspricht (vgl. auch Sandfuchs 1997), bieten ähnlich wie bei der Balauß'schen Funktionenvielfalt solche Spezifizierungen der allgemeinen Funktionenbeschreibungen stärker das Potenzial für eine empirische Betrachtung realer Verhältnisse und erzeugen zudem eine differenzierte Vorstellung der Funktionsweise von Schule.

3. Fazit

Die berücksichtigten Arbeiten stellen in erster Linie die funktionalen Bezüge der Leistungserbringung von Schule für die Gesellschaft dar. Dabei ist es insbesondere der strukturfunktionalistische Ansatz, vor allem in der Theorielinie Parsons-Dreeben-Fend, der nachhaltig die Debatten um Funktionen von Schule beeinflusst hat und noch tut.

Der Beitrag verfolgte die Absicht, mithilfe einer differenzierten Betrachtung ausgewählter theoretischer Arbeiten den Diskurs um die Funktionsweise von Schule anzuregen und hieraus Implikationen etwa für eine empirische „Überprüfung“ von Schule zu gewinnen. Es ist deutlich geworden, dass allein die Zuweisung bestimmter Funktionen von Schule, ausdrückt etwa in den gesellschaftlichen Erwartungen an sie, bereits die Notwendigkeit der Überprüfung derselben hinsichtlich ihrer Funktionserfüllung ausdrückt. Daran wiederum schließt sich die Frage an, inwiefern dies im Diskurs zum einen tatsächlich expliziert wird und zum anderen, welche Wege und Bemühungen der Überprüfung es bereits gibt und wie schließlich mit den Resultaten umzugehen ist. Zu fehlen scheinen Auseinandersetzungen damit, was im Falle der Dysfunktionalität von Schule zu tun ist. Dies kann aktuell noch am ehesten im Diskurs um Schulen in herausfordernden Lagen (vgl. Maniti/Dobbelstein 2017) beobachtet werden, wobei auch hier die Grundsätzlichkeit der Funktionszuweisung an Schule nicht hinterfragt wird. Es müsste also viel mehr auch danach gefragt werden, welche funktionalen Erwartungen erfüllt Schule nicht und was bedeutet das in der Konsequenz?

Eine differenzierte theoretische Betrachtung dessen, was Schule „soll“, kann darin münden, Aktualitätsbezüge herauszukristallisieren, die sich im Allgemei-

nen und politischen Diskurs finden lassen. Daran anknüpfend schließen sich empirische Fragestellungen an, um das jeweilige schulsystemische Phänomen (z. B. das desolante Abschneiden 15-Jähriger im internationalen Vergleich oder das Inklusionserfordernis) analytisch zu erschließen – Gestaltungs- und Steuerungsfragen knüpfen an (z. B. hinsichtlich Professionalisierung). Konsequenterweise wird daher dafür plädiert, dass Absichten, Schule „auf den Prüfstand“ zu stellen, funktional begründet werden, dann schließlich empirisch gestützt erfolgen und die Anregung des Diskurses um die Funktionalität von Schule erstens und die Weiterentwicklung des schulischen Systems zweitens bezwecken.

Hier wurden lediglich wenige schultheoretische Ansätze zu den Funktionen von Schulen diskutiert. Es ist naheliegend, für eine weitere Auseinandersetzung andere theoretische Perspektiven mit einzubeziehen (z. B. konflikttheoretisch vgl. Bourdieu/Passeron 1970; demokratiepädagogisch vgl. Dewey 1993). Jüngere Arbeiten nutzen zudem gerechtigkeitstheoretische Ansätze, um sich mit der Leistungsfähigkeit von Schulsystemen sowohl theoretisch als auch empirisch zu beschäftigen (vgl. Berkemeyer/Manitius 2013; Berkemeyer et al. 2017). Darüber erfährt die Funktionalität von Schule eine ethische Konnotation, die die Notwendigkeit einer Überprüfung von Schule und den gesamtgesellschaftlichen Diskurs um die Verantwortung und letztlich qualitativen Weiterentwicklung des Schulsystems umso drängender erscheinen lässt.

Literatur

- Apel, H. J. (1995): Theorie der Schule. Historische und systematische Grundlinien. Donauwörth: Ludwig Auer GmbH.
- Ballauff, T. (1982): Funktionen der Schule. Weinheim: Beltz.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Benner, D. (1978): Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München: List Paul Verlag.
- Benner, D. (1987): Allgemeine Pädagogik. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim/München: Juventa.
- Berkemeyer, N./Manitius, V. (2013): Gerechtigkeit als Kategorie in der Analyse von Schulsystemen – das Beispiel Chancenspiegel. In K. Schwippert, M. Bosen & N. Berkemeyer (Hrsg.), Schul- und Bildungsforschung: Diskussionen, Befunde und Perspektiven: Festschrift für Wilfried Bos (S. 223–240). Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N./Bos, W., Hermstein, B./Abendroth, S./Semper, I. (2017): Chancenspiegel – eine Zwischenbilanz. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme seit 2002. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bernfeld, S. (1925). Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Block, R./Klemm, K. (1997): Lohnt sich Schule? Aufwand und Nutzen: Eine Bilanz. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bourdieu, P./Passeron, J. C. (1970): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett.
- Breit, G. (2013): Soziales Lernen. Schwabach am Taunus: Wochenschau.

- Brumlik, M./Holtappels, H. G. (1987). MEAD und die Handlungsperspektive schulischer Akteure – interaktionistische Beiträge zur Schultheorie. In K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Schultheorie* (S. 89–202). Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Bueb, B. (2008): *Lob der Disziplin. Eine Streitschrift*. Berlin: Ullstein.
- Cortina, K. S./Baumert, J./Leschinsky, A./Trommer, L. (2008). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Dewey, J. (1993): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Dreeben, R. (1980): *Was wir in der Schule lernen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fend, H. (1971): Schulorganisation als Makroorganisation von Lernprozessen. In R. Messner & H. Rumpf (Hrsg.): *Didaktische Impulse. Studientexte zur Analyse von Unterricht*. Wien: Österreichischer Bundesverlag (197–237).
- Fend, H. (1980): *Theorie der Schule*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Fend, H. (2006): *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.
- Fend, H. (2008a): *Neue Theorie der Schule. 2., durchgesehene Auflage*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.
- Fend, H. (2008b): *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fingerle, K. (1987): Von Parsons bis Fend – strukturell-funktionale Schultheorien. In K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Schultheorien* (S. 47–60). Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag.
- Gerstner, H.-P./Wetz, M. (2008): *Einführung in die Theorie der Schule*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- GESIS (2017): ALLBUS 2016 – Variable Report. Studien-Nr. 5250. isysweb.gesis.org/isysnative/RjpcAHRkb2NzXHNob3J0Y3V0LnBkZlxhbGxiX2NiXFpBNTI1MF9jZGIucGRm/ZA5250_cdb.pdf#xml=http://193.175.238.78/isysquery/irl29df/22/hilite (Abruf: 03.04.2018).
- Giddens, A. (1988): *Die Konstitution der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Groot-Wilken, B./Isaac, K./Schräpler, J.-P. (2016): *Sozialindices für Schulen. Hintergründe, Methoden und Anwendung*. Münster: Waxmann.
- Hasenfeld, Y. (1972): People Processing Organizations: An Exchange Approach. *American Sociological Review*, 37 (3), 256–263.
- Hegel (2006): *Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Gesammelte Werke*. Herausgegeben von Klaus Grotzsch. Hamburg: Meiner Verlag.
- Hurrelmann, K. (1975): *Erziehungssystem und Gesellschaft*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Jungermann, A./Manitius, V./Berkemeyer, N. (2015). Regionalisierung im schulischen Kontext. Ein Überblick zu Projekten und Forschungsbefunden. *Journal for Educational Research Online*, 7 (1), 14–48.
- Kant, I. (1964): *Über Pädagogik*. In I. Kant (Hrsg.): *Werke Band VI*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kemper, H. (1991). Theorie pädagogischer Institutionen. In C. Roth (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis* (S. 293–303). München: Ehrenwirth.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): *Bildung in Deutschland. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Landeselternrat Niedersachsen (2017): *Forderung des Landeselternrates Niedersachsen zur Abschaffung von konfessionsbezogenem Religionsunterricht an Grundschulen. Beschluss*

- des Plenums des 14. Landeselektornrates in Niedersachsen vom 07.04.2017. www.ler-nds.de/beschluesse_14/2017-04-07_gs.religion.php (Abruf: 30.10.2017).
- Lang-Wojtasik, G. (2008): Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne. Weinheim/München: Juventa.
- Liebau, E. (2009): Aufgaben und Funktionen der Schule im 21. Jahrhundert. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule: Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 111–118). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Locke, J. (1690): Versuch über den menschlichen Verstand. In vier Büchern. (Übersetzung von Julius Heinrich von Kirchmann 1872/3). www.zeno.org/Philosophie/M/Locke,+John/Versuch+%C3%BCber+den+menschlichen+Verstand (Abruf: 15.05.2019).
- Luhmann, N./Schorr, K. E. (1982): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Manitius, V./Dobbelstein, P. (Hrsg.). (2017): *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernder Lage*. Münster: Waxmann.
- Parsons, T. (1959): The school class as a social system: Some of its functions in the American society. *Harvard Educational Review*, 29 (4), 297–318.
- Roth, H. (1969): Schule als optimale Organisation von Lernprozessen. *Die Deutsche Schule*, 61, 520–535.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen (SVR) (2013): Segregation an deutschen Schulen. Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen. www.stiftungmercator.de/media/downloads/3_Publikationen/SVR_Studie_Bildungssegregation_Juli_2013.pdf (Abruf: 30.10.2017).
- Sandfuchs, U. (2001): Was Schule leistet. Reflexionen und Anmerkungen zu Funktionen und Aufgaben der Schule. In W. Melzer & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule* (S. 11–36). Weinheim/München: Juventa.
- Stojanov, K. (2007): Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld zwischen Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit. In M. Wimmer, R. Reichenbach & L. Pongratz (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Bildung* (S. 29–46). Paderborn: Schöningh.
- Tenorth, H.-E. (1992): *Geschichte der Erziehung*. Weinheim/München: Juventa.
- Terhart, E. (2009): Theorie der Schule: Auf der Suche nach einem Phantom? In B. Wischer & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft auf den Prüfstand* (S. 35–50). Weinheim/München: Juventa.
- Tillmann, K.-J. (1993): Schultheorie zwischen pädagogischer Selbstkritik, sozialwissenschaftlichen Einwanderungen und metatheoretischen Fluchtbewegungen. *Die Deutsche Schule*, 85 (4), 404–419.
- Van Ackeren, I./Klemm, K. (2015): *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Vare, P./Scott, W.R. (2007): Learning for a Change: Exploring the Relationship between Education and Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1 (2), 191–198.
- Wiater, W. (2009): Zur Definition und Abgrenzung von Aufgaben und Funktionen der Schule. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule: Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 65–72). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Zeinz, H. (2009): Funktionen der Schule. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule: Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 87–93). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Gerechtigkeit als Maßstab für das System Schule?

Nils Berkemeyer

„Es gibt im Menschen offenbar eine Anlage und Fähigkeit, die ihn in seinem Erkennen und Handeln, soweit der zwischenmenschliche Bereich betroffen ist, immer wieder nach dem, was gerecht und angemessen ist, fragen lässt“ (Böckenförde 2010, S. 40).

„Das Ideal einer Politik moralischen Engagements ist nicht nur anregender als eine Politik der Vermeidung. Sie ist auch eine verheißungsvollere Grundlage für eine gerechte Gesellschaft“ (Sandel 2016, S. 368).

Einleitung

Woran bemessen wir den Erfolg einer gesellschaftlichen Institution? Wann sind wir mit einer Institution zufrieden, aus welchen Gründen können wir sie als gut erachten (Tugendhat 2012)? Eine Antwort auf solche und ähnliche Fragen könnte sein: wenn sie die ihr gesetzten Ziele erreicht, oder noch formaler, wenn sie ihre Funktion erfüllt, die in der Gesellschaft für sie vorgesehen ist. Doch weder Ziele noch Funktionen sind per se gegeben, vielmehr sind sie Ausdruck politischer wie gesellschaftlicher Vorstellungen und Erfordernisse; auch solcher Vorstellungen, die wir dem Bereich der Sittlichkeit, also der leitenden moralischen Ideen und Werte zuordnen können. Darum wird eine ethische Reflexion gesellschaftlicher Institutionen eine logische und somit auch notwendige Daueraufgabe moderner, demokratischer Gesellschaften sein (exemplarisch Forst 2015). Dabei würde es darum gehen, die Realisierung von Schule in Gesellschaft ethisch zu reflektieren, wobei der ethische Primat auf der Gerechtigkeit liegen sollte. Im Unterschied zu einer solchen gerechtigkeitstheoretischen Perspektive könnten wir aber auch prüfen, ob utilitaristische Positionen oder solche einer Tugendethik (Hübner 2014) für die normative Beurteilung der empirischen Befunde zum Schulsystem sinnvoll verwendet werden könnten. Utilitaristische Positionen (Maximierungsethik, siehe hierzu Ladwig 2013), die ganz ohne Gerechtigkeitsbegriff auskommen (Tugendhat 2012), sind vielfach kritisiert worden (zusammenfassend Nida-Rümelin 2015; Höffe 2013, 2015) und sind für eine pädagogisch orientierte kritische Schulsystementwicklungsforschung nicht zielführend, da eine ethische Beurteilung der Institution Schule nie allein vom

Gesamtnutzen her erfolgen kann. So würde man es als unethisch empfinden, wenn man zur Maximierung des Gesamtnutzens (wir gehen einmal davon aus, dass man diesen durch den Mittelwert bei der PISA-Untersuchung näherungsweise ausdrücken kann) Kinder von der Prüfung ausschließt, sie womöglich gar von der Schule verweist oder aber nur solche Kinder fördert, von denen man eine Steigerung des Gesamtnutzens erwartet. Tugendethische Perspektiven erscheinen vor allem für Fragen der Orientierung auf der Mikroebene der Interaktion relevant und könnten im Bereich der Professionalisierung von Lehrkräften zunehmend an Bedeutung gewinnen, wenn es um die Verfestigung eines berufsbezogenen Ethos geht. Die Institution der Schule ist jedoch, in ihren ethischen Dimensionen, vorrangig aus einer gerechtigkeits-theoretischen Perspektive zu analysieren. Allerdings, so wird der Beitrag zeigen, ist eine solche gerechtigkeits-theoretische Betrachtung im Kontext der Schultheorie und Schulforschung keineswegs üblich. Dies überrascht zwar, verwundert wiederum aber auch nicht, wenn man sieht, dass theoretisch der Funktionalismus in der Schultheorie dominiert (hat) und empirische Arbeiten häufig auf eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema verzichten.

Der Beitrag möchte nachfolgend der These nachgehen, dass moderne Varianten der Schultheorie nicht auf gerechtigkeits-theoretische und damit auch nicht auf rechtliche Perspektiven (Kirste 2014; Holzleithner 2009; Demmerling/Rentsch 1995) verzichten können, wenn sie ihrer Orientierungsfunktion nachkommen wollen. Zur Vorbereitung dieser These werden einige Schultheorien in Bezug auf gerechtigkeits-theoretische Bezüge befragt, Rezeptions- und Pädlogiken schultheoretischen Denkens aufgezeigt und im Anschluss daran vor allem unter Rückgriff auf Arbeiten von Böckenförde die behaupteten Desiderata bearbeitet und abschließend in wenigen Ideen zu einer Ethik des Schulsystems zusammengeführt. Die Überlegungen stellen dabei vorerst noch eher einen Werkstattbericht dar, der im Kontext des Forschungsprogramms einer kritischen Schulsystementwicklungsforschung zu verorten ist (Berkemeyer et al. 2019).

1. Schultheorie und Gerechtigkeit

In der deutschsprachigen Schultheorie, die sich mitunter die Frage gefallen lassen muss, ob sie nur ein Phantom sei (Terhart 2013), haben Gerechtigkeits-theorien keine besondere Bedeutung. Warum ist dies so? Nach einer kurzen Erläuterung zentraler Zielsetzungen schultheoretischer Reflexion werden einige Theorien beziehungsweise Konzepte zur Schultheorie dargestellt und auf gerechtigkeits-theoretische Elemente hin analysiert. In einem zweiten Teil sollen mögliche Ursachen für die Analysebefunde eruiert werden.

1.1 Was sollen Schultheorien leisten?

Bohl, Wacker & Harant (2015) halten am Ende ihres Studienbuches zur Schultheorie fest: „Schultheorie ist eine multiperspektivische Betrachtung, die die Eigenart des unterschiedlichen Phänomenbestandes, der für die Schule konstitutiv ist, Rechnung trägt und zusammenhängend zur Darstellung bringt“ (ebd., S. 210). Allerdings fehle zahlreichen Bänden mit dem Titel „Schultheorie“ – so Brinkmann (2017) – der Zusammenhang, sie seien „ohne Systematik, ohne Reflexion auf die Eigenlogik pädagogischen Handelns und Denkens“ (ebd., S. 89).

Diese Eigenlogik müsste in einer pädagogischen Schultheorie mit Bezug auf die Subjekte des Lernens Berücksichtigung finden. Terhart formuliert hierzu:

„Aus Sicht der pädagogischen Schultheorie, die in der Tat an der Prämisse des zu achtenden und zu befördernden Eigenrechts der Schülerinnen und Schüler auf eine eigenständige Durchdringung und Weiterführung von Lerngegenständen und Kultursachverhalten orientiert ist, tritt der Erfolg von Schule genau dann ein, wenn sich Schüler im Durchlauf durch die Schule von der Schule freimachen können“ (Terhart 2017, S. 49).

Terhart greift hier auf zwei klassische Aspekte pädagogischen Denkens zurück: zum einen die Idee der zu erreichenden Mündigkeit, zum anderen die Vorstellung, dass diese unter Bedingungen der Abhängigkeit der Schülerinnen und Schüler von der Schule zu realisieren sei. Dies hatte Kant in einem klassischen Diktum so formuliert: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant 1982). Wichtig erscheint hierbei die Idee, dass die Kinder und Jugendlichen ein Recht auf die künftige Freiheit oder Unabhängigkeit haben, zugleich aber mit den Bedingungen, unter denen dies geschehen soll, einverstanden sein müssen (Zwang). Damit wird ein gerechtigkeits-theoretischer Bezug, nämlich das Recht auf Freiheit (Honneth 2011) als schulisches Ziel definiert. Es wird zu prüfen sein, inwiefern diese oder andere gerechtigkeits-theoretische Zielsetzungen in den Theorien zu finden sind. Damit wird weniger nach dem analytischen Potenzial von Schultheorien Ausschau gehalten als vielmehr danach, was die Theorien an Orientierung und Alternativen bieten (Diederich/Tenorth 1997, S. 183).

1.2 Ansätze aktueller Schultheorie und ihre gerechtigkeits-theoretischen Bezüge

Nachfolgend sollen aktuellere Ansätze der Schultheorie in Bezug auf ihre Bezüge zur Frage der Gerechtigkeit betrachtet werden, um so mögliche Ansatzpunkte für die weiteren Überlegungen zu gewinnen. Dabei werden zwei Perspektiven auf Leistung, Schule als Ort der Sicherung gesellschaftlicher Ordnung und Re-

produktion sowie als Ort der Entfaltung von Gemeinsinn vorgestellt. In all diesen Bezügen lassen sich gerechtigkeits-theoretische Vorstellungen rekonstruieren und so auch Aussagen über die in der Schultheorie angebotene Orientierung ermitteln.

1.2.1 Fend „Neue Theorie der Schule“ und das Leistungsprinzip als Garant für Gerechtigkeit

Fend (2006) legt eine Schultheorie vor, die den Vorteil hat, das Schulsystem als Ganzes in den Blick nehmen zu können. Sie wird als Ansatz einer integrierten Schultheorie diskutiert und mitunter geradezu mit Verehrung rezipiert (Gerstner/Wetz 2008, S. 105). Wir können hier auf kritische Rückfragen bezüglich der Komposition der Theorie und der Erklärungskraft einzelner Elemente wie beispielsweise das sehr populäre Konzept der Rekontextualisierung zunächst verzichten und fokussieren die gerechtigkeits-theoretischen Bezüge des Ansatzes. Als zentrale Wissensbausteine formuliert Fend: „Eine erweiterte – handlungs- und gestaltungsrelevante – Theorie der Schule müsste dabei auf drei ‚Wissensbereichen‘ aufbauen: auf Wissen darüber, wie etwas ist, auf Wissen darüber, wie etwas sein sollte und auf Wissen darüber, wie etwas gestaltet werden kann“ (Fend 2006, S. 119). Es geht also darum, Schule ausführlich beschreiben zu können und einen Begriff von Schule und vom Schulsystem zu formulieren, die Ziele von Schule und damit ihr normatives Fundament zu klären und schließlich in steuernder und gestaltender Absicht mögliche Soll-Ist-Differenzen zu bearbeiten. Die Konzeption des Schulsystems als institutioneller Akteur bietet dabei die Möglichkeit, Einheit vor Differenz zu betonen. Die verbleibenden Differenzen können durch die Rekontextualisierungsprozesse, also die jeweiligen Übersetzungsleistungen von externen Anforderungen durch die jeweiligen Akteure auf den unterschiedlichen Schulsystemebenen erklärt werden. Die wesentliche Aufgabe des Schulsystems sieht Fend in der Kulturvermittlung, die durchaus technologisch bzw. quasi-technologisch didaktisch begriffen werden kann. „Es sind die Methoden des Lehrens und Lernens, sowie – allgemeiner ausgedrückt – Methodisierung der Menschenbildung“ (ebd., S. 169). Und an anderer Stelle heißt es: „Bildungssysteme sind, inhaltlich gesehen, Institutionen, die die gesellschaftlich gewollte, verstetigte und methodisierte Menschenbildung und Kulturübertragung realisieren“ (ebd., S. 29). Mit dieser Festlegung lässt sich Fend in die Traditionslinie von Hegel und Herbart einordnen (Dörpinghaus et al. 2013, S. 85). Kulturvermittlung ist in einem solchen Sinne auch Wertevermittlung und all dies ist relativ problemlos durch Erziehung sowie die Techniken des Lehrens und Lernens zu ermöglichen. Über die Legitimation des gesellschaftlich Gewollten, als ob es nur *ein* Gewolltes gebe, muss dann gar nicht mehr gesprochen werden. Ebenso wenig über die Zusammenhänge von

Schule, Gesellschaft und Innovation (ebd., S. 49) sowie Chancengleichheit (ebd., S. 42). Sowohl Innovation wie Chancengleichheit werden nur im empirischen ersten Teil seiner Theorie benannt (Innovation nur in einer Überschrift, ohne dies weiter auszuführen), in den theoretischen Überlegungen gibt es keinen Platz mehr hierfür, obwohl das Schulsystem verteilungstheoretisch betrachtet wird. Das Verteilungsprinzip bei Fend ist Leistung, jedoch nicht die Leistung der Institution, sondern die von den Schülerinnen und Schülern gezeigte. Fend (2006) feiert dieses Leistungsprinzip, welches ihm auch als grundlegend für die Gesellschaft gilt, als „ungeheuren Fortschritt, der den Menschen zum Schmied seines Glückes macht“ (ebd., S. 46). Eine doch überraschende Bemerkung für einen der wichtigsten europäischen Sozialisationsforscher der Nachkriegszeit (siehe hierzu auch Nerowski 2018 und die Replik von Berkemeyer, i. E.).

Neben dem Hinweis auf das Leistungsprinzip, welches bei Fend aber eher vorausgesetzt und nicht systematisch eingeführt wird, findet sich ein zweiter Hinweis auf die Gerechtigkeitsfrage, wenn er davon spricht, dass „Rechtsgleichheit und Rechtssicherheit den schulischen Interaktionsalltag [schützen]“ (ebd., S. 47). Der Hinweis führt zu den Individualrechten, auf die mit Terhart weiter oben bereits hingewiesen wurde, hin zu der Frage, die Fend dann jedoch nicht mehr stellt: In welchem Verhältnis stehen diese Individualrechte zum „gesellschaftlich Gewollten“ einerseits und den jeweiligen Ergebnissen der Rekontextualisierungsprozesse auf der Ebene der jeweiligen schulischen Praktiken andererseits? Fend sieht insgesamt die Schule als Ort der Kulturvermittlung und unsere Kultur fußt seiner Ansicht nach auf dem Leistungsprinzip. Leistungserbringung in der Schule führt zur Kulturreproduktion und diese zu einer gerechten Gesellschaft. Das kritische Potenzial der Gerechtigkeitsidee (Miller 2008) wird hier suspendiert. Fend kann, dies lässt sich ja bei vielen kulturtheoretischen Ansätzen beobachten, lediglich eine affirmative Position zu Schule und Gesellschaft einnehmen. Schulentwicklung ist Nachjustierung, nicht mehr, aber auch nicht weniger.

1.2.2 Brinkmanns Hegelrezeption – Schule als Ort der Arbeit

Brinkmann erarbeitet unter Rückgriff auf Hegel, Langeveld und Fink einen Entwurf für eine pädagogische Theorie der Schule, die die Eigenlogik pädagogischen Handelns in Schule als produktiv begreift, womit er sich von funktionalistischen und transformatorischen Verkürzungen abheben möchte, wie sie seiner Ansicht nach beispielsweise Benner vornimmt. Hier soll nur sehr kurz auf seine Hegel-Rezeption hingewiesen werden. Brinkmann teilt mit Hegel die Idee, dass Schule als staatliche Institution zwischen Familie und gesellschaftlichem bzw. staatsbürgerlichem Leben oder der „wirklichen Welt“ (Brinkmann 2017, S. 90) zu vermitteln habe. Wenngleich die Versöhnung der unterschiedlichen Sphären

bei Brinkmann nicht mehr in der Sittlichkeit des Staates gesehen wird, so meint er, dass Schule mit Hegel als besondere staatliche Organisation zu betrachten sei. „Der Staat hat die Unabhängigkeit einerseits den familialen und andererseits den gesellschaftlichen Ansprüchen und Konventionen gegenüber zu gewährleisten, um so als besonders geschützter Raum Gleichheit und Teilhabe aller zu ermöglichen“ (ebd., S. 92). Ihr besonderes Prinzip sieht er mit Hegel in der Dialektik von Arbeit und Bildung. „Die Praxis der Schule ist gemäß Hegel Arbeit“ (ebd., S. 92).

Den Arbeitsbegriff für schultheoretisches Denken immer noch für fruchtbar zu erachten, muss jedoch verwundern. Arbeit drückt, gleich wie, ein Abhängigkeitsverhältnis aus, um das es in Schule aber eigentlich noch gar nicht gehen soll. Zumal Brinkmann deskriptiv, aber wohl doch zustimmend weiter formuliert:

„Nach Hegel hat die Schule darüber hinaus das Ziel der Gewöhnung an Leistung als meritokratisches Prinzip der bürgerlichen Gesellschaft. Diese Gewöhnung und damit auch die Gewöhnung an die bürgerlichen Versprechungen von Gleichheit, Autonomie, Freiheit und Emanzipation bedeuten unter den institutionellen Bedingungen der Schule eine Überführung der gesellschaftlich-meritokratischen Prozeduren in pädagogische, das heißt in Noten, Abschlüsse, Bewertungen und Evaluationen“ (ebd., S. 93).

Was an dieser Überführung das eigentlich Pädagogische sein soll, wird m.E. nicht ganz ersichtlich. Und wo nun der geschützte Raum sein soll, bleibt unter diesen Annahmen auch eher unklar. Selbst wenn die Orientierung an Arbeit und Leistung „rein“ wäre, so würde sie doch eine erhebliche Verkürzung der *conditio humana* darstellen, der doch hoffentlich auch die Schule Rechnung tragen sollte. Überraschend erscheint hier die Naivität sowohl dem Leistungsprinzip als auch dem Staat gegenüber. Aus einer solchen Grundhaltung heraus lassen sich kaum ethische Ansprüche ableiten und vor allem nicht absichern. Empirisch sind diese Überlegungen Brinkmanns im Anschluss an Hegel ja zudem weitgehend widerlegt. Gleichwohl hält er am Ende seines Aufsatzes unter Rückgriff auf Hegel, Langeveld und Fink fest:

„Pädagogische Praxis als eigenständige institutionalisierte, künstliche und kunstvolle Praxis ist Arbeit. [...] Die zivilgesellschaftlichen Aufgaben der Schule bestehen auch darin, über Aktualität, Relevanz, Sinn und Bedeutung von vor- und außerpädagogischen Aufgaben, Fragen und Problemen zu entscheiden“ (ebd., S. 106f.).

Brinkmann konstruiert hier ein schwieriges Wechselverhältnis von Staat und einer spezifischen staatlichen Organisation, der Schule. Der Staat garantiert hier der staatlich geschützten Organisation Schule das Vorrecht der Selektion, nicht

nur der Schülerinnen und Schüler, sondern auch der Inhalte. Dies ist aber keine Dienstleistung, die eine Gesellschaft delegieren kann, sondern sie muss Teil des öffentlichen Diskurses sein. Brinkmanns Interpretation von Schule isoliert diese jedoch gegenüber der Öffentlichkeit. So verbleiben Fragen der Demokratie und der Gerechtigkeit im Hoheitsgebiet der Schule und letztlich des Staates. Wer glaubt, dass sich im Staat der „Weltgeist“ selbst realisiert, mag dies ja als einen idealen Zustand erachten. Allerdings ist die Gewährung von so viel Vertrauensvorschuss doch auch dem modernen, demokratischen Staat gegenüber unangebracht (hierzu ausführlich Kapitel 2), denn auch der Staat kann trotz der zahlreich implementierten demokratischen Verfahren Gerechtigkeit nicht solitär garantieren und durchsetzen. Unter seiner Aufsicht etablieren sich Praktiken, die diskriminieren und selektiv fördern, was die empirische Bildungsforschung nun hinlänglich gezeigt hat (Gomolla/Radtke 2009; Berkemeyer et al. 2014; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018; Berkemeyer et al. 2017).

1.2.3 Schule als Ort der Reproduktion gesellschaftlicher Ordnung

Hier soll vorerst nur darauf hingewiesen werden, dass allein die Nutzung von Begriffen wie Demokratie keine Gewähr für ein Plädoyer für eine gerechte Schule sein muss. Hierfür seien zwei Beispiele angeführt:

„Wer die Schule von ihrem gesellschaftlichen Auftrag her denkt, dem stellt sich das Problem der ‚Bildungsgerechtigkeit‘ unter neuen Perspektiven: nicht mehr unter dem Aspekt der Versorgung einer möglichst großen Zahl von Schülern mit möglichst hohen formalen Abschlüssen, sondern in der Bereitstellung eines ausdifferenzierten Schulangebots für viele unterschiedliche Bedürfnisse“ (Brenner 2010, S. 35).

Brenners Position ist eine Herausforderung für eine ernsthaft an Gerechtigkeit orientierte Schultheorie. Zunächst führt er den gesellschaftlichen Auftrag der Schule und die Notwendigkeit der Bildungsgerechtigkeit zusammen. Dem ist zuzustimmen, allein weil das Grundgesetz hierfür hinreichend viele Normen formuliert. Seine Schlussfolgerung ist dann aber doch ziemlich mutig: Bildungsgerechtigkeit wird in der Befriedigung subjektiver Bedürfnisse gesehen, auch dies kann noch argumentiert werden. Die Form dieser Befriedigung sieht er aber nun in der gegliederten Schulangebotsstruktur garantiert. Die hundertfachen Bedürfnisse, die Kinder und Jugendliche im Verlauf ihrer Entwicklung zu jungen Erwachsenen erleben und befriedigt wissen wollen, werden exakt in drei Schularten passgenau bedient. Es ist schon überraschend, wie sich die Vorstellung einer Klassifizierung der Gesellschaft in drei Stände, Klassen oder Schichten hält und wie bereitwillig manch ein Pädagoge dies teilt. Es ist politisch möglich, für eine Dreiteilung des Schulsystems zu plädieren. Es ist aber

nicht möglich, pädagogisch unter Rückgriff auf das Bedürfnisargument diese Dreiteilung gut zu heißen und wir werden auch sehen, dass die Gliederung des Schulsystems gerechtigkeits-theoretisch kaum legitimiert werden kann.

„Der Auftrag der öffentlichen Schule ist nicht Erziehung schlechthin, sondern zentral ist ihre Ausrichtung auf Öffentlichkeit und Beschäftigung. [...] Soziokulturell differenzierte Schichten und freie Bürgerinnen und Bürger unterscheiden sich auch durch unterschiedliche pädagogische Berufs- und Lebensperspektiven und durch entsprechende Optionen, in denen schulische Leistungen unterschiedlich bewertet werden. Diese unterschiedlichen Optionen sollten nicht durch die öffentliche Schule infrage gestellt werden und lassen sich durch die öffentliche Schule auch kaum ausgleichen“ (Osterwalder 2011, S. 163).

Osterwalder treibt diesen Zusammenhang von Schule, Gesellschaft und den künftigen Positionen, die Kinder in ihr erwerben können, noch weiter. Hier wird soziale Ungleichheit ästhetisiert, sie ist eine Frage des Geschmacks freier Bürgerinnen und Bürger. Welche Freiheit kann aber hier gemeint sein? Weder eine ästhetische Freiheit (Schiller 1997) noch eine positive Freiheit (Höffe 2015) können hier gemeint sein, sondern lediglich eine negative Form der Freiheit. Die Bürger mögen in Bezug auf äußere Zwänge frei sein, nicht aber in Bezug auf innere Restriktionen. Frei zu sein meint nicht nur die Möglichkeit der Entscheidung, sondern auch die Befähigung. Wer so wenig sozialphilosophisch aufgeklärt über die Aufgabe von Schule spricht und die Zukunft der Kinder allein ihren Eltern überlässt, mag pädagogisch tatsächlich zu keinem anderen Schluss kommen, als demjenigen, den Osterwalder zieht. Dass Osterwalder der Schule aber auch noch das Mandat entziehen will, den Kindern mehr zu zeigen als das, was die Eltern entschieden haben, ist nicht mehr nur grenzwertig, sondern zumindest für Deutschland auch nicht mehr verfassungskonform. Schule sichert den *Kindern* im Auftrag des Staates die Grundrechte auf eine freie, menschenwürdige Entwicklung mit allen Optionen, auch gegen institutionalisierte Praktiken des Staates selbst (denn dieser wird ja auch immer wieder zum Beispiel durch Gerichtsurteile korrigiert). Zuerst geht es um die Wahrung der Rechtsansprüche der Kinder (dies hatte ja auch Fend eingeräumt), die bald Eingang in das Grundgesetz der BRD finden werden, erst nachrangig können dann andere Ansprüche an Schule herangetragen werden. Darum wäre es gut, endlich damit aufzuhören, Kinder und Jugendliche als künftige Handwerker, Bankangestellte, Polizisten, Ärzte, Juristen oder sonst etwas zu adressieren. Zuerst sind sie freie Subjekte in einer demokratischen Gesellschaft, was nicht nur das Privileg von Rechten mit sich bringt, sondern auch von Pflichten. Dies könnte auch eine Lesart des nachfolgenden Ansatzes von Reichenbach sein.

1.2.4 Gemeinsinn als Zielbestimmung von Schule

Einen originären Versuch, Schule über ein ethisches Prinzip zu begründen, hat Reichenbach (2017) vorgelegt. Gemeinsinn ist einerseits als gesunder Menschenverstand, andererseits als Orientierung am Gemeinwohl zu verstehen. Gemeinsinn ist zugleich als ein Indiz für eine pragmatische Position innerhalb ethischer Diskurse zu verstehen. Reichenbach greift allerdings auf einen besonderen Pragmatiker zurück, nämlich auf Kant, der durchaus, neben seiner praktischen Vernunftlehre, auch eine pragmatische Position anzubieten hatte, die er beispielsweise in seiner „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht“ dargelegt hat. Über die Kant-Rezeption Reichenbachs ist dann unter Kant-Kennern (der Autor zählt nicht dazu) sicher zu streiten, schwankt er doch zwischen Bezügen zur deontischen Ethik und eben pragmatischen Aspekten einer kantischen Klugheitslehre. Autoren wie Dewey haben in dieser Trennung von Vernunft und Klugheit ein spezifisches Theorieproblem Kants gesehen und für eine Aufhebung dieses Dualismus plädiert (Rorty 2008, S. 332). Reichenbach nutzt, um es deskriptiv zu sagen, die kantischen Konzepte der Urteilskraft sowie die der Klugheitslehre für eine Maximenethik. Drei Maximen werden dabei benannt (Reichenbach 2017, S. 200 f.):

1. Selbst zu denken (Selbstdenken, auch aufklärerische Denkungsart genannt): Reichenbach formuliert dann um: selber denken und sich nicht auf das Urteil der anderen zu verlassen (Habermas würde wohl eher sagen, sich auf das bessere Argument einlassen, dagegen wiederum Rorty 2008, S. 96, FN 12).
2. An der Stelle jedes andern zu denken (auch erweiterte Denkungsart genannt): Reichenbach formuliert hier wie folgt um: die Fähigkeit zur sozialen Perspektivübernahme.
3. Jederzeit mit sich selbst einstimmig zu denken (die konsequente Denkungsart): Sie wird von Reichenbach als gewisse Argumentationsintegrität bezeichnet.

Was folgt hieraus für die Schule? Reichenbach will die voreilige und „überhöhte“ (Reichenbach 2017, S. 206) Orientierung der Schule auf Handlungskompetenz zu Gunsten einer stärkeren Ausbildung der Urteilskraft korrigiert wissen und stärkt so liberale Aspekte gegen republikanische Aspekte einer Demokratietheorie (Berkemeyer, i.E.). Hierin ist ein liberales Argument zu sehen. Die Entscheidung für eine Handlung A oder B muss von den Subjekten in Ausübung ihrer Freiheit, auch in der Schule, getroffen werden. Schule darf sich hier nicht zu stark als Geberin von Handlungsstrategien generieren. Was richtig oder falsch ist, entscheidet das freie Subjekt, nicht die Schule, mit allen hieraus entstehenden Konsequenzen. Sie bietet „nur“ moralische Kommunikation hierüber an (Oelkers 1992).

In Abgrenzung zu beispielsweise Fend macht Reichenbach dann noch deutlich, dass Selektionsprozesse nicht Teil einer pädagogischen Theorie der Schule sein können.

„In der Schule liberaler Gesellschaften hat Gleichheit daher [aufgrund der Bedeutung regulativer Ideen (Gerechtigkeitsideale) für das Handeln, N.B.] soziale Praxis zu sein – um die Anerkennung dieses normativen Elements kommt eine pädagogische Schultheorie m. E. nicht herum. [...] Durch den Gemeinsinn werden Menschen nicht gleich, sondern lernen Gleichheit zu praktizieren“ (Reichenbach 2017, S. 203).

Reichenbachs Vorschlag ist insofern vielversprechend, als er zeigen kann, wie die Umstellung von Prinzipien in der Konstruktion einer Theorie der Schule zu gänzlich anderen Beschreibungen führt, die durchaus Überzeugungskraft haben. Schule als Ort, das Denken einzuüben, um von seiner Freiheit Gebrauch zu machen und Schule als Ort einer sozialen Praxis, in der Gleichheit praktiziert werden kann, dies scheinen in der Tat pädagogische und eben darum auch ethische (Hügli 1999) Perspektiven auf Schule, die in dieser Form häufig zu kurz kommen. Sie zeigen aber auch, dass die Wahl der ethischen Ausgangsbestimmung bzw. der Prinzipien oder Maximen, auf die zurückgegriffen werden soll, begründungspflichtig sind. Hier hat Reichenbach sicherlich noch eine offene Flanke gelassen, die auch nicht ganz einfach zu schließen ist.

1.2.5 Zwischenfazit

Insgesamt besehen greifen die Schultheorien kaum explizit auf gerechtigkeits-theoretische Ansätze zurück. Gleichwohl beziehen sie nicht selten Positionen, die über eine gerechte Schule und eine gerechte Gesellschaft disponieren. Die funktionalistische Betrachtung der Schule einerseits und der damit verbundene Nutzenanspruch in Bezug auf die Gesellschaft (traditionelle Perspektive) verhindern häufig den klaren Blick auf die Rechte der Kinder und Jugendlichen. Fend wählt diesbezüglich die wohl meist verbreitete und meist rezipierte Position, die überraschend wenig Kritik erfahren hat. Insbesondere seine Vorstellung vom Leistungsprinzip als gerechtigkeitsverbürgendem Prinzip irritiert, insbesondere vor dem Hintergrund seiner sozialisationstheoretischen Expertise. Aber auch die fehlende Auseinandersetzung mit Gerechtigkeitstheorien ist auffällig. Brinkmann formuliert einen mächtigen Staat, der über Inhalte und Verfahren disponiert, ohne dass dabei eine Öffentlichkeit als Gegengewicht mitgedacht wird. Hier ist nicht mehr klar, wer überhaupt noch als Anwalt der Idee der Gerechtigkeit auftreten kann. Die nachfolgend dargestellten Auszüge aus Positionen von Brenner und Osterwalder haben dann gezeigt, wie unter Rückgriff auf gerechtigkeits-theoretisch relevantes Vokabular politische Überzeugun-

gen mit gerechtigkeits-theoretisch begründeten Positionen verwechselt werden. Eine Gefahr, die natürlich immer in normativen Diskursen mitschwingt. Bei Reichenbach haben wir dann einen möglichen alternativen und wenngleich auf Tradition beruhenden, aber nicht in der klassischen schultheoretischen Tradition stehenden Ansatz vorgefunden, der seine Stärke daraus bezieht, auf die Freiheit der Kinder und Jugendlichen zu setzen, indem die Schule nicht vorgibt, was der eine oder die andere tun soll, sondern sich darauf beschränkt, das Denken zu lehren und einzuüben.

Während der monarchische Nationalstaat noch Ausbildung für Staat und Militär als Ziel der Schulen ausgeben konnte und damit zugleich die Modernisierung von Staat und Gesellschaft vorangetrieben hat, ist dies für demokratisch verfasste Staaten, die die Freiheitsrechte jedes Bürgers achten, nicht mehr möglich, dies ist jedenfalls die hier weiter zu vertretende These. Warum aber hält sich diese traditionelle Perspektive auf Schule so hartnäckig im schultheoretischen Diskurs?

1.3 Mögliche Gründe für die fehlende beziehungsweise einseitige Rezeption gerechtigkeits- und demokratieth-eoretischer Überlegungen

Hier sollen lediglich in heuristischer Absicht, denn jede Teilbegründung bedarf sicherlich eigener Studien, einige mögliche Gründe dafür benannt werden, weshalb die traditionelle Perspektive bis heute von großer Bedeutung im schultheoretischen Denken ist.

1. Herbart konnte radikale, transzendente Freiheit nicht denken und so kam es zur Behauptung einer kausalen Erziehung (Ruberg 2002). Damit wurde Erziehung grundsätzlich missverstanden und der Weg für eine auf Kontrolle ausgelegte Pädagogik (Hügli 1999) war frei. Kontrolliert wird die als Arbeit verstandene Tätigkeit der Schülerinnen und Schüler sowie ihr jeweiliges Verhalten in der schulischen Gegenwart, was sich vor allem in den Noten und damit verbundenem Rangreihungssystem der Schule ausdrückt. Noten sind dann zunehmend zum kommunikativen Medium des Schulsystems geworden. Ähnlich wie bei Geldscheinen kann hier eine systemübergreifende Kommunikation erfolgen, allerdings mit einem erheblichen Unterschied: Beim Geldschein ist der Wechselkurs bekannt und oftmals stabil, für Noten gilt dies eher weniger, wie die nun mittlerweile gut ein Jahrhundert währende Forschung zum Thema zeigt (exemplarisch Ingenkamp/Lissmann 2008). Dennoch wollen weite Teile der Gesellschaft Noten, quasi als Ausdruck der gesellschaftlich-sittlichen Ordnung der Rechtfertigung, der von ihr selbst legitimierten und gestützten Praxis (Forst 2014). Noten suggerieren eben eine

Rationalisierung der Kontrolle der Leistungserbringung wie auch der Zuteilungspraxis und sind so gewissermaßen Ausdruck der (Verwaltungs-)Modernisierung des Schulsystems.

2. Die Fokussierung auf Arbeit, als Kern des schulischen Geschäfts, erscheint hier ebenfalls als eine ungünstige Ausgangslage für eine moderne Schultheorie. Mit dem Begriff der Arbeit ist eine Konnotation mit Fleiß und Leistung recht eindeutig hergestellt. Damit wird aber aus der Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler eine verkürzte Lebensform, die zudem auf entwicklungspsychologisch weniger wichtige Aspekte setzt. Es ist ja nichts gegen Fleiß und Leistung, Anstrengung und Übung zu sagen, aber sie stehen pädagogisch und entwicklungspsychologisch gesehen doch wohl eher in zweiter oder dritter Reihe. Der Zusammenhang zur protestantischen Ethik (Weber 2016) ist dann ebenfalls erkennbar, für Schule aber womöglich noch nicht hinreichend diskutiert. Im Konzept der Arbeit einen pädagogischen Doppeldecker zu sehen, der zwischen Familie und wirklicher Welt pädagogisch zu vermitteln weiß, zeigt jedenfalls, dass Rousseau, Kant und einige andere Klassiker auf Hegel keinen besonderen Eindruck gemacht haben.
3. Eine revidierte Hegelrezeption könnte jedoch sichtbar machen, dass Hegel seine eigenen Forderungen in Bezug auf institutionelle Bildung nicht konsequent umgesetzt hat. An die Stelle von Arbeit hätte bereits das Recht treten können, aber dies konnte sich Hegel womöglich noch nicht vorstellen, war Schule doch noch als spezielles Gewaltverhältnis gefasst und nicht als Rechtsverhältnis.
4. Arbeit als Kern schulischer Tätigkeit führt sodann zur Grundierung der Leistungsideologie als Fundament bürgerlicher Gesellschaften, die Hegel auch explizit als ausdifferenzierte Fortsetzung einer wohl als legitim gedachten Ungleichheit sieht.
5. Die Fokussierung auf Leistung ist eng mit der Vermittlung von Wissen und der sich so entwickelnden „Frage-Antwort-Schule“ verbunden (fragenentwickelnder Unterricht; Baumert/Stanat/Demmrich 2001). Diese Fokussierung, aus einer philologischen Tradition flankiert und gestärkt, führt zu den bekannten Diskussionen über Sinn und Unsinn von Erziehung in Schule überhaupt. Die zum Teil „skurril vorgetragenen Formen der Bildung als Autopoiesis“ (Reichenbach 2017, S. 199) lassen dann ja auch für Erziehung noch weniger Raum als für das sich hieran anschließende und zum Teil metaphysisch wirkende Konstrukt des konstruktivistischen Lernens (Terhart 2013). Wer aber Erziehung aufgibt, gibt einen gerechtigkeits-theoretischen Zugang auf (dies sieht man zum Beispiel bei Grunder, der seine pädagogische Theorie der Schule auf dem Bildungsbegriff gründet, Grunder 2017; erhellend im Anschluss an Herbart siehe Rucker 2019). Wie wertvoll dieses Nachdenken über Erziehung und die hierfür richtigen (ethisch bewährten) Gründe ist, zeigt folgendes Zitat von Tugendhat (1992, S. 371):

„Das moderne Nachdenken über Moral ist eigentlich ergebnislos geblieben, aber die Konsequenz, die viele daraus gezogen haben, nämlich die Moral als etwas bloß Subjektives anzusehen, ist auch kein Ausweg, weil ein solcher Subjektivismus nur eine verbale Attitüde ist. [...] Die einzig angemessene Weise auf Ergebnislosigkeit des bisherigen moralphilosophischen Nachdenkens zu reagieren, kann nur sein, sich über die Schwierigkeiten, die einfachen Lösungen entgegenstehen, möglichst konkret Rechenschaft zu geben.“

Diese Aufgabe soll nun in den verbleibenden Kapiteln zwei und drei zumindest in ersten Ansätzen angegangen werden.

2. Schulsystem, Recht, Demokratie und Gerechtigkeit

Schultheoretische Überlegungen sind in Bezug auf Fragen des Rechts, der Gerechtigkeit und letztlich auch der Einbindung der Schule in die moderne Demokratie noch kaum hinreichend angestellt worden. Insbesondere die Verbindungslinie von Demokratie und Recht sowie Recht und Gerechtigkeit werden in aktuellen Schultheorien kaum systematisch aufgegriffen. Wenn schultheoretisch in Bezug auf Recht argumentiert wird, dann in einer eher rechtskritischen Perspektive, in der die Bürokratisierung der Schule durch Recht und Verrechtlichung vermutet wird (Fürstenau 1972; Vogel 1977; eine Perspektive, die Recht eher als Modus der Ermöglichung begreift, vertritt Fauser 1986). Rechtsphilosophische und rechtstheoretische Überlegungen erscheinen allerdings für schultheoretisches Denken durchaus von hoher Relevanz, wie nachfolgend in enger Anlehnung an Überlegungen von Böckenförde gezeigt werden soll.

Anders als häufiger zu hören, dass nämlich Recht nichts mit Gerechtigkeit zu tun habe, bestimmt Böckenförde die Aufgabe des Rechts in der

„Herstellung und Sicherung von Gerechtigkeit. Diese Beziehung des Rechts zur Gerechtigkeit ist, wie schon das Wort erkennen läßt, unabweisbar. [...] Gerechtigkeit meint das *sum cuique tribuere*“ (Böckenförde 1999, S. 211).

Mit dieser bekannten Formel ist das Gerechtigkeitsprinzip „Jedem das Seine“ gemeint, welches bereits in der Ethik bei Platon und Aristoteles diskutiert wird. Böckenförde interpretiert dies aber nicht streng libertär, sondern, weil Recht vorausgesetzt wird, auf ein Gemeinwohl bezogen. Insofern klingen hier in der Rechtsinterpretation Böckenfördes kommunitaristische Züge an. Dies hat sicherlich auch mit seiner hegelianischen Rechtsrezeption zu tun, die ihn Recht im engen Zusammenhang mit ideellen moralischen Vorstellungen, mit der aktuellen sittlichen Ordnung der Gesellschaft und den weiteren gesellschaftlichen Interessen sehen lässt (so auch die Interpretation von Honneth 2011). Recht ist

insofern eingebunden in die Geschichte der jeweiligen Gesellschaften, von denen das Recht konstituiert worden ist, die aber zugleich in einem als dialektisch konzipierten Prozess durch das Recht mitgestaltet sind (Böckenförde 2016b, S. 41).

Recht als Grundlage demokratischen Zusammenwirkens

Recht ist im Unterschied zu moralischen Prinzipien darauf angewiesen, dass es nicht nur normative, sondern auch soziale Geltung erhält. Recht ist somit auf die soziale Befolgung der durch das Recht gesetzten Normen angewiesen. Ohne Rechtsbefolgung würde es sich schlichtweg auflösen. Wohingegen moralische Normen nicht zwingend befolgt werden müssen, um ihre Gültigkeit zu wahren. Die Befolgung des Rechts lässt sich dabei nicht allein durch die Sanktionsmacht des Staates begründen. Strafe, so eine häufig vertretene These, ist keine präventive Wirkung zu zuschreiben. Eine so angewendete Strafpolitik wäre im Übrigen auch im kantischen Sinne unmoralisch, da hier Menschen zu Mitteln der Abschreckung gemacht würden und nicht mehr Zwecke an sich wären (2. Formulierung des kategorischen Imperativs). Rechtsbefolgung lässt sich sehr viel besser durch die Überlappung von Recht und Lebenspraxis erklären. Es gibt also, wie oben bereits gesagt, einen engen Zusammenhang zwischen sittlicher Ordnung bzw. gesellschaftlicher Moral bzw. Moralen und Recht. Die Wiedererkennung der eigenen Lebenspraxis und der diese leitenden Normen ermöglicht eine Identifikation mit dem Recht der Gesellschaft. Dort, wo Identifikation nicht gelingt, findet sich keine erhöhte Irritation, was sich rechtswahrend auswirkt. Recht ist in diesem Sinne in seinen wesentlichen Grundzügen nachvollziehbar, da in der Lebenspraxis, zumindest in den wesentlichen Kernbereichen die wesentlichen Aspekte des Rechts positiv erlebbar sind. Hieraus ergibt sich aber eben keine statische Relation von Recht und Sittlichkeit, sondern eine Dynamik, die durch die Geschichtlichkeit, aber auch die Aufgabenbestimmung des Rechts selbst (namentlich die Sicherstellung von Gerechtigkeit) erzeugt wird. Wir sehen hier also sehr deutlich, warum normative Korrektive beziehungsweise starke normative Wertungen (Taylor 2012) bedeutsam werden. Normative Leitvorstellungen sind eben nicht nur Beiwerk von Sonntagsreden (Reichenbach 2017), sondern Bestandteil einer normativen sittlichen Ordnung, um die es zu ringen gilt und die letztlich auch in die Gesetze durchsickert (z. B. Ehe für alle, Abtreibung, etc.). Für unsere Überlegungen zeigt sich damit zugleich, dass die Traditionen gesellschaftlicher Bewertung, die von ihr hervorgebrachten Institutionen, Lebensformen und Praktiken für das Sosein der Institutionen selbst, aber eben auch jenes des Rechts von großer Bedeutung sind. Und es sensibilisiert dafür, dass die Veränderung von Schule als intendierter und legitimer Prozess nicht allein als technischer Implementationsprozess verstanden werden darf. Vielmehr steckt dahinter, je nach Reichweite und Berührung bestehender sittlicher Ordnungen, ein Kampf um die Durchsetzung von normati-

ven Ordnungsvorstellungen bzw. Rechtfertigungspraxen (klassisch: Sklaverei, Frauenbewegung, für Schule: Noten, Noten für Betragen, Ganztage, Inklusion). Solche Kämpfe um Anerkennung werden selbstredend durch Macht moderiert (Honneth 2003), was uns zu einem weiteren Punkt in den Überlegungen Böckenfördes führt, wenn er diesbezüglich schreibt:

„Ein Problem stellt demgegenüber die Freiheitssicherung gegenüber gesellschaftlicher Macht dar. Versteht man Freiheit als rechtlich gesicherte Entfaltungsmöglichkeit der einzelnen in und gegenüber der Gesellschaft [...]. Wirklich und konkret, reale Entfaltungsmöglichkeit wird sie in dem Maße, als die einzelnen über die notwendigen sozialen Voraussetzungen zur Realisierung dieser Freiheit verfügen“ (Böckenförde 2016b, S. 337).

Herstellung und Erhaltung der Freiheit sind zentrale Herausforderungen des Staates und somit auch des Rechts. Gewährleistet wird die formale Freiheit durch Rechtsgleichheit, Erwerbsfreiheit und der Garantie auf das erworbene Eigentum. Reale Freiheit ist hiermit aber noch nicht gesichert.

Böckenförde greift, gerechtigkeits-theoretisch gesprochen, auf einen Befähigungsansatz zurück, wie er beispielsweise von Sen (2010) entwickelt worden ist. Die gerechte Verfassung der Institutionen allein garantiert eben noch keine Freiheit, weil die Subjekte nicht durch die Institutionen allein befähigt werden können, ihre Freiheit zu nutzen. Vielmehr müssen Institutionen und vor allem die in diesen etablierten Praktiken Freiheitsnutzung ermöglichen und im Falle der Schule zudem auch herstellen. Dies wäre dann auch Gegenstand von Rechtfertigungspraxen (z. B. auch der Schulinspektion).

Und unter Rückgriff auf von Stein heißt es entsprechend weiter:

„Die Freiheit ist eine wirkliche erst in dem, der die Bedingungen derselben, die materiellen und geistigen Güter als die Voraussetzung der Selbstbestimmung besitzt“ (von Stein, zit. n. Böckenförde 2016b, S. 337; Böckenförde 2016a [1991], S. 234).

Die Chance zur Realisierung der Freiheit ist – Böckenförde folgend – der herausragende Auftrag des Sozialstaates. Dies impliziert die Kontrolle und Zurückdrängung gesellschaftlicher Machtmonopole und womöglich – so hier eine weiterführende Überlegung – auch solcher Machtzentren, die staatlich unterhalten und privilegiert und zudem gesellschaftlich protegiert und favorisiert werden: z. B. das deutsche Gymnasium. Als besonderes differentielles Lernmilieu (Baumert et al. 2001) und Ort der Reproduktion und Verschärfung sozialer Ungleichheit, könnte es den Böckenförde-Kriterien für entgleiste gesellschaftlich-staatliche Macht entsprechen. Jedenfalls kann dies für spezifische räumliche Lagen angenommen werden, dort nämlich, wo harte Begrenzungen deutlich nachgewiesen werden können und diese nicht allein durch Leistung zu begründen

sind. Doch bereits der Entzug von leistungsfähigen und -willigen Schülerinnen und Schülern könnte als Einschränkung zur Realisierung der Freiheit verstanden werden (empirisch ist dies seit PISA ja längst bewiesen, ob hieraus bereits ein rechtlich relevantes Argument erwächst, wäre zu prüfen). Diese Überlegung erhält womöglich nochmals zusätzliches Gewicht, betrachtet man die nach wie vor relevante Schulsystemanalyse von Schelsky (1961), wonach es vor allem Schulen sind, die über die Lebenschancen entscheiden.

„Die Schule als primäre, entscheidende und nahezu einzige Dirigierungsstelle für Rang, Stellung und Lebens-Chancen des einzelnen in unserer Gesellschaft: das scheint mir der Kern der ‚sozialen Frage‘ der Schule heute zu sein“ (Schelsky 1961, S. 18).

Neben diesen vom Staat vergebenen Zertifikaten werden zunehmend, quasi als weitere Selektionskriterien, kulturelle und soziale Kapitalsorten bedeutsamer. Diese drücken sich u. a. in Auslandserfahrungen und den jeweiligen Raumerfahrungen (Hierarchie gesellschaftlicher Räume), Orten der Bildung und Netzwerken der Kommunikation aus. Diese Ungleichheitsproduktionen sind aber keineswegs nur als Abwesenheit von Freiheit und Gerechtigkeit zu lesen. Dies wird deutlich, wenn man mit Böckenförde auf das philosophisch, rechtlich und auch pädagogisch brisante und dialektisch gedachte Verhältnis von Freiheit und Gleichheit schaut (siehe hierzu auch Nida-Rümelin 2006):

„Denn Rechtsgleichheit und allgemeine Erwerbsfreiheit, letztere nur begrenzt durch die gleiche Freiheit des anderen und die elementaren Erfordernisse der öffentlichen Sicherheit und Ordnung, beseitigen keineswegs die natürliche und wirtschaftliche Ungleichheit der Menschen, sondern setzen sie allererst zu ihrer vollen Entfaltung frei. [...] Die gleiche rechtliche Freiheit bringt, wird sie betätigt, (neue) soziale Ungleichheit hervor. [...] Freiheit bedeutet, notwendigerweise, Inkaufnahme sozialer Ungleichheit“ (Böckenförde 2016b, S. 338)¹

Problematisch wird soziale Ungleichheit, so Böckenförde weiter, wenn sie in soziale Unfreiheit umschlägt (ebd., S. 339), weil die Ungleichheit, wird sie zu groß, Freiheit gefährdet. Dies lässt sich derzeit in verschiedenen Facetten der deutschen Gesellschaft sowie aber auch in Europa insgesamt beobachten. Nationalismus und Fremdenfeindlichkeit nähren sich unter anderem auch an Ungleichheitsformationen und zersetzen so freiheitliche Grundordnungen. Böckenförde macht sich in diesem Zusammenhang für eine Erweiterung des kantischen

1 Dies muss dann noch längst nicht gegen egalitaristische Gerechtigkeitsvorstellungen sprechen, wie Nida-Rümelin (2006) zu zeigen versucht.

bürgerlichen Rechtsstaats zu einem sozialen Rechtsstaat stark. Der soziale Rechtsstaat zeichnet sich durch das „Einstehenmüssen für die Realisierbarkeit der rechtlichen Freiheit“ (ebd., S. 343) aus. Gemeint ist damit die Kontrolle von jedweder Form von Macht, wohl wissend, dass diese Formulierung in gewisser Weise paradox sein mag. Recht hilft aber, diese Paradoxie zu bearbeiten.

„Die Grundrechte stehen einer solchen, auf Maßbestimmung und Balancierung der Freiheits- und Machtsphären abzielenden sozialen Ausgestaltung der allgemeinen Rechtsordnung nicht im Wege; sie sind vielmehr dafür offen, weil ihr Freiheitsbegriff im Rahmen des Grundgesetzes nicht (mehr) ein nur liberal-individualistischer, sondern sozialer Bindungen zugänglich und für sie offen ist“ (Böckenförde 2016b, S. 344f.).

Böckenförde betont in diesem Zusammenhang die Bedeutsamkeit des Gleichheitsgrundsatzes, wenn er schreibt:

„Von besonderer Wichtigkeit ist schließlich, daß die Rechtsschutzmöglichkeiten, die die Rechtsordnung vorsieht, für alle gleichermaßen effektiv sind, insbesondere für die sozial Schwächeren gegenüber Trägern gesellschaftlicher Macht. Andernfalls bleibt eine noch so freiheitssichernd ausgestaltete Rechtsordnung ohne freiheitsschützende Wirkung“ (ebd., S. 347.)

Die Ausführungen Böckenfördes enthalten aus der hier vertretenen Perspektive eine ganze Reihe an Anforderungen, die im Kontext schultheoretischen Denkens zu berücksichtigen wären. Hierzu scheint die Idee einer Ethik des Schulsystems, die bislang als schultheoretisches Desiderat gelten kann, eine lohnenswerte Herausforderung, die abschließend wenigstens in einigen Ansätzen skizziert werden soll.

3. Erste Überlegungen zu einer Ethik des Schulsystems

Schultheorien müssen Schule einerseits im Kontext der Gesellschaft, andererseits aber auch von ihrer pädagogischen Eigenlogik her betrachten, die insbesondere in der Erziehung zum selbstständigen Denken und Handeln zu sehen ist. Schule stellt sich dann die Aufgabe, die unterschiedlichen Ansprüche gesellschaftlicher Gruppen, pädagogischer Professionen und vor allem der Kinder und Jugendlichen im Kontext einer ethischen Reflexion zu durchdringen und kommunikativ auszutarieren. Dies kann als Form einer auf Anerkennung basierenden Deliberation der Rechtfertigungspraxen verstanden werden. Dies könnte die Kurzformel sein, die beschreibt, worum es in einer Ethik des Schulsystems gehen soll.

Sie wäre in diesem Sinne als zugleich deskriptive und analytische Ethik sowie wichtiger Baustein einer umfassenden Schul(system)theorie zu sehen. Folgende Aspekte könnten zentrale Bausteine einer Ethik des Schulsystems umreißen:

- Studien zur normativen Ordnung der unterschiedlichen Lebensalter,
- Studien zur normativen Ordnung der Profession,
- Studien zur normativen Ordnung der Praxen innerhalb der Organisation Schule,
- Studien zur Methodologie „des Messens“ (Bollnow 2009) einer ethisch erfolgreichen Schule.
- Eine Ethik des Schulsystems dürfte die ethische Reflexion aber nicht nur auf die Frage nach erfolgreicher Moralerziehung legen. Eine ethische Reflexion muss die Gesamtkommunikation des Schulsystems, also alle Akteure umfassen. Nur so können die Konstituierungsregeln (Rechtfertigungspraxen) moralischer Regelungen aufgedeckt und aufgeklärt werden. Dies kann mit Tugendhat konkretisiert werden:

„Diejenigen, die auf der Sonnenseite eines politischen Systems leben, haben bessere Gründe, es in seiner Ungerechtigkeit zu erhalten, als es zu verändern. Aber obwohl die, die die Macht haben, gute Gründe haben, ein parteiisches System zu bejahen, müssen sie, wenn sie nicht auf Gewalt rekurrieren wollen, wenigstens den Anspruch erheben, dass es begründet ist. Das heißt aber, sie müssen, wenn sie sich nicht mehr auf höhere Wahrheiten berufen können, beanspruchen, daß es im Interesse aller ist, und auf diese Weise können sie nicht umhin, eine Perspektive zu eröffnen, die wenigstens in der Theorie, wenn auch selten genug mit Erfolg in der Praxis, gegen sie gewendet werden kann“ (Tugendhat 2010, S. 130f.).

- Eine Ethik des Schulsystems wäre insofern auch als normativ-kritisches Projekt zu verstehen, also im Sinne einer gesellschaftsanalytisch ausgerichteten Theorie sozialer Gerechtigkeit, wie sie beispielsweise von Miller (2008) vorgelegt worden ist.
- Und schließlich müsste eine Ethik des Schulsystems über ihre eigenen ethischen Bezugspunkte Rechenschaft geben.

Dies ist umso wichtiger, als abschließend nochmals mit Tugendhat nachdenklich über die Leistungsfähigkeit der ethischen Konzepte der Moderne nachgedacht werden kann:

„Die Verantwortung gegenüber Kindern scheint der intuitiv einfachste Fall einer moralischen Verpflichtung, und doch haben wir keine moralische Theorie, die sie verständlich machen kann“ (Tugendhat 1992, S. 382).

In Bezug auf die Ausgangsfrage im Titel sollte klar sein, dass Gerechtigkeit wohl kaum ein Maßstab sein kann, sehr wohl aber der zentrale Referenzpunkt in der Diskussion um Schule und ihre Position in und zur Gesellschaft. Moderne demokratische Gesellschaften müssen sich, so der sich demokratietheoretisch stellende Anspruch umfassend eingelöst werden soll, in Bezug auf den Referenzpunkt der Gerechtigkeit rechtfertigen. Dieses bis hierher fertiggestellte Mosaik hat freilich noch zahlreiche freie Flächen und womöglich auch noch hier und da Passungsschwierigkeiten. Die Grundrichtung erscheint hingegen völlig klar: Schule muss zwingend auch vom Recht der Subjekte (Schülerinnen und Schüler) gedacht werden. Schule muss ihre Rechtfertigungspraxen entsprechend auf diesen Punkt hin reflektieren, denn in modernen Gesellschaften müssen sich die Institutionen für ihren Zugriff auf die mit Rechten anerkannten Bürgerinnen und Bürger rechtfertigen. Dies gilt für die staatliche Schule in besonderem Maße, will sie nicht weiter an Legitimation verlieren. Sich auf diesen Weg zu begeben ist womöglich eine der großen Chancen für eine demokratische Schulsystementwicklung.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: wbv.
- Baumert, J./Stanat, P./Demmrich, A. (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In J. Baumert (Hrsg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich (S. 15–68). Opladen: Leske + Budrich.
- Berkemeyer, N. (i. E.): Demokratisierung der Schule durch eine deliberative Profession? Konzeption und Forschungsperspektiven. In H. P. Burth & V. Reinhardt (Hrsg.). Wirkungsanalyse von Demokratie-Lernen. Hohengehren: Schneider.
- Berkemeyer, N. (i. E.): Über die Schwierigkeit, das Leistungsprinzip im Schulsystem gerechtigkeits-theoretisch zu begründen: Replik auf Christian Nerowski (ZfE 2018, 21, 447–464). ZfE (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft).
- Berkemeyer, N./Hermstein, B., Meißner, S./Semper, I. (2019): Kritische Schulsystementwicklungsforschung: Ein normativ-analytischer Forschungsansatz der schulischen Ungleichheitsforschung. Journal for Educational Research Online, 11 (1), S. 47–73.
- Berkemeyer, N./Bos, W./Hermstein, B./Abendroth, S./Semper, I. (2017): Chancenspiegel – eine Zwischenbilanz: Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme seit 2002. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Berkemeyer, N., Bos/W., Manitus, V./Hermstein, B./Bonitz, M./Semper, I. (2014): Chancenspiegel 2014: Regionale Disparitäten in der Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme (1. Aufl.). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Böckenförde, E.-W. (1999): Staat, Nation, Europa: Studien zur Staatslehre, Verfassungstheorie und Rechtsphilosophie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Böckenförde, E.-W. (2010): Vom Ethos der Juristen. Wissenschaftliche Abhandlungen und Reden zur Philosophie, Politik und Geistesgeschichte: Bd. 60. Berlin: Duncker & Humblot.

- Böckenförde, E.-W. (2016a): *Recht, Staat, Freiheit: Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte* (5. Aufl.). Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Bd. 914. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Böckenförde, E.-W. (2016b): *Staat, Gesellschaft, Freiheit: Studien zur Staatstheorie und zum Verfassungsrecht* (2. Auflage). Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Bd. 163. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bohl, T./Wacker, A./Harant, M. (2015): *Schulpädagogik und Schultheorie*. Bad Heilbrunn, Stuttgart: Klinkhardt; UTB.
- Bollnow, O.-F. (2009): *Schriften: Studienausgabe in 12 Bänden*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Brenner, P. J. (2010): *Bildungsgerechtigkeit. Praxiswissen Bildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brinkmann, M. (2017): *Aufgaben der Schule – systematischer Versuch einer Phänomenologie der Schule*. In R. Reichenbach & P. Bühler (Hrsg.), *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle* (S. 88–110). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Demmerling, C./Rentsch, T. (Hrsg.) (1995): *Die Gegenwart der Gerechtigkeit: Diskurse zwischen Recht, praktischer Philosophie und Politik* (8. Aufl.). Berlin: Akademie Verlag.
- Diederich, J./Tenorth, H.-E. (1997): *Theorie der Schule: ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung*. Berlin: Cornelsen.
- Dörpinghaus, A./Poenitsch, A./Wigger, L./Vogel, P. (2013): *Einführung in die Theorie der Bildung*. Darmstadt: WBG – Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Fausser, P. (1986): *Pädagogische Freiheit in Schule und Recht*. Reihe Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (2006): *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Forst, R. (2015): *Normativität und Macht: Zur Analyse sozialer Rechtfertigungsordnungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Forst, R. (2014): *Das Recht auf Rechtfertigung* (3. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fürstenau, P. (1972): *Zur Theorie der Schule* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Gerstner, H.-P./Wetz, M. (2008): *Einführung in die Theorie der Schule*. Grundwissen Erziehungswissenschaft. Darmstadt: WBG – Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2009): *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Grunder, H.-U. (2017): *Bildung – Schultheorie: ein Versuch*. *Pädagogische Rundschau*, 71 (2), 125–136.
- Höffe, O. (Hrsg.) (2013): *Einführung in die utilitaristische Ethik: Klassische und zeitgenössische Texte* (5. Aufl.). Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.
- Höffe, O. (2015): *Kritik der Freiheit*. München: C. H. Beck.
- Holzleithner, E. (2009): *Gerechtigkeit. Grundbegriffe der europäischen Geistesgeschichte: Bd. 3238*. Wien: Facultas.
- Honneth, A. (2003): *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2011): *Das Recht der Freiheit: Grundriß einer demokratischen Sittlichkeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Hübner, D. (2014): *Einführung in die philosophische Ethik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hügli, A. (1999): *Philosophie und Pädagogik. Wissenschaft im 20. Jahrhundert*. Darmstadt: Wiss. Buchges.

- Ingenkamp, K.-H./Lissmann, U. (2008): Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kant, I. (1982): Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung: ausgewählte pädagogische Schriften (2. Aufl.). Paderborn: Schöningh.
- Kirste, S. (2014): „Der Mensch ist das Maß der Dinge“ – Dimensionen rechtlicher Gerechtigkeit. In C. Sedmak (Hrsg.), Gerechtigkeit. Vom Wert der Verhältnismäßigkeit (S. 7–34). Darmstadt: WBG – Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ladwig, B. (2013): Gerechtigkeitstheorien. Zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Miller, D. (2008): Grundsätze sozialer Gerechtigkeit. Frankfurt a. M.: Campus.
- Nerowski, C. (2018): Leistung als Kriterium von Bildungsgerechtigkeit. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21 (3), 441–464.
- Nida-Rümelin, J. (2006): Demokratie und Wahrheit. München: Beck.
- Nida-Rümelin, J. (2015): Die Optimierungsfalle: Philosophie einer humanen Ökonomie. München: btb.
- Oelkers, J. (1992): Pädagogische Ethik. Weinheim/München: Juventa.
- Osterwalder, F. (2011): Demokratie, Erziehung und Schule: Zur Geschichte der politischen Legitimation von Bildung und pädagogischer Legitimation von Demokratie. Bern: Haupt.
- Reichenbach, R. (2017): Ethik der Bildung und Erziehung: Essays zur pädagogischen Ethik. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Rorty, R. (2008): Philosophie als Kulturpolitik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ruberg, C. (2002): Wie ist Erziehung möglich? Moralerziehung bei den frühen pädagogischen Kantianern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rucker, T. (2019): Erziehender Unterricht, Bildung und das Problem der Rechtfertigung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22 (3), S. 647–633.
- Sandel, M. J. (2016): Gerechtigkeit: Wie wir das Richtige tun. Hamburg: Zeitverlag Gerd Bucerius GmbH & Co. KG.
- Schelsky, H. (1961): Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schiller, F. (1997): Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Stuttgart: Reclam.
- Taylor, C. (2012): Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung (2. Aufl.). Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2013): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann.
- Terhart, E. (2017): Theorie der Schule – eine unendliche Geschichte. In R. Reichenbach & P. Bühler (Hrsg.), Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle (S. 43–53). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Tugendhat, E. (1992): Ethik und Politik: Vorträge und Stellungnahmen aus den Jahren 1978–1991. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Tugendhat, E. (2010): Anthropologie statt Metaphysik. München: Beck.
- Tugendhat, E. (2012): Vorlesungen über Ethik (8. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Vogel, P. (1977): Die bürokratische Schule: Unterricht als Verwaltungshandeln und der pädagogische Auftrag der Schule. Kastellaun: Henn.
- Weber, M. (2016): Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. Berlin: Contumax; Hofenberg.

Soziale Spaltung und das System Schule

Das soziale Auseinanderdriften der Schulen und die Privatschulexpansion der Grundschulen als deren Symptom

Marcel Helbig

Einleitung

Nicht nur die deutsche Gesellschaft driftet sozial auseinander. In den großen westlichen Demokratien sieht man dies zum Beispiel daran, wie sich die Einkommens- und Vermögensungleichheiten in den letzten Jahrzehnten entwickelt haben (Piketty 2014). Aber nicht nur auf dieser vorrangig ökonomischen Ebene kommt es zu einem Auseinanderdriften der Gesellschaft. Es wird auch deutlich, wenn man sieht, dass niedrigere Schichten weniger stark am politischen Prozess teilnehmen (Bödeker 2012). Es zeigt sich anhand der Verteilung von Armen und armen Familien in unseren Städten, dass deren Ballung in den letzten Jahrzehnten deutlich zugenommen hat (Helbig/Jähnen 2018). In dessen Folge kommt es ebenso zu einer Ballung von Armen in bestimmten (Grund-)Schulen (Helbig/Nikolai 2017). In der Pädagogik wird dann gerne verniedlichend von einer gewachsenen „Heterogenität“ in den Schulen gesprochen. In Wahrheit ist es zu einer deutlichen Homogenisierung gekommen. Auf der einen Seite gibt es Quartiere und damit auch Schulen, in denen sich fast ausschließlich Kinder der höheren Schichten wiederfinden (oder zumindest kaum arme Kinder), und auf der anderen Seite Schulen, in denen sich überwiegend Kinder von Transferleistungsbeziehern wiederfinden. Helbig und Jähnen (2018) finden in etwa der Hälfte der von ihnen untersuchten deutschen Großstädte (insgesamt 74 in der Untersuchung) Nachbarschaften, in denen der Anteil armer Kinder (gemessen am SGB-II Bezug) bei über 50 Prozent liegt.

Dieses sozial gespaltene Bild zeigt sich dann natürlich auch, wenn man die soziale Spaltung der Grundschulen betrachtet (für Hamburg: Helbig/Jähnen 2018; für Berlin: Helbig/Nikolai 2017). Die Situation stellt sich mittlerweile so dar, dass etwa in Berlin die soziale Ungleichverteilung auf den Grundschulen genauso hoch ist wie auf den weiterführenden Schulen. Dies verwundert insoweit, dass es doch zur deutschen Systembeschreibung gehörte, dass wir im Grundschulbereich eine eher sozial ausgeglichene Schülerschaft hatten und die sozialen Ungleichheiten erst mit unserem früh trennenden weiterführenden Schulsystem begannen. Jedenfalls wurde auch noch so argumentiert, um die

vergleichsweise guten Ergebnisse der IGLU-Studie mit den eher schlechten der ersten PISA-Studien in Beziehung zu setzen.

Besonders in den sozial stark gespaltenen Städten (siehe Helbig/Jähnen 2018) beginnt das Problem sozialer Spaltung bereits im Grundschulbereich. Aber was ist eigentlich problematisch daran, dass wir, überspitzt formuliert, Nachbarschaften und Schulen haben, in denen sich auf der einen Seite die Armen ballen und auf der anderen Seite die Wohlhabenden? Für mich fordert diese Ungleichverteilung von Kindern eine normative Grundprämisse unseres Gemeinwesens heraus: Alle Kinder sollen gleiche Bildungs- und Lebenschancen haben, egal in welche Familie sie hineingeboren wurden. Leider haben wir dieses Ziel schon aus einer individuellen Perspektive nie erreicht. Dass die Bildungs- und Lebenschancen davon abhängen, ob die Eltern über einen akademischen Abschluss oder gar keinen Bildungsabschluss verfügen, haben einige wissenschaftliche Studien gezeigt. Der Ort der Geburt, der Ort der Wohnung und der Ort der Beschulung sollten jedoch nicht auch noch zusätzlich über die Bildungschancen mitbestimmen. Je sozial ungleicher diese Orte jedoch werden, desto stärker werden sie auch über die Chancen der Kinder mitbestimmen. Dass der Kontext soziale Ungleichheiten mitbestimmt, wird im Hinblick auf den Wohnort unter dem Begriff der Nachbarschaftseffekte thematisiert oder im Hinblick auf den Schulort als unterschiedliche Entwicklungsmilieus beschrieben. Gemeint werden damit verschiedene soziale Prozesse, die dazu führen, dass sich Kinder in deprivierten Nachbarschaften oder Schulen mit einem hohen Anteil armer Kinder, schlechter entwickeln als in privilegierten Nachbarschaften bzw. an Schulen in denen viele Sprösslinge aus wohlhabenden Familien die Schulbank drücken (siehe unter anderem Baumert/Stanat/Watermann 2006; Helbig 2010).

Ein zentraler Grund, warum soziale Entmischungsprozesse auf Wohnort- und Schulebene stattfinden, ergibt sich aus einer sich zunehmend sozioökonomisch spaltenden (Stadt-)Gesellschaft. Erst durch *soziökonomische Ungleichheiten der Nachfrager*innen* können sozialräumliche Ungleichheiten entstehen. Zum zweiten braucht es „Angebote“, die es lohnt nachzufragen. Drittens kommen Angebot und Nachfrage in dem Maße zusammen, in dem der *Staat den Markt reguliert* bzw. beschränkt. In diesem Beitrag will ich auf diese drei Aspekte eingehen und versuchen zu beschreiben, warum es in den letzten Jahren verstärkt zu Entmischungsprozessen auf Wohnort- und Schulebene gekommen ist.

Gründe für die soziale Entmischung

Ungleichheiten der Nachfrager*innen

Damit es zu einer sozialen Entmischung von Wohnorten und Schulen kommt, muss es Ungleichheiten auf der Nachfrageseite geben. Dabei spielen wohl nicht vorrangig ökonomische Ungleichheiten die zentrale Rolle, sondern die Un-

gleichheit im kulturellen Kapital der Eltern. In den 1960er Jahren schafften keine 10 Prozent eines Jahrgangs das Abitur. Das Gymnasium war lange Jahre der Garant für jene, die es erfolgreich absolvierten, in statushohe Arbeitsmarktpositionen einzumünden. Mittlerweile erlangt rund die Hälfte eines Jahrgangs die Studienzugangsberechtigung. Auch wenn heute natürlich mehr hochgebildete Personen im Arbeitsmarkt gebraucht werden, so hat das Gymnasium und die Hochschulreife Sortierfunktion verloren und damit die *vertikale Differenzierung* in Gymnasium und nicht-Gymnasium. Gleichzeitig ist der Anteil von Kindern, die mindestens ein akademisch gebildeten Elternteil haben, stark angestiegen. Nicht, dass sich nicht auch Eltern ohne akademischen Abschluss Gedanken um die Bildung machen, aber es scheinen doch vor allem „bildungsnahe“ Eltern zu sein, die nach *horizontaler Differenzierung* streben und empfänglicher sind für die Dinge, die heute in vielen Schulprofilen stehen. Hier geht es um jahrgangsübergreifende Klassen, Lernhäuser, Schülerpaten, Jenaplan, Daltonplan, Montessori-Pädagogik, Erlebnispädagogik, individualisierte Förderung, Schreiben-nach-Hören, demokratische Schulen, Kreativschulen, inklusive Beschulung, bilingualen Unterricht, ausgefallene AGs am Nachmittag etc. Es gibt bereits Grundschulen, die ihre Schwerpunkte auf Sprache, MINT, Digitalisierung oder die Vermittlung von Werten legen. Was aber versprechen wir uns von alledem? Wir haben kaum gesichertes Wissen darüber, dass der Unterricht an einer Schule besser ist als an einer anderen. Wir wissen nur sehr begrenzt, welche pädagogische Herangehensweise besser oder schlechter für unser Kind geeignet ist. Haben nicht erst die *public relations* der Schulprofile mit den eben genannten Schlagwörtern dazu geführt, dass wir uns über all diese Sachen so viele Gedanken machen? Und verlieren die öffentlichen Schulen nicht ohnehin bei diesem *public-relations*-Wettbewerb gegen die privaten „Experten“? Aus der Sicht der Bildungssoziologie bergen einzelne Elemente der Schulprofile das Risiko zu Distinktionsmerkmalen zu werden, über deren Symbole auch die Reproduktion sozialer Ungleichheit stattfinden kann. Auch wenn altsprachige Gymnasien aus der „Mode“ gekommen zu sein scheinen, zeigt sich auch heute noch, dass Latein als erste Fremdsprache ein Signal aussendet, was den Zugang zu Führungspositionen erleichtert (Sawert 2016).

Und besonders empfänglich für diese Pädagogikprosa scheinen bildungsnahe Schichten zu sein, die heute in viel größerer Zahl vorkommen als in der Vergangenheit. Nicht ohne Grund existieren gerade in Regionen mit besonders vielen Akademikern, wie Freiburg, Heidelberg, Darmstadt aber auch Starnberg besonders viele private (Grund-)Schulen (vgl. Tab. 1). Die Vermutung liegt nahe, dass das Angebot (von privaten Schulen und ausgefallenen Schulprofilen) eher der steigenden Anzahl bildungsnaher Eltern folgte als umgekehrt. Aber auch die umgekehrte Annahme ist plausibel, dass es für viele Eltern erst dann wichtig wurde die „richtige“ Schule zu wählen, als die Unterschiede zwischen Schulen durch unterschiedliche Schulprofile aufgezeigt wurden. Diese haben

wohl ihre Anfänge im New-Public-Management der Schulen infolge des PISA-Schocks.

Ungleichheiten auf der Angebotsseite

Auf den ersten Blick erscheint es zunächst absurd, von Ungleichheiten bei der Grundschulwahl auf der Angebotsseite zu sprechen. Lange galt zumeist die Regel, dass man jene Grundschule besucht, in deren Einzugsgebiet man wohnt. Aus dieser Perspektive ist es ja fast absurd, dass sich Grundschulen seit PISA verstärkt Schulprogramme geschrieben haben. Wenn sie nur für die Eltern im Einzugsgebiet zuständig sind, warum dann diese Werbeproschüren? Sicher gibt es die Möglichkeiten, über einen Gastschulantrag eine andere Schule zu besuchen und es ist wohl auch ein offenes Geheimnis, dass sich Eltern aus höheren Schichten eher mit diesen Anträgen durchsetzen, so sie einen stellen.¹ Aber eigentlich haben wir es doch im Bereich der Grundschulen doch nicht mit einem Markt von Anbieter*innen und Nachfrager*innen zu tun, oder?

Was aus meiner Sicht in der Bildungsforschung wenig thematisiert wird, ist die Entscheidung einiger Kommunen ohne feste Grundschuleinzugsgebiete zu operieren. In Nordrhein-Westfalen wurden diese großflächig freigegeben. Auch Jena, Rostock, Wismar und Schwerin haben bzw. hatten keine festen Einzugsgebiete für ihre Grundschulen. Es ist davon auszugehen, dass es weitere Städte gibt, die auf feste Einzugsgebiete verzichten. Allerdings existiert hierzu meines Wissens keine Übersicht. Wettbewerb macht aber gerade nur in diesen Städten überhaupt Sinn. Allerdings waren es sicherlich nicht derartige Überlegungen, die zu einer Öffnung der Einzugsgebiete führten. Es ist eher so, dass die Einzugsgebiete in diesen Städten bereits faktisch aufgelöst waren. In Nordrhein-Westfalen gibt es zum Beispiel die Bekenntnisschulen in freier Trägerschaft. Diese sind im Allgemeinen einzugsgebietsfrei. Wenn man sich vor Augen führt, dass etwa in Münster 69 Prozent aller Grundschulen Bekenntnisgrundschulen sind, in der Städtereion Aachen 45 Prozent, in Düsseldorf 44 Prozent, in Mönchengladbach 42 Prozent, in Bonn 39 Prozent, in Köln 35 Prozent (IT.NRW 2018, 21.06.), dann ist die Auflösung der Schuleinzugsgebiete die logische Folge, da es in vielen Städten bereits eine teilweise Einzugsgebietsfreiheit gegeben hat. Auch wenn sich die Bekenntnisschulen lange Zeit ethnisch und sozial in die Schulstruktur in NRW eingepasst haben, so sind sie in der Zuwanderungsgesellschaft wohl eher Quell ethnisch-sozialer Spaltung geworden als Ausdruck eines religiösen Bekenntnisses. Die Bekenntnisschulen in NRW bergen das Risiko, dass sie ein Angebot für nicht-muslimische Eltern sind, sich von musli-

1 Ob aber Eltern aus höheren Schichten überhaupt einen Gastschulantrag stellen (müssen), ist eher fraglich, da sie häufig in einem Einzugsgebiet wohnen, deren Grundschulen ein gutes „Entwicklungsmilieu“ bilden.

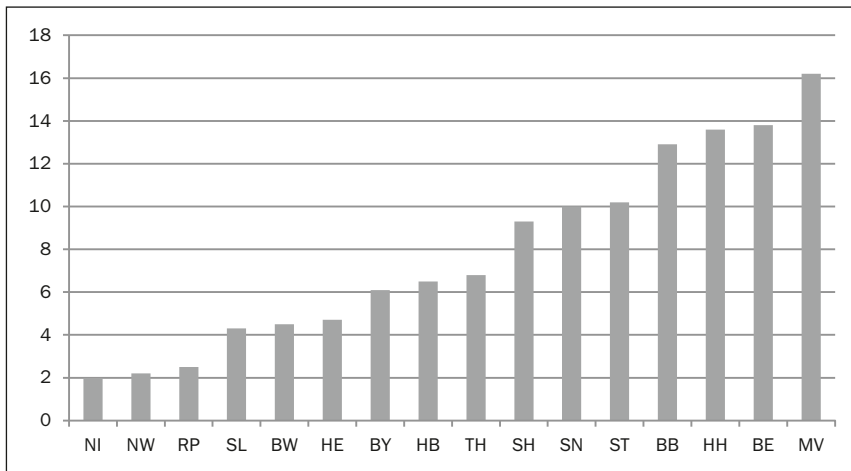
mischen Familien abzugrenzen. Auch in Niedersachsen gibt es die Bekenntnisschulen noch. Allerdings stellen sie nur noch in den katholisch geprägten Kreisen Vechta und Cloppenburg einen nennenswerten Anteil der Grundschulen.

Auch die Einzugsgebietsfreiheit in Schwerin und Rostock kann im Kontext faktisch aufgelöster Einzugsgebiete gesehen werden. In keiner Stadt in Deutschland ist der Anteil von privaten Grundschulen so hoch wie in Schwerin (40 Prozent). Auch Rostock weist einen vergleichsweise hohen Anteil privater Grundschulen auf (siehe Helbig/Konrad/Nikolai 2018a; 2018b). Private Grundschulen sind ein weiteres Mittel, um sich einem bestimmten Einzugsgebiet zu entziehen, da sie im Allgemeinen an kein Einzugsgebiet gebunden sind. Nicht, dass dies nicht schon immer möglich gewesen wäre. Allerdings sind es vor allem die privaten Grundschulen, deren Anteil in den letzten zwei Jahrzehnten stark angestiegen ist. Auch wenn ihr Anteil in einigen Bundesländern noch niedrig erscheinen mag (Abb. 1, nächste Seite), so ist ihr Anteil in den alten Bundesländern seit 1992 (außer in Bremen und Hamburg) mindestens um das Doppelte angestiegen: in Baden-Württemberg um das Sechseinhalbfache, in Nordrhein-Westfalen um das Sechsfache und in Hessen und Niedersachsen² um mehr als das Vierfache. Besonders extrem zeigt sich die Entwicklung in den ostdeutschen Bundesländern. Es ist nicht so, dass es im Osten nur einen Nachholeffekt bei der Privatschulgründung gibt (Klemm et al. 2018). Mittlerweile ist der Anteil privater Grundschulen in den ostdeutschen Bundesländern der höchste in allen Flächenländern, in Mecklenburg-Vorpommern sogar der höchste in allen Bundesländern – fast dreimal so hoch wie etwa in Bayern.

Der Blick auf die Bundesländer verhüllt dabei die große Varianz zwischen den einzelnen Kreisen und Städten in Deutschland. Während der Anteil privater Grundschulen in kreisfreien Städten 2014 im Durchschnitt bei 9 Prozent lag, lag er in den Landkreisen gerade einmal bei 4,4 Prozent (StÄBL 2017, eigene Berechnungen). Betrachtet man die Kreise separat, zeigt sich, dass die Privatschulanteile in den Kreisen in Mecklenburg-Vorpommern (Schwerin, Rostock, Mecklenburgische Seenplatte) und Brandenburg (Potsdam und der Uckermark) besonders hoch sind. Zudem befinden sich mit Freiburg im Breisgau, Heidelberg, Darmstadt und Regensburg vor allem westdeutsche Städte mit einem sehr hohen Akademikerteil in der Auflistung. In dieses Bild passt auch der Landkreis Starnberg. Der hohe Anteil von Privatschulen im Landkreis Flensburg-Schleswig ist auf die Schulen der dänischen Minderheit zurückzuführen, die zu 100 Prozent öffentlich finanziert werden.

2 Dass der Anteil privater Grundschulen in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen so gering ist, liegt auch daran, dass es hier wie erwähnt eine Vielzahl von Bekenntnisschulen gibt, die die Schulgründung für die kirchlichen Träger nicht sinnvoll erscheinen lässt.

Abb. 1: Anteil privater Grundschulen in den deutschen Bundesländern 2016*



Quelle: StBa (2017). Anmerkung: Der Anteil der privaten Schulen in Schleswig-Holstein ist in dieser Betrachtung massiv überschätzt, da hier auch die Schulen der dänischen Minderheit miteinbezogen werden, die zwar in den Sektor der freien Träger fallen, aber zu 100 Prozent staatlich gefördert werden.

* Bei dem Vergleich der Zahlen zwischen den Bundesländern ist zu beachten, dass seit einiger Zeit in Schleswig-Holstein die Grundschulen der dänischen Minderheit zu den privaten Schulen gezählt werden. Diese werden zumindest finanziell wie öffentliche Schulen behandelt und ihre (undifferenzierte) Erfassung macht einen Vergleich mit den anderen Bundesländern schwierig, da Schleswig-Holstein den geringsten Anteil privater Schulen hat. Bei den Zahlen zu Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen ist zu beachten, dass dort geschichtlich bedingt sogenannte Bekenntnisschulen etabliert wurden, die im Grundschulbereich noch heute existieren (Helbig/Nikolai, S. 240 f.). Diese haben wohl auch dazu geführt, dass die größten Träger der Privatschulen, die Kirchen, sich hier im Grundschulbereich weniger engagierten.

Tab. 1: Anteil Privatschulen an allen Grundschulen in Kreisen mit mindestens 10 Grundschulen (2014)

1	Schwerin	40,0%
2	Schleswig-Flensburg	35,8%
3	Potsdam	32,1%
4	Rostock	25,9%
5	Freiburg im Breisgau	25,0%
5	Heidelberg	25,0%
5	Darmstadt	25,0%
5	Nordfriesland	25,0%
9	Regensburg	23,8%
10	Mecklenburgische Seenplatte	23,2%
11	Uckermark	21,2%
12	Landkreis Starnberg	20,8%

Anmerkungen: Nur Städte und Kreise mit mindestens zehn Schulen.

Es ist also besonders in den nordöstlichen Bundesländern zu einer enormen Expansion der privaten Grundschulanteile gekommen. Dabei führt, wie oftmals behauptet (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014/2018; Klemm/Hoffmann, Maaz/Stanat 2018), nicht etwa die Schulabdeckung privater Schulen im ländlichen Raum zu derart hohen Privatschulanteilen. Die privaten Grundschulen befinden sich bis auf wenige Ausnahmen in Städten und tragen wenig zur besseren Grundschulabdeckung im ländlichen Raum bei (siehe Helbig/Konrad/Nikolai 2018a; 2018b). Auf der anderen Seite gibt es eine Ballung privater Grundschulen in den Akademikerstädten Westdeutschlands, was wiederum ein Hinweis für eine erhöhte Nachfrage bestimmter Bevölkerungsgruppen nach privaten Grundschulen ist.

Ob nun über die Bekenntnisgrundschulen in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen oder über den Besuch von privaten Grundschulen, wer die Einzugsgebietsgrundschule nicht besuchen will, findet wohl einen Weg, dies nicht tun zu müssen. Und selbst wenn es diese institutionalisierten Ausweichmöglichkeiten nicht gäbe, löst man das „Problem“ mit dem Einzugsgebiet über Umzüge innerhalb der Stadt.

Staatliche Regulierung von Angebot und Nachfrage

Dass sich wachsende ökonomische Ungleichheiten in wachsende sozialräumliche Ungleichheiten (hiermit sind auch die Bildungsinstitutionen gemeint) übersetzen, ist auch ein Resultat zunehmender Wahlfreiheiten, Wahlmöglichkeiten und potenziell unterschiedlicher Konsequenzen, die mit diesen Wahlfreiheiten einhergehen. Oder anders formuliert, wir haben es heute anscheinend mit einem deutlich differenzierteren Angebot zu tun und die Konsequenzen, bestimmte Angebote nicht wahrzunehmen, erscheint vielen Nachfrager*innen deutlich folgenreicher als in der Vergangenheit. Allerdings korrelieren Wahlfreiheiten, Wahlmöglichkeiten und die eingeschätzten Konsequenzen der Wahl mit dem sozialen Status der Wählenden. Eine Wohnung in einem bestimmten Stadtteil können sich nicht alle Familien leisten. Gleiches gilt für den Besuch einiger Privatschulen, die in diesem Sinne auch „nur“ eine weitere Wahlmöglichkeit darstellen. Vielleicht ist es an dieser Stelle auch falsch von einer gestiegenen Wahlfreiheit zu sprechen, sondern von einem größeren Anteil von Menschen, die ihre Wahlfreiheit nutzen bzw. nutzen können. Die Wahl eines Wohnquartiers, die Wahl eines Schultyps oder die Wahl einer anderen Schule als der Einzugsgebietschule wurde klassischerweise von höher gebildeten Dienstklassen genutzt. Bezogen auf den Anteil von Kindern, die in einem akademischen Haushalt (mindestens ein Elternteil mit akademischem Abschluss) aufwachsen, ist es in den letzten Jahrzehnten zu einem immensen Anstieg gekommen. Immer mehr Eltern machen sich Gedanken darüber, was „das Beste“ für ihr Kind ist und haben auch die kulturellen (im Sinne von kulturellem Kapi-

tal von Bourdieu) und finanziellen Mittel, um die daraus resultierende Wahlentscheidung auch umzusetzen.

Besonders im Grundschulbereich haben die Verfassungsväter den Privatschulmarkt bereits 1949 insoweit beschränkt, indem sie erstens festhielten, dass die Privatschulfreiheit nur gilt, wenn eine Sonderung nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird (Art. 7. Abs. 4). Zudem wurde die Privatschulgründung im Grundschulbereich über Art. 7. Abs. 5 eingeschränkt. Private Grundschulen sollten nur dort entstehen, wo ein besonderes pädagogisches Interesse nachgewiesen werden kann.

Wie oben beschrieben, ist es gerade im Bereich der privaten Grundschulen zu einem Anstieg gekommen. Ob es dafür ein pädagogisches Interesse gibt ist zumindest fraglich. Zudem haben jüngst einige Studien gezeigt, dass die soziale Zusammensetzung in den privaten Schulen deutlich günstiger ist als an den öffentlichen Schulen (Helbig/Nikolai/Wrase 2018; Klemm et al. 2018; Wrase/Helbig 2016) und dass die sozialen Ungleichheiten sogar noch zugenommen haben (Jungbauer-Gans/Lohmann/Spieß 2012; Lohmann/Spieß/Feldhaus 2009). Dies trifft in erster Linie auf private Grundschulen in größeren Städten zu. Wrase und Helbig (2016) wiesen darauf hin, dass das Sonderungsverbot in den meisten deutschen Bundesländern kaum beachtet wird. Betrachtet man die rechtlichen Vorgaben und die Verwaltungspraxis zum Sonderungsverbot (Wrase/Jung/Helbig 2017) wird deutlich, dass der Staat nicht in den „Privatschulmarkt“ eingreift. Schlimmer noch: In einigen Bundesländern ist man kreativ geworden und gesteht nun auch bestimmten Ergänzungsschulen das Recht zu, dass dort die Schulpflicht erfüllt werden kann. Diese Schulen verlangen dann zumeist horrende Schulgelder.

Fazit

Die soziale Ungleichheit in unserer Gesellschaft nimmt eher zu als ab. Dies äußert sich nicht zuletzt bereits im Grundschulbereich. Es kommt zu einer zunehmenden horizontalen Differenzierung und sozialen Entmischung. In manchen Grundschulen leben fast alle Kinder von staatlichen Transferleistungen, in anderen kein Einziges. Dies ist aber nicht nur die Folge einer sich spaltenden Nachfrageseite – zum Beispiel auf Ebene der Wohnquartiere. In diesem Beitrag habe ich argumentiert, dass dies auch zunehmend auf Ungleichheiten der Angebotsseite zurückzuführen ist. Immer mehr Anbieter (öffentliche wie private Schulen) suggerieren den Eltern über ihre Schulprofile und Curricula wie extra-curriculare Angebote das „beste“ Angebot für ihr Kind bereitzustellen. Unterschiede im ökonomischen und kulturellen Kapital der Eltern führen schlussendlich zu den beschriebenen sozialen Unterschieden an unseren Grund-

schulen. Der einzige Akteur, der dem freien Wirken des Marktes etwas entgegenzusetzen kann, ist der Staat.

1. In Bezug auf den Privatschulensektor müssen einige Bundesländer ihre Verantwortung wahrnehmen und die Privatschulen effektiv überwachen. Die positivere soziale Zusammensetzung der Schüler*innen an Privatschulen bietet ein Entwicklungsmilieu, aus dem bessere Bildungschancen resultieren. Die soziale Zusammensetzung der Privatschulen wird dadurch ein weiterer Aspekt, der die Beschulung der eigenen Kinder an diesen Schulen attraktiv erscheinen lässt.
2. In Bezug auf die öffentlichen Schulen müssen sozial unterschiedliche Entwicklungsmilieus ebenso stärker in den Blick genommen und über unterschiedliche Ressourcenzuweisung ähnliche Chancen geschaffen werden.
3. Aber: Ohne eine sozialräumlich gemischte Schülerschaft in unseren Städten, in denen keine Schule mit (fast) ausschließlich Kindern von Transferleistungsbezieher*innen existiert, ist die soziale Spaltung zu groß, um über unterschiedliche Ressourcenzuweisungen ähnliche Chancen zu schaffen. Hier muss auch Wohnungsbaupolitik und Sozialpolitik ansetzen. Bildungspolitik allein kann hier wenig ausrichten.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (2006): Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95–188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bödeker, S. (2012): Soziale Ungleichheit und politische Partizipation in Deutschland. https://bibliothek.wzb.eu/wzbbrief-zivilengagement/WZBbriefZivilengagement052012_boedeker.pdf [29.08.2018].
- Helbig, M. (2010): Neighborhood does matter! Soziostrukturelle Nachbarschaftscharakteristika und Bildungserfolg. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62 (4), 655–679.
- Helbig, M./Jähnen, S. (2018): Wie brüchig ist die soziale Architektur unserer Städte? Trends und Analysen der Segregation in 74 deutschen Städten. <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2018/p18-001.pdf> [29.08.2018].
- Helbig, M./Konrad, M./Nikolai, R. (2018a): Die Schulinfrastruktur in Ostdeutschland. Ein multimedialer Zugang zur Analyse der Veränderungen von Schulstandorten. WZB Dis-

- discussion Paper P 2018-006 (unveröffentlicht). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Helbig, M./Konrad, M./Nikolai, R. (2018b): Entwicklung von Schulen in Ostdeutschland 1992–2015. <https://schulenkarte.wzb.eu> [29.08.2018].
- Helbig, M./Nikolai, R. (2017): Alter Wolf im neuen Schafspelz? Die Persistenz sozialer Ungleichheiten im Berliner Schulsystem. <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2017/p17-001.pdf> [21.08.2018].
- Helbig, M./Nikolai, R./Wrase, M. (2018): Privatschulen und soziale Frage. Wirkung rechtlicher Vorgaben zum Sonderungsverbot in den Bundesländern. *Leviathan: Zeitschrift für Sozialwissenschaft*, 45, 357–380.
- IT.NRW (2018, 21.06.): Datenlieferung von Information und Technik Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.
- Jungbauer-Gans, M./Lohmann, H./Spieß, C. K. (2012): Bildungsungleichheiten und Privatschulen in Deutschland. In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (S. 64–85). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klemm, K. et al. (2018): Privatschulen in Deutschland. Trends und Leistungsvergleiche. <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/14189.pdf> [21.08.2018].
- Lohmann, H./Spieß, C. K./Feldhaus, C. (2009): Der Trend zur Privatschule geht an bildungsfernen Eltern vorbei. *Wochenbericht des DIW Berlin* Nr. 38/2009.
- Piketty, T. (2014): *Das Kapital im 21. Jahrhundert*. München: Beck.
- Sawert, T. (2016): Tote Sprachen als lohnende Investition? Der Einfluss altsprachlicher Bildung auf die Chancen beim Berufseinstieg. *Zeitschrift für Soziologie*, 45 (5), 340–356.
- StÄBL (2017): Kommunale Bildungsdatenbank. <https://www.bildungsmonitoring.de/bildung/online/> (Abruf: 01.03.2017).
- StBa (2017): Private Schulen – Fachserie 11 Reihe 1.1 – Schuljahr 2016/2017. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/PrivateSchulen2110110177004.pdf?__blob=publicationFile [21.08.2018].
- Wrase, M./Helbig, M. (2016): Das missachtete Verfassungsgebot – Wie das Sonderungsverbot nach Art. 7 II 3 GG unterlaufen wird. *Neue Zeitschrift für Verwaltungsrecht*, 11/2016, 1591–1598.
- Wrase, M./Jung, L./Helbig, M. (2017): Defizite der Regulierung und Aufsicht von privaten Ersatzschulen in Bezug auf das Sonderungsverbot nach Art. 7 Abs. 4 S. 3 GG. Rechtliche und empirische Analyse der Regelungen in den Bundesländern Berlin und Hessen unter Berücksichtigung des aktuellen Gesetzesentwurfs der Landesregierung in Baden-Württemberg. <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2017/p17-003.pdf> [21.08.2018].

Schulen und Kommune in geteilter Verantwortung?

Thomas Brüsemeister

In Kommunen gibt es oft einen Wildwuchs vieler kleiner Projekte im Bildungsbereich, über die niemand mehr den Überblick hat. Auf diese Situation einer „organisierten Unverantwortlichkeit“ (Beck 1988) reagierte das BMBF-Programm „Lernen vor Ort“ [LvO]. Zwischen 2009 und 2014 wurden verschiedene Akteur*innen und Programme zu einem kommunalen Bildungsmanagement gebündelt. Heterogene Ziele und Projekte finden sich teilweise ebenfalls in den Schulen. Entsprechend werden im vorliegenden Aufsatz *organisatorische Voraussetzungen* von Akteur*innen diskutiert, um Verantwortung übernehmen zu können. Zudem wird gefragt, ob Kommunen und Schulen – angesichts ihrer verschiedenen Organisationsarten – *gemeinsam* Verantwortung übernehmen könnten.

1. Zu „Lernen vor Ort“ und zwei Projekten zur Schulinspektion

Zugrunde gelegt ist bei dem Vergleich einer Verantwortungsübernahme von Kommunen und Schulen die Annahme, dass beide, Schule und Kommune, ihre Strukturen verändern möchten. Dies bedeutet, dass zwar Projekte durchgeführt werden, diese aber dauerhafter sein sollen, d.h. sie sollten von Akteur*innen (Kommunen, Schulen) aus eigenen Mitteln fortgesetzt werden. Wünsche nach Strukturveränderungen reagieren auf bestimmte Mängel im Bildungsbereich, auf die mit veränderten Handlungsweisen reagiert wird. Hierbei müssen die rechtlichen Grundlagen nicht unbedingt verändert werden. Vielmehr erlauben die Berufsrollen in der Regel so viel Spielraum, dass erweiterte Kooperationen und Netzwerke gebildet werden können. Dabei geht es darum, dass sich eine Bildungseinrichtung Hilfen aus dem Sozialraum organisiert, um das eigene Angebot zu verbessern (vgl. Luthé 2009, S. 64–72).

In „Lernen vor Ort“ [LvO] war eine Strukturveränderung Teil des Programms. Konkret sollte ein kommunales Bildungsmanagement aufgebaut werden, mitsamt einem Bildungsmonitoring; Bildungsübergänge sollten besser begleitet, und eine stadtteilbezogene Bildungsberatung sollte durchgeführt werden. Aus solchen Maßnahmen einer mehr vernetzten Angebotsstruktur im Bildungsbereich sollten sich die Kommunen Schwerpunkte aussuchen können.

Am Beispiel des Konzepts der „Selbständigen Schulen“ (und ähnlicher Projekte aus Niedersachsen, NRW und Schleswig-Holstein) konstatiert Luthé (2009, S. 50) zumindest einen indirekten Bezug von Schulen zur „Steigerung sozial-räumlicher Bildungsqualität“ (ebd.). Zwar konzentrierte sich das Programm der „Selbständigen Schule“ auf Unterrichtsentwicklung, Schulverwaltung und bessere Schülerbetreuung; jedoch sei hierfür „die Kooperation mit außerschulischen Akteur*innen eine wesentliche Bedingung“ (ebd.). Weiter notiert der Autor: „Zur Gewinnung neuer Fachkräfte (etwa Schulsozialarbeiter), neuer Lernorte und Lernwege (unter Einbeziehung etwa der Betriebe), neuer Betreuungsmöglichkeiten (von der Musikschule bis zur Schulmensa) und neuer Unterrichtsinhalte mit handlungsorientierter Ausrichtung muss die Schule ihren gewohnten Rahmen verlassen. Hieraus entstehen Chancen für ihre Einbindung in die regionalen Bildungsstrukturen, so dass sich die selbständige Schule und örtliche Bildungslandschaften in ihren Zielen letztlich wirksam ergänzen.“ (ebd.)

Diese zu guten Teilen normative Erwartungsthese hinsichtlich einer Ergänzung von Schulen und Kommune soll nun mit empirischen Befunden aus den beiden Projekten LvO und einem schulischen Projekt verglichen werden. Es wird untersucht, ob Schulen und Kommune zumindest ähnliche Organisationsstrukturen aufweisen. Unterstellt wird, dass ähnliche Organisationsstrukturen förderlich für eine geteilte Verantwortung wären.

Organisationsstrukturen werden hier mithilfe eines Governance-Reglers untersucht. Für die Kommunen in LvO konnte gezeigt werden, dass sich den Akteur*innen mehrere Regelungsbereiche eröffnen. Dies sind durch Aushandlungen entstandene Handlungsräume, in denen – gegen Konflikte mit jeweils anderen Akteur*innen – jeweils spezifische Sicht- und Handlungsweisen etabliert werden (vgl. AG „Lernen vor Ort“ 2016, S. 102f.). In den Regelungsbereichen engagieren sich Akteur*innen und machen auf sich aufmerksam. In Kürze lauten die Regelungsbereiche wie folgt:

- *Politik*: Es wird politischer Wille für das Programm einer Strukturveränderung mobilisiert.
- *Wissen*: Relevantes Wissen wird gebündelt und verfügbar gemacht.
- *Organisation*: Dem Vorhaben wird eine ausreichend offene und hinreichend geschlossene Organisationsform gegeben.
- *Profession*: Über Professionsgrenzen hinweg wird gemeinsam gearbeitet.
- *Sichtbarkeit*: Es wird öffentliche Sichtbarkeit erzeugt.

1.1 Regelungsbereiche

Die Regelungsbereiche wurden empirisch aus Experteninterviews gewonnen, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung mit Angehörigen ver-

schiedener Kommunen geführt wurden. Die verschiedenen Regelungsbereiche werden als Governance-Regler verstanden, wobei im Prinzip jeder einzelne Regler wie bei einem Equalizer hoch- oder heruntergefahren sein kann. Die Gesamtheit der Stellung der Regler lässt sich als ein Governance-Regime begreifen (vgl. Kussau/Brüsemeister 2007, S. 118–120). Das Regime umfasst dabei erstens intra-organisationale Aspekte der Organisation, zweitens inter-organisationale Aspekte der Zusammenarbeit (oder Nicht-Zusammenarbeit) mit einer (wie immer gearteten) Umwelt. Drittens lassen sich Angaben machen, wie stark oder schwach Perspektiven zwischen verschiedenen Akteur*innen geteilt werden (siehe auch unten zur Methode des thematischen Codierens).

Zum Hintergrund sei weiter angeführt, dass der ursprüngliche Governance-Regler für Hochschulen entworfen wurde, für die international ab den 1980er Jahren eine mehr oder weniger radikale Marktsteuerung propagiert wurde (vgl. Brüsemeister 2016). Dabei wurde bewusst politisch gegen bestimmte Traditionen von Hochschulen eingewirkt, die als nicht mehr zeitgemäß behauptet wurden. Dazu gehörten die akademische Selbstverwaltung der Professionellen (Hochschullehrer*innen) und die bürokratische Detailsteuerung. Empirisch zeigte sich unter anderem in Kontinentaleuropa, dass diese politische Umsteuerung nur partiell wirksam war. Davon abgesehen musste der Regler im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung von LvO angepasst werden, da den empirischen Daten verstärkte Handlungsanstrengungen von Akteur*innen in den (oben angesprochenen) Bereichen Politik, Wissen, Organisation, Profession, Sichtbarkeit zu entnehmen waren (hierbei hießen die Bereiche anfänglich nicht so). Im weiteren Verlauf wurden, um das empirisch vergleichende Potenzial des Governance-Reglers zu entfalten, verschiedene Bildungsbereiche damit untersucht.¹

Am Programm LvO nahmen zwischen 2009 und 2012 in einer ersten Förderphase 40 Kommunen aus dem gesamten Bundesgebiet (mit Ausnahme Berlins) teil; in der zweiten Förderphase, zwischen 2012 und 2014, waren es 35 Kommunen. Die Datengrundlage des vorliegenden Aufsatzes² bilden vertiefende Fallstudien aus der ersten Förderphase. Diese bezog sich auf 14 Kommunen aus LvO. Die Auswahl war bewusst breit gestreut und berücksichtigte die regionale Verteilung, die Art der Gebietskörperschaft sowie Vorerfahrungen der Standorte. Von dem Team der wissenschaftlichen Begleitung wurden Experteninterviews vor Ort geführt. Die Auswahl der Gesprächspartner*innen richtete sich nach verschiedenen Querschnittsbetrachtungen zu Facetten des kommunalen

1 Vgl. auf LvO bezogen Niedlich/Brüsemeister 2011; Lindner et al. 2015; Brüsemeister 2015a; bezogen auf Bildungsberichte: Brüsemeister 2018; im Zusammenhang mit der Programmtorie der Hamburger Schulinspektion: Brüsemeister 2015b; bezogen auf „Bildung für nachhaltige Entwicklung“: Franz/Brüsemeister 2016; Brüsemeister/Franz 2016.

2 Zu den Methoden insgesamt vgl. AG Lernen vor Ort 2016, S. 5–9.

Bildungsmanagements. Dies entspricht dem Vorgehen, das Flick im Rahmen des „thematischen Codierens“ vorschlägt: „Das Sampling ist an den Gruppen orientiert, deren Perspektiven auf den Gegenstand für seine Analyse besonders aufschlussreich erscheinen und die damit vorab festgelegt [...] werden.“ (Flick 2005, S. 271 f.).

In der zweiten Förderphase wurden in den Experteninterviews die Fokusthemen Transfer und sozialräumliche Planung und Steuerung untersucht; dies ausschließlich an Standorten, die auch Fallstudie in der ersten Förderphase waren. Das Themenfeld Transfer bestand aus Interviews mit Projektleitungen von LvO, Transfernehmer und Transfergeber sowie einem Akteur aus der Verwaltung eines anderen Ressorts (z. B. Jugendamt). Im Themenfeld sozialräumliche Planung und Steuerung wurden Interviews mit Projektleitungen, Bildungsmonitoring sowie Verwaltungsakteur*innen aus anderen Ressorts (z. B. Schulamt) geführt.

Zudem sind dem vorliegenden Aufsatz Experteninterviews aus zwei BMBF-Projekten zur Schulinspektion zugrunde gelegt („Schulinspektion als Steuerungsimpuls“, FKZ: 01 JG 1001 A, Laufzeit 10/2010–09/2013; „Funktionen von Schulinspektion“, FKZ: 01 JG 1304 B, Laufzeit 10/2013–01/2017). In diesen beiden thematisch zusammenhängenden Projekten wurde untersucht, wie Schulen längerfristig auf die eingeführte Schulinspektion reagieren. Hierbei wurde auch nach der Organisationsentwicklung der Schule gefragt und wie eine Schule in die Region eingebunden ist.

Über die Laufzeit der beiden Projekte konnten wir vier Schulen begleiten, mit insgesamt vier Wellen von Experteninterviews und mit Besuchen vor Ort. Die Auswertung ergab keine spezifischen Einfärbungen der Befunde durch ein Bundesland. Deshalb, und aus Gründen der Anonymisierung wurden Unterschiede zwischen Bundesländern nicht weiter berücksichtigt.

Für den hiesigen Vergleich wurden insbesondere Interviews mit Schulleitungen und Lehrkräften herangezogen und ebenfalls zunächst mit der Methode des thematischen Codierens (vgl. Flick 2005) ausgewertet. Hierbei steht im Zentrum, ob die Akteur*innen die Sichtweise auf ein Phänomen (die neu eingeführte Schulinspektion) teilen. Neben dem Grad des intersubjektiv geteilten Wissens wurden auch die Beziehungen und Interdependenzen zu anderen Akteur*innen untersucht (vgl. Brüsemeister et al. 2016a, S. 63–89).

Für diesen Aufsatz wurden die Befunde aus den Interviews noch einmal verdichtet. Hierbei wurden die Regelungsbereiche des Governance-Reglers als Themen-Untergliederungen für die Erkenntnis und die Darstellung genutzt. Dies bedeutet, dass Interviewstellen paraphrasiert und summativ zusammengefasst werden. Durch den Vergleich Schule/Kommune ließen sich bestimmte Wirklichkeitsaspekte klarer konturieren.

Angenähert an die Idealtypen von Max Weber (1980, S. 2) werden die an sich heterogenen Befunde zu unseren vier Schulen hier verdichtet und zuge-

spitzt, um die Ausrichtung der Schulen an staatlichen Vorgaben hervorheben zu können. Auf diese Weise wird ein stärkerer Kontrast zu Kommunen – die diese Orientierung an staatlichen Vorgaben nicht zeigen – erzeugt, als es in Wirklichkeit der Fall ist. Jedoch gelingt es auf diese Weise eines übersteigerten Kontrastes, einen bestimmten Wirklichkeitsaspekt stärker hervorheben zu können. Dieser Kontrast zwischen Schulen und Kommunen wird in Tabelle 1 bereits angedeutet und dann in den weiteren Kapiteln genauer dargestellt.

Tab. 1: Sicht- und Handlungsweisen von Schulen und Kommunen in verschiedenen Regelungsbereichen

Regelungs-Bereiche	Schulen: gewohnter Rahmen	Kommunen: neuer Rahmen
Politik	sich der offiziellen Politik/dem Staat fügen	Emanzipation
Wissen	in der Hierarchie generiert	intern und extern generiert
Organisation	Hierarchie, verantwortliche Schulleitung	Erneuerung der Hierarchie durch Netzwerke
Organisation/Umwelt	Akteur*innen im Innern der Organisation erwarten Hilfe von außen	Akteur*innen wenden sich von selbst nach außen
Profession	bereichsbezogenes, segmentäreres Handeln: jeder sieht nur seinen Bereich	Professionen beobachten ihre ausdifferenzierten Funktionen, und bearbeiten Lücken
Verantwortung	Delegation der Verantwortung an immer andere	gemeinsame Verantwortung
Haltung zum Lerner	Fähigkeitsunterstellung eingeschränkt, wird in Abhängigkeit von Möglichkeiten der eigenen Berufsrolle gesehen	Selbständigkeit fördern
Kultur	Defizite betonen (benoten)	Stärken fördern
Sichtbarkeit	Öffentlichkeit hat keinen besonderen Gehalt (sondern Bezugspunkt ist der Staat)	Tiefe einer differenziellen und kollektiven Problembearbeitung kann der Öffentlichkeit gezeigt werden

Im Folgenden werden nun die einzelnen Sicht- und Handlungsweisen in den Regelungsbereichen jeweils aus Sicht von Kommunen im Programm LvO und aus Sicht der von uns untersuchten vier Schulen vorgestellt.

2. Politik

Den Experteninterviews mit Kommunalangehörigen, die am Programm LvO teilgenommen haben, konnte entnommen werden, dass die politische Spitze in den Kommunen das Programm zunächst nicht übermäßig unterstützt hat. Das Problem bestand gerade in der Neuheit und auch Abstraktheit des Programms

und, dass es später mit Bordmitteln fortgesetzt werden soll. Daraus lässt sich eine lange Laufzeit der Unternehmung über den eigentlichen Projektzeitraum hinaus folgern. Dies rührt an dem Bezugspunkt, dass Politik erst einmal an kürzeren Wahlperioden interessiert ist. Hiergegen opponiert das Programm stillschweigend, d.h. es erzieht zu einem längerzeitlichen Denken und mithin zu einer gewissen Überparteilichkeit. Dies wiederum eröffnet politischen Bündnissen neue Möglichkeiten und Notwendigkeiten. Kurz: Das Programm einer Strukturveränderung ruft gleichsam nach breiter politischer Unterstützung und einer Vernetzung politischer Akteur*innen. Diese Sachverhalte stellen zu Beginn Kosten dar, welche es zu bewältigen gilt. Bei zunehmender Laufzeit des Programmes scheint dies aber durch die sich einstellenden Gewinne möglich. Diese Gewinne für die Politik stellen sich in Form von Bildungsberichten, besser abgestimmten Gremien und Professionen sowie besserer Öffentlichkeitsarbeit ein.

Durch das Programm LvO und die ersten sichtbaren Produkte – die insgesamt eine stärkere Vernetzung von Akteur*innen und Organisationsteilen beinhalten, wodurch Bildungsangebote für die Bürger*innen besser wahrnehmbar sind – wird die Politik mehr adressiert und angeregt, dabei zu bleiben. Die Verantwortung für die gemeinsamen Erfolge wird aufgeteilt. Die Politik kann sich als Mitinitiatorin des Programms darstellen (obwohl sie zunächst nicht begeistert ist) und zusätzliche Legitimationsgewinne erhalten, solange die Leistungen der maßgeblichen Mitarbeiter*innen des Programms ebenfalls gewürdigt werden.

In Kurzform notiert, bildet das Programm anfänglich aus den Augen der Politik eine Subwelt, deren Ziele nicht leicht verständlich sind. Die politische Basis für die Unterstützung wird jedoch durch Vernetzung der Akteur*innen verbessert, und es stellen sich sichtbare Erfolge ein, so dass die offizielle politische Spitze schließlich die Subwelt adaptiert und diese Welt damit aufgeht in eine einzige Welt der Politik (die Welt der politischen Unterstützung des Programms).

Anders gesagt, gelingt dem Strukturprogramm eine „soziale Karriere“ (vgl. Schetsche 1996), die zu Beginn erst auf den Status eines Neulings im Feld der Etablierten begrenzt ist, gerade durch die Bildungsberichte aber an Ansehen gewinnt (vgl. Opper 2016), so dass die Politik letztlich ohne Gefahr des Legitimationsverlustes sich des Programms annehmen kann. Das Programm emanzipiert sich inmitten der Etablierten hinein und erlaubt ihnen, ein längerfristiges, parteiübergreifendes Denken.

Zusammengefasst, gelingt den Kommunen also mit dem Programm LvO eine Art Emanzipation von externen politischen Programmen, oder anders gesagt, sie machen sich LvO als eigenes Programm zu eigen und bewegen sich damit „auf eigenen Füßen“ in dem politischen Raum. Im Kontrast dazu stehen die von uns untersuchten Schulen. Unter den vier Schulen lässt sich nur eine beobachten, die ein eigenes Ziel verfolgt, das auf Schulentwicklung gerichtet ist.

Hierbei steht ein Unterrichtsprogramm im Zentrum. Die Schule achtet darauf, erstens andere offizielle politische Spieler*innen (aus dem Kultusministerium, der Schulaufsicht, des Schulträgers, der Inspektion) nicht zu diskreditieren. Zweitens findet eine Rollendistanzierung insbesondere vom Programm der Inspektion statt. Sie beinhaltet, sich strikt an der Entwicklung des eigenen Unterrichtsprojekts zu orientieren, und sächlich nur das aus dem Inspektionsprogramm zu übernehmen, was man selbst für notwendig erachtet. Man kann dies als politisches Selbstbewusstsein der Schule bezeichnen, welches sich von Maßgaben der Bildungspolitik teilweise emanzipiert. Die Bedingungen, wer wem zu folgen hat, werden umgekehrt. Das heißt Akteur*innen dieser Einzelschule suchen den Horizont nach politischen Unterstützern für ihr eigenes Unterrichts- und Schulprojekt hin ab.

3. Wissen

Das datenbasierte kommunale Bildungsmanagement setzt wesentlich daran an, das Wissen über die eigenen Bildungsangebote zu vertiefen und zu verbreitern und damit auch mehr über die damit zusammenhängenden Prozesse zu erfahren, wie dieses Wissen organisiert wird, und welche Bedarfe in den einzelnen Sozialräumen bestehen. Hierbei sehen die kommunalen Standorte auch Lücken in ihrem Wissen, wie Bildungsübergänge zu organisieren sind, wie die stadtteilbezogene Bildungsberatung verbessert, und wie durch ein aufzubauendes Monitoring die Informationslage im Standort verbessert werden kann. Durch derartiges Wissen wird insgesamt die Möglichkeit geschaffen, sich mithilfe dieses Wissens anders zu sehen, und insbesondere Stärken besser einschätzen zu können. Dies wiederum beeinflusst auch das politische Selbstbewusstsein des Standorts.

Durch Bestandsaufnahmen zu den verschiedenen Trägern von Bildung und die beginnende Bearbeitung der Übergänge Kindergarten/Schule und Schule/Beruf werden vorhandene Potenziale in dem Standort deutlich. Die Orientierung an einer übergreifenden Perspektive, Bildung über die gesamte Lebensspanne zu fördern, festigt sich. Dies sind wichtige Aspekte, anderen Professionen wertschätzend zu begegnen. Dadurch tritt die Defizitorientierung, mit der Leistungsträger*innen und -empfänger*innen bislang begegnet wurde, in den Hintergrund.

Auch Schulen können an zahlreichen Wissensdimensionen interessiert sein, insbesondere solchen, die sich auf Schüler*innen beziehen. Es geht hierbei um die Vergewisserung der Lebensbedingungen der Schüler*innen in bestimmten Stadtteilen, oder um Übergänge zwischen Passagen im Lebenslauf, in denen Schulen Teil sind. Des Weiteren können Schulen Bedarfe entwickeln, sich über verschiedene Eigenarten von Projekten, die sie entwickelt haben, klar zu werden; dafür wird das Wissen von Beratern benötigt. Zudem können Schulen

über differenzierte Informationen über Akteur*innen in ihrer Umwelt verfügen, um diese Informationen selektiv zu handhaben, damit sie für die Unterstützung eigener Ziele förderlich werden.

Von unseren vier Schulen ist nur eine bemüht, sich solche differenzierten Informationen zu organisieren. Bei den anderen Schulen reduziert sich der Bedarf nach externem Wissen, dieses wird nicht aus eigenem Antrieb gesucht. Jedoch wird immerhin auf externe Angebote zu Projekten reagiert. Diese bleiben jedoch innerhalb des Schulentwicklungsprozesses eine Insel und es ist der Schule nicht deutlich, wie das Projekt in den regulären Unterricht eingebunden werden oder Teil der gesamten Schulkultur sein könnte.

4. Organisation

In den kommunalen Standorten wurden im Rahmen des Strukturprogramms LvO zahlreiche Änderungen auf der Ebene der Organisationsstrukturen vorgenommen. Es handelt sich um zahlreiche erneuerte Gremien oder Netzwerke, die mit der regulären Entscheidungsstruktur verbunden werden:

- Falls vorhanden, wird, um keine Parallelstruktur zu schaffen, die Anbindung an ein bestehendes regionales Bildungsnetzwerk gesucht.
- Es werden jährliche große Bildungskonferenzen durchgeführt, mit den Funktionen der Ideenfindung und der Partizipation. Die Konferenzen bieten Gelegenheit, mit Netzwerken ‚an der Basis‘ zusammenzuarbeiten, so dass neueste Expertisen zu veränderten Bedarfen von Kindern und Jugendlichen eingeholt werden können. Die Hierarchie wird somit neuesten fachlichen Expertisen versorgt und gleichsam ‚aufgefrischt‘.
- Die Erkenntnisse aus den großen Bildungskonferenzen werden von einem Entwicklungsgremium verdichtet und in revitalisierte oder neu gegründete Arbeitskreise eingespeist.
 - Anschließend werden die Befunde hochgetragen in reguläre Entscheidungsgremien, bis zur Verwaltungsspitze und Lenkungskreisen.
 - Von dort holt sich das Entwicklungsgremium „Aufträge“, um reguläre Entscheidungskreisläufe explizit verändern zu dürfen.

In einer derart vernetzenden Organisationsarbeit werden alle Ebene und Akteur*innen sowohl bottom-up als auch top-down mit neuesten Inhalten zu Kindern und Jugendlichen versorgt, so dass die Programmstruktur des Standorts an einem Strang ausgerichtet ist.

In den Schulen ist die Organisationsstruktur immerhin so weit entwickelt, dass die Inspektion der jeweiligen Schule verdeutlicht, wo sie steht. Bei den drei Schulen, die noch kein eigenes Unterrichtsprojekt haben, setzen Versuche der

Organisationsbildung ein, indem zum Beispiel verschiedene Arbeitsgruppen gebildet werden. Jedoch beginnen Organisationsprozesse anlässlich des Inspektionsbesuchs nicht nach Lehrbuch, sondern teilweise aus einem Streit zwischen Kollegium und Schulleitung (vgl. Brüsemeister et al. 2016b).

In einer der von uns untersuchten Schulen fällt auf, dass es eine gemeinsame Entscheidungskultur zwischen Schulleitung und Lehrkörper gibt. Die Verantwortungslast der Leitung wird auf mehrere Schultern verteilt. Für die Lehrkräfte ist die Mitarbeit in einer AG obligatorisch. Ziele pro AG werden so formuliert, dass sie innerhalb eines Jahres abgearbeitet und erfüllt werden können. Die verschiedenen AGs werden alle auf ein- und dasselbe Unterrichtsprojekt ausgerichtet. Dieses Projekt wurde in mehreren Jahren Arbeit zwischen Leitung und Kollegium als das zentrale Profil der Schule auskristallisiert. Im Bewusstsein der Akteur*innen steht nicht die Organisationsarbeit im Vordergrund, sondern ihr Unterrichtsprojekt, d. h. Organisationsfragen werden inhaltlichen Zielen untergeordnet.

Bei den anderen Schulen werden Fragen der Organisation nicht eingerahmt, d. h. sind Selbstzweck.

Insgesamt sind die Bezüge der Schulen zu einer Organisationsart sehr viel schwächer ausgeprägt. Auch zeigen die Standorte sehr große Unterschiede, sich auf Organisationsfragen zu beziehen. Zudem sind die Untereinheiten der Organisation sehr viel schmalspuriger ausgeprägt: es gibt allenfalls AGs. In den kommunalen Standorten werden dagegen sehr viel mehr und tiefere Erfahrungen gemacht, Teile der Organisation zu erneuern.

5. Profession

In den kommunalen Standorten beobachten sich verschiedene Berufe, die mit Bildung zu tun haben, sich selbst und die Gegenüber hinsichtlich ihrer jeweiligen Leistungsbeiträge, mit dem Ziel, durch Rückmeldungen an die Gegenüber die Dichte der Leistungsangebote zu erhöhen. Es wird verstanden, dass verschiedene Berufe benötigt werden, um die Stärken und Kindern und Jugendlichen wahrzunehmen und zu fördern. Die Tiefe einer differenziellen und kollektiven Problembearbeitung kann der Öffentlichkeit gezeigt werden.

Anders dagegen die Schulen. Es existiert eine interne Umwelt der Lehrer-Schüler-Beziehung. Es wird keine Konkurrenz durch Dritte zu dieser Beziehung zugelassen. Auf diese Weise wird die eigene professionelle Sicht immunisiert. Allenfalls wird Kritik an Schüler*innen externalisiert, wodurch Lehrkräfte potenziell „eine reine Weste“ behalten. Das, was an Hilfen möglich wäre, wird immer in den direkten Bezug zu den begrenzten Möglichkeiten der eigenen isolierten Berufsrolle gestellt, d. h. noch bevor sie einsetzen, scheinen Hilfen aufgrund der segmentierten Situation einer einzelnen Lehrkraft bereits verunmöglicht.

Entsprechend verbietet man sich die Umstellung auf eine die Stärken des Einzelnen fördernde Sicht.

6. Sichtbarkeit

In der engen Hierarchie des Staates eingespannt, werden also keine Hilfen bei Externen gesucht, so dass aus Sicht der Lehrkräfte Fehler allein beim Staat und Defizite bei Schüler*innen liegen können; soll die Illusion einer funktionierenden staatlichen Trägerschaft der Schule mitsamt alleinzuständiger Lehrkräfte darin aufrechterhalten werden, darf die Öffentlichkeit als neuer Akteur*in nicht in Relevanz gesetzt werden. Damit hat die Schule Probleme, Sichtbarkeiten herzustellen, was interne Arten des Wissens, der Organisation, der Professions- und Politikvorstellungen angeht.

Ganz anders die Kommunen in LvO, die geradezu umgekehrt bemüht sind, ihre Aktivitäten einer breiten Öffentlichkeit zu zeigen. Dies geschieht nicht zuletzt auch deshalb, um einen gewissen Druck auf die politische Führung aufzubauen und zu erhalten, damit diese das Programm weiter unterstützt.

7. Fazit: Geteilte Verantwortung?

Insgesamt zeigen Schulen und Kommunen ein Spektrum von Sicht- und Handlungsweisen in den Regelungsbereichen Politik, Wissen, Organisation, Profession, und Sichtbarkeit (vgl. Tab. 1). In der Regel haben dabei die Schulen noch nicht ihre gewohnten Rahmen (Luthe) verlassen:

- Sie versuchen bestmöglich ihren „Job“ zu machen, d.h. arbeiten staatliche Vorgaben und die der Bildungspolitik ab, und fügen sich damit in gewisser Weise der Hierarchie.
- Deshalb bestehen auch kaum Antriebe, nach Wissen außerhalb der Hierarchie zu fahnden.
- Die Organisationsart der Schule ist überwiegend hierarchisch, d.h. es wird viel, wenn nicht alles über die Schulleitung organisiert, die damit strukturell überlastet wird.
- Die Schulen gehen in den meisten Fällen nicht von selbst auf externe Akteur*innen zu.
- Hinsichtlich der Profession findet eine Regression auf einen professionellen Kern statt. Die Leistungsbeziehung zu Schüler*innen wird von vornherein an die Möglichkeiten einer als begrenzt erlebten zellularen Berufsrolle angebunden. Damit fällt eine Förderung einzelner Lernenden schwer, beziehungsweise wird verunmöglicht.

- Die Öffentlichkeit als Adressat taucht nicht gesondert auf, da sich die Beziehung auf den Staat als Auftraggeber konzentriert.

Damit begrenzt sich das Governance-Regime auf eine triadische Beziehung zweier Leistungsanbietenden Staat und Schule, die den Schüler*innen gegenüberstehen; der Öffentlichkeit und anderen Berufen kommen keine besonderen Rollen zu.

Dagegen bewähren sich in den kommunalen Standorten die Professionen an der Kommunikation mit anderen Berufen. Sie stellen sich anderen Sichtweisen und reiben ihre Definitionsversuche und Problemlösungen an denen der benachbarten Berufe. Netzwerke werden mobilisiert, um die verschiedenen Sichtweisen von Professionen zu poolen, damit individuelle Stärken von Lernern wahrgenommen und bestärkt werden können. Dafür werden verschiedene Professionen benötigt.

Die kommunalen Standorte bilden damit ein Governance-Vieleck aus. Die politische Unterstützung wird auf eine breite Basis gestellt. Die Akteur*innen suchen intern und extern neues Wissen zu generieren, um eine Kultur der Stärkenförderung zu erreichen. Die Öffentlichkeit ist wichtiger Resonanzraum, dem Leistungen des Netzwerks und der Hierarchie dargestellt werden wollen und können. In dem Netzwerk wird eine mehr geteilte Verantwortung hergestellt, und zwar wesentlich dadurch, dass die Leistungsbeiträge der einzelnen Berufe prinzipiell zurückverfolgt werden können. Dies geschieht durch viele Maßnahmen, insbesondere die Vernetzung von Organisationsstrukturen und durch Medien wie den regelmäßigen Bildungsberichten. Zudem steigt die gegenseitige Wahrnehmung, nicht nur dass es überhaupt verschiedene Professionen gibt, sondern dass sie sich auch mit einem Mindestmaß an Achtung begegnen, da gesehen werden kann, dass keiner die spezielle Fachperspektive eines anderen übernehmen kann. Jede der Perspektiven wird benötigt, um proaktiv Stärken eines jeden Kindes und Jugendlichen wahrnehmen und fördern zu können.

In der Schule scheinen die Akteur*innen dagegen mehr oder weniger in sich eingekapselt. Vor allem die Schulleitung wird verantwortlich gemacht. Nur eine der vier Schulen verteilt die Verantwortung auf mehrere Schultern zwischen Leitung und Kollegium, und nur diese eine Schule gibt sich auch ein Profil, sich einer breiteren Öffentlichkeit darzustellen. Nur unter dieser Voraussetzung einer Öffnung nach außen kann die Öffentlichkeit ansatzweise nachvollziehen und einschätzen, was innerhalb der Schule geschieht.

Aufgrund der sehr unterschiedlichen Organisationsarten der von uns untersuchten Schulen und Kommunen lässt sich schwerlich eine geteilte oder gemeinsame Verantwortung erkennen. Die Kommune ist eher der „Reparateur“ von Engführungen, die in den Schulen vorgenommen werden.

Überwiegend, so die von uns beobachteten Schulen, haben die Schulen noch nicht „ihren gewohnten Rahmen verlassen“, wie noch Ernst-Wilhelm Luthe er-

hofft hatte. Dies liest sich wie ein großer Negativbefund. Andererseits kann man darin jedoch auch ein sehr großes Entwicklungspotenzial sehen, würden Schulen ihre Sicht- und Handlungsweisen bezüglich der angeführten Regelungsbereiche mehr in Richtung Kommune annähern.

Literatur

- Beck, U. (1988): *Gegengifte. Die organisierte Unverantwortlichkeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brüsemeister, T. (2015a): Modernisierung mittels NPM und kommunalem Bildungsmanagement – Vorüberlegungen zu einer Gerechtigkeitsanalyse von Organisationen. In V. Manitius, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.): *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen*. Münster: Waxmann, S. 211–234.
- Brüsemeister, T. (2015b): Erfahrungsbereiche der Hamburger Schulinspektion – Annäherungen an eine Programmtheorie. In M. Pietsch, B. Scholand & K. Schulte (Hrsg.): *Schulinspektion Hamburg – Der erste Zyklus 2006–2013: Grundlagen, Befunde, Perspektiven*. Münster, Waxmann, S. 77–100.
- Brüsemeister, T. (2016): Verschiebungen von Machtbalancen im Bildungswesen – kontrastiver Vergleich zwischen „Schulinspektion“ und „Lernen vor Ort“. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.): *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven Grundlagen der Qualität von Schule 1*. Münster, New York: Waxmann, S. 277–292.
- Brüsemeister, T. (2018): Möglichkeiten kommunaler Bildungsberichte. In I. Bormann, S. Hartong & T. Höhne (Hrsg.): *Bildung unter Beobachtung. Kritische Perspektiven auf Bildungsberichterstattung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 103–111.
- Brüsemeister, T./Franz, K. (2016): Selektive Wissensorganisation in Kommunen des BNE-Transfers – Eine Analyse mittels Grounded Theory. In I. Bormann, S. Hamburg & M. Heinrich (Hrsg.): *Governance-Regime des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung – Qualitative Rekonstruktionen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 181–217.
- Brüsemeister, T./Gromala, L./Preuß, B./Wissinger, J. (2016): Schulinspektion im regionalen und institutionellen Kontext. Qualitative Befunde zu schulinspektionsbezogenen Akteurkonstellationen. In Arbeitsgruppe Schulinspektion (Hrsg.): *Schulinspektion als Steuerungsimpuls? Ergebnisse aus Forschungsprojekten*. Wiesbaden: Springer VS, S. 51–89.
- Brüsemeister, T./Gromala, L./Böhm-Kasper, O./Selders, O. (2016b): Schulentwicklung aus einer Verhärtung heraus. In Arbeitsgruppe Schulinspektion (Hrsg.) *Schulinspektion als Steuerungsimpuls?* Wiesbaden: Springer VS, S. 91–117.
- Flick, U. (2005): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Hamburg: Rowohlt.
- Franz, K./Brüsemeister, T. (2016): Gegenstandsbezogene Analyse sozialer Welten des BNE-Transfers. In I. Bormann, S. Hamburg & M. Heinrich (Hrsg.). *Governance-Regime des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung – Qualitative Rekonstruktionen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 67–88.
- Kussau, J./Brüsemeister, T. (2007): *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation*. Wiesbaden: VS.
- Luthe, E.-W. (2009): *Kommunale Bildungslandschaften. Rechtliche und organisatorische Grundlagen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Niedlich, S./Brüsemeister, T. (2011): Modelle regionalen Bildungsmanagements – Ansätze zur Behebung sozialer und bildungsbezogener Bildungsungleichheiten. In N. Thieme, F. Diet-

- rich & M. Heinrich (Hrsg.): Neue Steuerung – alte Ungleichheiten?. Münster: Waxmann, S. 201–218.
- Opper, M. K. (2016): Zur Karriere des Bildungsmonitorings in „Lernen vor Ort“. In Arbeitsgruppe „Lernen vor Ort“, Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess. Studien zu „Lernen vor Ort“. Wiesbaden: Springer VS, S. 111–138.
- Schetsche, M. (1996): Die Karriere sozialer Probleme. Oldenburg: de Gruyter.
- Weber, M. (1980): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen: Mohr.

Schule auf dem Prüfstand – Herbart revisited

Alexandra Schotte

Der folgende Beitrag referiert und reflektiert einschlägige Positionen von Johann Friedrich Herbart (1776–1841) auf das seinerzeitige „System Schule“.

Im Blickpunkt stehen dabei Fragen, die sich mit dem Verhältnis von Staat¹, Politik und Pädagogik/Schule, weiterführend dem Beziehungsgefüge von Schule und Kirche sowie schließlich der Verhältnisbestimmung zwischen Elternhaus und Schule im Erziehungskontext auseinandersetzen. Dass sich Herbart in verschiedenen Zusammenhängen zu strukturellen und inhaltlichen Fragen zu Schule positioniert hat, ist wesentlich auf seine administrativen Funktionen während seiner Königsberger Zeit zurückzuführen.²

Einführung

Im Jahre 1808 erging an Johann Friedrich Herbart, der zwei Jahre zuvor sein pädagogisches Hauptwerk, die *Allgemeine Pädagogik*, veröffentlicht hatte, der Ruf nach Königsberg als zweiter Nachfolger Kants. Die Berufungsentscheidung war im Umfeld Wilhelm von Humboldts getroffen worden³ und stand im engen Zusammenhang mit den Reformplänen des preußischen (Königsberger) Schulwesens. Insbesondere erhoffte man sich von Herbart eine Pädagogik im „Geiste Pestalozzis“ (Schwenk n. Dollinger 2006, S. 72).⁴

1 Die Kennzeichnung „Staat“ ist angesichts der politischen Ausgangslage (eine „Nation ohne Staat“ [Prange 2007, S. 19]) in dehnbarer Weise zu verstehen; was konkrete Reformvorschläge betraf, so wurden diese für provinzielle/kommunale, letztlich auch lokale Ebenen diskutiert. Vgl. zur Thematik auch Benner 1993.

2 Jedoch nahm er auch schon in seinen frühen pädagogischen Grundlegungen Kontextualisierungen in Bezug auf die Referenzsysteme Familie, Schule oder auch Staat vor, um seinen pädagogischen Standpunkt darzulegen.

3 Die Berufung war nicht durch Humboldt, der zum Zeitpunkt selbst noch nicht in der Funktion eines „Geheimen Staatsrats und Direktors der Sektion für Kultus und Unterricht im Ministerium des Inneren“ wirkte, sondern durch G.H.L. Nicolovius (1767–1839) erfolgt. Dieser war zunächst Kurator der Universität Königsberg und dann Staatsrat.

4 Was Herbart in der Weise jedoch nicht verfolgte.

Herbart, der Humboldt im Sommer 1809 in Königsberg persönlich kennengelernt hatte, wurde von diesem als Mitglied einer bis 1816 bestehenden wissenschaftlichen Deputation, einer Reformkommission für Kultusangelegenheiten in Ostpreußen,⁵ ernannt, deren Wirken satzungsgemäß in der „wissenschaftlichen Politikberatung“ bestand (Lohmann 2014, S. 19) und sich in diesem Rahmen mit Angelegenheiten des höheren Schulwesens (Lehrpläne, Lehrmethoden, Prüfungsregularien usw.) befasste. Ebenso war an Herbart der Auftrag zur Einrichtung eines Pädagogischen Seminars ergangen (vgl. im Überblick: aktuell Coriand/Koerrenz 2018, S. 28 ff.; Klattenhoff 2006, S. 108 ff.).

Was die Durchsetzung seiner eigenen Reformvorschläge betraf, so finden sich einige ernüchternde Aussagen von Herbart – und dies noch bevor sich ab 1813 mit den Befreiungskriegen verstärkt eine restaurative Politik durchsetzen sollte. Herbart beklagte Widerstände und Beharrungstendenzen innerhalb der wissenschaftlichen Deputationen, von denen es außer in Königsberg noch eine in Berlin und eine weitere in Breslau gab:

„Die Thätigkeit der wissensch. Deputation, und mein Antheil daran, der einst so lebhaft war, ist jetzt ganz ohne Bedeutung. Die Hrn. in Berlin ließen immer Pläne machen, und führten nichts aus. Ein paar Starrköpfe hier in Königsberg machten die Discussion ganz und gar widrig. Jetzt habe ich mich in dieser Hinsicht völlig zurückgezogen“ (Herbart 1812/1989, S. 92).

Letztlich handelt es sich hierbei aber immer auch Stimmungsberichte, die in einem breiteren Kontext zu verstehen sind. Walter Asmus hat in seiner Herbart-Biografie auf die für Herbart unbefriedigende Allgemeinsituation jener Zeit verwiesen, die ihn auch mit dem Gedanken spielen ließ, Königsberg zu verlassen (vgl. Asmus 1970, S. 125).⁶ Dabei kann man Herbarts Wirken in den Kom-

5 Konkret handelte es sich um die Königsberger Deputation (vgl. Coriand/Koerrenz 2018, S. 35). Die Mitwirkung in der Deputation war zugleich mit einem mehrfachen Statuswechsel verbunden (vgl. ebd.); so war Herbart zeitweilig Direktor der Deputation (1811, erneut 1816), ab 1812 außerordentliches Mitglied (vgl. ebd.). Nach Auflösung der Wissenschaftlichen Deputation wurde eine sogenannte „Wissenschaftliche Prüfungskommissionen“ eingerichtet, deren Direktor er wurde; schließlich war er technisches Mitglied der Königsberger Stadtschuldeputation (1814–1826), 1829 wurde er zum Königlichen Schulrat und Ehrenmitglied des Königsberger Konsistoriums und Provinzialschulkollegiums ernannt (ebd., S. 35 f.).

6 So wurde von Herbart sowohl die „ausweglos erscheinende Lage Preußens zwischen Frankreich und Rußland“ sowie auch die Suche nach einem passenden Domizil für sein Pädagogisches Seminar als belastend empfunden, wobei sich Herbart nur ungenügend von der Universität unterstützt glaubte (vgl. Asmus 1970, S. 125).

missionen durchaus als „lebhaft“ bezeichnen, wie die überlieferten Dokumente belegen – und dies auch für die Zeit nach 1812 geltend.⁷

Obwohl selbst in staatlicher Funktion wirkend, nahm Herbart eine distanzierte Position hinsichtlich des staatlichen Einflusses auf Gesellschaft und Schule ein. Die Radikalität seiner „Außenseiterposition“ unter den preußischen Schulreformern (Blankertz nach Benner 1993, S. 27) – denn auch diese huldigten nicht einem „starken“ Staatsideal – bestimmte sich dabei vor allem durch seine skeptische (verneinende) Auffassung, wonach über staatliche Steuerungsmechanismen direkt ethische Grundhaltungen implementiert beziehungsweise über Schule eine Gesellschaftsreform durchgesetzt werden könne (vgl. Benner 1993, S. 26f., 188, 190f.).⁸

Grundsätzliche Auffassungen zum Verhältnis von Schule und Staat hatte Herbart unter anderem in seinem 1810 vor der königlichen deutschen Gesellschaft gehaltenen Vortrag „Ueber Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung“ dargelegt.⁹ Hierin brachte er in deutlicher Form seine Vorbehalte zum Ausdruck, Schule/Erziehung für nationalstaatliche Ideen beziehungsweise für politische Anliegen in Anspruch nehmen zu wollen.

Er ließ keinen Zweifel aufkommen, dass es für ihn nahezu an Verstiegtheit grenzte, sich für die Durchsetzung politischer Idealvorstellungen als „letztes Mittel“ der Pädagogik zu besinnen, und diesbezüglich gleich noch mit dem Anspruch aufzutreten, eine *neue* Pädagogik zu propagieren.¹⁰

„Es mögen demnach die Freunde der Volksbildung mir ja nicht zürnen, wenn ich behaupte, der Weg von der Politik in die Pädagogik sei ein verkehrter. [...] Denn niemals lernt derjenige eine Sache recht kennen, der damit anfängt, sie als Mittel zu etwas anderm zu betrachten; und eben so wenig verstehn diejenigen sich auf Erziehung, die, nachdem sie lange vorher mit staatskünstlerischen Theorien und frommen Wünschen sich getragen hatten, und endlich aus Verzweiflung die Pädagogik – nicht etwan zu Hülfe rufen, nein –! eine neue Pädagogik erfinden wollen, so wie sie

7 Zum Wirken der Berliner Deputation mit Schwerpunktsetzung auf die Lehrplantheorie Schleiermachers: vgl. Lohmann 2014. Was die Arbeit der Königsberger Deputation betrifft, so fehlt m. W. eine systematische Aufarbeitung, mit der letztlich auch Herbarts Wirken und Einfluss innerhalb der Deputation(en) differenziert dargestellt werden könnte.

8 Herbarts ablehnende Haltung bezog sich dabei nicht auf den Möglichkeitsspielraum – inwiefern dies (un)möglich sei –, sondern beruhte auf ethischen (vgl. Dollinger 2006, S. 77) und professionsbezogenen Überlegungen.

9 Zu den Hintergründen der hier vertretenen Positionen: vgl. Benner 1993, S. 185 ff.

10 Herbart hatte in seinem Vortrag weitgehend auf Namen verzichtet (unter Ausnahme von Pestalozzi und Fichte); offensichtlich jedoch richteten sich seine Worte aber auch an jenen Personenkreis, der unmittelbar in die Reformpolitik involviert war (Humboldt, Schleiermacher, Süvern) (vgl. Benner 1993, S. 187).

seyn müßte, und müßte seyn können, um für jene politischen Theorien einen Strebe-feiler abzugeben.“ (ebd., S. 76 u. 75)

Als exemplarisches Beispiel für eine in den Dienst von Politik gestellte Pädagogik führte Herbart – offensichtlich um Aktualitätsbezüge zu vermeiden [vgl. Benner 1993, S. 188] – Platons Staatidee an.¹¹ Deren repräsentativer Charakter zeigte sich ihm zufolge in der von Platon vorgenommenen Differenzierung nach „Theilung der Lebensarten, und de[m] Schluß, von da auf die Verschiedenheit der Erziehung“ abzuheben (Herbart 1810/1889, S. 76). Herbart fragte rein hypothetisch (um die problematischen Seiten aufzuzeigen), wie denn Schule zu organisieren sei, wolle man wirklich eine Staatspädagogik durchsetzen. Dabei spielte er auf eine aus seiner Sicht unter diesen Umständen sich als notwendig zu erweisende frühzeitige Trennung in der Organisation von Erziehung und Bildung an, die sich allein schon hinsichtlich der inneren Stabilität für den Staat als nachteilig erweisen würde, weil mit ihr bereits in frühen Lebensaltern die Gegensätze unter den Menschen statt ihre Gleichartigkeit betont würde (vgl. ebd., S. 77), womit Herbart auf soziaethisch bedenkliche Dimensionen abhob.

Herbart zufolge hatte sich Erziehung *nicht* um den Staat zu „bekümmern“ und dieser seinerseits hatte in inneren Schulangelegenheiten Zurückhaltung zu üben: „Weiß der Staat, wie sehr er der Schule bedarf, so wird er sich hüten, ihre innere Thätigkeit zu stören, wenn er gleich ihr äußerliches Benehmen unter beständiger Aufsicht hält.“ (Herbart 1818/1989, S. 515) Erziehung hatte nach Herbart ihren *Ausgangspunkt* beim *Individuum* zu nehmen (vgl. ebd.). Herbarts Individualansatz bildete insofern auch eine zentrale Argumentationsfigur für seine schulkritische Argumentation. Schule wies er als eine Institution aus, die ihrer *gesellschaftlichen Funktion* folgend auf *breitere Massen* ausgelegt war, den erzieherischen Aspekt nicht berücksichtigte oder berücksichtigen konnte, vielmehr um eine äußere Ordnung zu gewährleisten, auf disziplinäre Maßregeln beschränkt blieb bei einem zugleich eingeschränkten Lehrkanon und Vermittlungsansatz.

„Aber die Schule erweitert nicht, sie verengt vielmehr die pädagogische Thätigkeit; sie versagt die Anschließung an Individuen; denn die Schüler erscheinen massenweise in gewissen Stunden; sie versagt den Gebrauch mannigfaltiger Kenntnisse, denn der Lectionsplan schreibt dem einzelnen Lehrer ein paar Fächer vor, worin er zu unterrichten hat; sie macht die feinere Führung unmöglich, denn sie erfordert Wach-

11 Platons Staatsidee diente Herbart insofern hier auch nicht als positive Referenz, sondern als Kontrastmodell, an dem er einen elitären Grundzug bei Vernachlässigung einer breiten Volksbildung wie grundsätzlich eine mangelhafte Darlegung auswies (vgl. Herbart 1810/1989, S. 76).

samkeit und Strenge gegen so viele, die auf allen Fall in Ordnung gehalten werden müssen.“ (Herbart 1810/1989, S. 81)

Individualität fand bei Herbart im schulischen Kontext ihre Entsprechung in der „Verschiedenheit der Köpfe“: „Darauf nicht zu achten, ist Grundfehler aller Schulgesetze, die den Despotismus der Schulmänner begünstigen, und alles nach einer Schnur zu hobeln veranlassen.“ (Herbart 1807–09/1989, S. 219).

Schule und Kirche

Genauso wie Herbart den unmittelbaren staatlichen Einfluss aus dem Schulgeschäft ausgespart wissen wollte, sprach er sich für eine „gesunde“ Distanz zwischen Schule und Kirche aus, wobei er das Verhältnis zwischen beiden in seinem öffentlichen Vortrag „Über das Verhältnis der Schule zum Leben“ aus dem Jahr 1818 – als gar nicht unvoreilhaft auswies. Er verwies darauf, dass die Kirche („beynahe eben so wichtig [...], als der Staat“ [Herbart 1818/1989, S. 516]) inzwischen erkannt habe, Zurückhaltung zu üben, wobei er vom Standpunkt einer angemessenen Glaubensvermittlung, letztlich nach lernpsychologischen Gesichtspunkten argumentierte.

„Längst aber hat die Kirche es sich selbst gesagt, daß sie auch vielen Spielraum lassen müsse, damit nicht ein unfreywilliges äußerliches Bekenntniß die Stelle des Glaubens einnehme; ein tödtender Buchstabe statt des lebendig machenden Geistes. Und mit derjenigen Kirche nun, welche *das* wohl erwogen hat, kann die Schule im Allgemeinen kaum anders, als in einem freundschaftlichen Verhältnisse sich befinden.“ (Herbart 1818/1989, S. 517)

Religion beziehungsweise Glaube war(en) für Herbart eine hochsensible Angelegenheit, wo Indoktrination fehl am Platz war und ein „Zuviel“ rasch das Gegenteil bewirken konnte. Dabei beschäftigte ihn ebenso eine weitgehend austarierte Machtkonstellation, die auch nicht durch Profilierungsbestrebungen von Seiten der Schule unnötig und zu deren Schaden ins Wanken gebracht werden sollte.¹²

Herbart sprach diesbezüglich seine Bedenken aus – beziehungsweise vielmehr warnte er davor –, dass Schulen von sich aus eine Wettbewerbssituation

12 Dies hieß jedoch nicht, dass es Herbart, der durchaus keine revolutionären Ambitionen hegte, um jeden Preis um die Aufrechterhaltung äußerer Ordnung ging: „Daß der Glaube nicht zu heftigen Schwankungen geneigt werde, dies zu verhüten ist gewiß wohlthätig, so lange nicht irgend ein vorhandenes Mißverhältniß eine Abänderung, eine Reformation, unvermeidlich herbeyführt.“ (Herbart 1818/1989, S. 517).

herausfordern könnten, „welche von ihnen wohl am meisten Einfluß auf die Kirche gewinnen könne“ (Herbart 1818/1989, S. 517).

Zugleich richtete sich sein Appell an die Kirche, gegenüber Schule nicht mit „Kränkung“ und „Zurückstoßung“ zu reagieren. Denn auch wenn Herbart keinen Zweifel aufkommen ließ, dass sich die Schule gegenüber der Kirche in einer begrenzten Machtposition befand, so hob er wiederholt deren unverzichtbare erzieherische, psychologische und latent ordnungspolitische Machtposition hervor, wie er zugleich pointiert darauf hinwies, dass es sich in Schulangelegenheiten immer um einen (potenziellen) „Fremdeingriff“ seitens der Kirche handele.

Elternhaus und Schule

Über das Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule hat sich Herbart an verschiedenen Stellen in seinem Werk geäußert, wenn auch nicht immer eingehender.

Zunächst: Was die Erziehungskompetenz der Eltern betraf, so sah er hier Defizite angezeigt, die Herbart zufolge aus einem gesellschaftlich ermangelnden Erziehungsverständnis resultierten und/oder als unmittelbares Resultat geltender Konventionen zu betrachten waren (z. B. Abwesenheit des Vaters aufgrund beruflicher Verpflichtungen). Die von ihm angezeigte defizitäre Situation, bildete für ihn zugleich ein Ausgangsmotiv für eine professionalisierte Erziehung, wie er sie etwa mit einem Erziehermodell verband, das er in dem bereits erwähnten Vortrag „Ueber Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung“ knapp skizzierte. Analog des über die Gemeinde finanzierten Hausarztes sah das Modell den Zusammenschluss mehrerer Familien zu einer Kommune vor, die einen solchen Erzieher anstellen würden; und vergleichend mit der Tätigkeit des Arztes in der Überwachung von Gesundheit und Behandlung von Krankheit sollte der Erzieher – jedoch regelmäßiger als der Mediziner – die Organisation und Aufsicht der Erziehung übernehmen. Der Erzieher stand hier also als vermittelnde Instanz zwischen Elternhaus, Kommune und Schule. Herbart suchte insofern eine Verbindung von häuslicher und öffentlicher Erziehung, die übergreifend darauf abzielte, in der Bevölkerung ein Erziehungsinteresse zu wecken sowie den Individualisierungsgedanken in die Schule zu tragen (vgl. Kemper 1997, S. 90). In seinen späteren Ausführungen thematisierte er dieses Modell (vgl. hierzu unter anderem Benner 1993, S. 195 ff.) m. W. jedoch nicht mehr.

In seinem auf das Jahr 1810 datierten „Kommentar über zwei wesentliche Teile des Unterrichtsplans für die gelehrten Schulen in Königsberg“, mit dem er als Mitglied der Königsberger Deputation Position zum „Unterrichtsplan“ bezog und gegenüber der Berliner Wissenschaftlichen Deputation unter anderem die Beschränkung des Sprachunterrichts verteidigte (vgl. Herbart 1810/1982,

FN 33), verwies er auch auf die Erziehungsfunktion der Schule. Er nahm dabei Bezug auf die (potenziellen) Erziehungsdefizite auf Seiten des Elternhauses (vgl. ebd., S. 55), in erster Linie jedoch leitete er diese Forderung aus der bereits etablierten Form der Schule ab, wie sie sich ihm seinerzeit darstellte. So heißt es bei ihm:

„Die Schulen sollen zugleich Erziehungsanstalten sein und wollen denselben kürzlich zu erweisen suchen. Die Schulen nehmen fast die gesamten Bildungsjahre des jungen Menschen und täglich seine schönsten Stunden in Beschlag, und zwar nicht bloß während der Lektionen, sondern vermittelt der Vorbereitung und Wiederholung auch außer den Schulstunden und beschränken auf diese Weise die elterliche Erziehung auf eine höchst geringe Zeit, wobei sie den Eltern obenein nicht einmal die Ausbildung des Körpers abnehmen.“¹³ (Herbart 1810/1982, S. 55)

Herbart machte darauf aufmerksam, wie Schule – gemeint waren hier insbesondere die höheren Schulen – bereits in die Verfügungsgewalt und Zeitstruktur von Familie eingriff (vgl. auch Herbart 1823/1982, S. 134f.), vor allem als sie – wie er immer wieder beklagte – *keine* Erziehung verabfolgte.

In seinen späteren *Pädagogischen Briefen (Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik)* (1831/1989) griff er die Problematik Familie und Staat erneut auf. Herbart suchte dabei die unterschiedlichen Interessenlagen beider Instanzen zu skizzieren. Seiner Darstellung folgend wiesen die Belange des Staates zwar Schnittmengen mit denen der Familie auf – indem der Staat Schulen einrichtete und somit für eine öffentliche Bildung sorgte –, jedoch gingen sie nicht mit jenen der Familie auf. Auch wenn der Staat eine Schulbildung von der Elementarschule bis zum Gymnasium etabliert hatte, war sein Fokus keiner, so suchte Herbart herauszustellen, der auf die jeweils *individuellen* Interessen der Heranwachsenden Bezug nahm.

Herbart ging es bei seiner Darlegung dabei auch um die Zurückweisung einer idealisierten Vorstellung, wonach der Staat ein „Verein aller Familien“ sei (Herbart 1831/1989, S. 347). Er differenzierte, indem er herausstellte, dass diese Auffassung nur mittelbar Gültigkeit besäße, da die Organisation von Schule durch den Staat nach den Kriterien *seiner* Funktionalität erfolge (vgl. Herbart

13 Zugleich jedoch hielt er dem entgegen: „Aber nutzen denn nun auch die Eltern die ihnen übriggelassene Zeit recht gewissenhaft zur Erziehung? Erwarten nicht vielmehr die meisten die ganze Ausbildung ihrer Kinder von der Schule? Und wenn einige erziehen wollen, wie wenige erziehen vernünftig! So hätten denn die Schulen ja wohl nicht bloß die Verpflichtung, mitzuerziehen, sondern erziehen oft allein und müssen sogar nicht selten einer schlechten Erziehung entgegenwirken.“ (Herbart 1810/1982, S. 55)

ebd., S. 347f.)¹⁴ und nicht jener der Familie. Diesbezüglich hatte er sich bereits in einem frühen Vorlesungsmanuskript sehr deutlich positioniert:

„Der Staat bekümmert sich nur um die, welche ihm wichtig werden können. Einer Menge von Menschen, deren Dasein nur im engen Kreise etwas bedeutet, und mit ihrem Leben vergeht, lässt er ihre Unbedeutsamkeit. Er braucht Soldaten, Bauern, Handwerker, Beamte, Geistliche, er bekümmert sich um ihre Leistungen, aber nicht um ihr Inneres, nicht um *sie selbst*.“ (Herbart 1807–09/1989, S. 217)

Diesen funktionalistischen Ansatz mit seinen spezifischen Leistungs- und damit auch Ausschlussprinzipien galt es Herbart zufolge vor allem jenen Familien(vätern) zu vergegenwärtigen, die in Erwägung zogen, das „Fortkommen ihrer Söhne“ mittels einer entsprechenden schulischen Laufbahn über deren individuelle Anlagen zu stellen. Der Staat war nach Herbart

„ein Verein aller Familien; aber nicht unmittelbar; sondern so, daß die Familien erst nach Ständen und Lebens-Arten, nach Vermögen, Ansprüchen, Bedürfnissen, in verschiedene Klassen zerfallen und solchergestalt Klassenweise dem Ganzen angehören. Die eine Klasse soll nach der Absicht des Staates lernen, was zum Gewerbe, die andre was zur Landes-Vertheidigung, eine dritte, was zum Beamtenstande, eine vierte, was zur Cultur der Wissenschaften und Künste gehört. Nach solchen Gesichtspunkten werden verschiedene Schulen gestiftet. Aber die Verschiedenheit der Individuen liegt tiefer, als daß sie nach diesen Betrachtungen bloßer Tauglichkeit könnte richtig aufgefaßt werden; und wenn die Väter durch die Sorge für das Fortkommen ihrer Söhne sich verleiten lassen, hiernach die Anlagen der Ihrigen zu beurtheilen, so muß die Pädagogik sie vollständiger belehren. Sie kann sie zuvörderst erinnern, daß der Staat sich um den minder Tauglichen auch minder bekümmert. Seine Schulen sollen ihm Subjecte liefern, die er braucht. Er wählt die Brauchbarsten; die Uebrigen mögen für sich sorgen!“ (Herbart 1831/1989, S. 347)

Wiederholt sprach er sich im Interesse der Heranwachsenden, aber auch der Schule, dafür aus, eine überlegte Entscheidung zu treffen.¹⁵ Im Besondern ging es dabei um den Besuch des Gymnasiums, das besondere Anforderungen stellte.

14 Hierzu gehörte: „die Reproduktion der Gesellschaft (und damit auch der Herrschaftsverhältnisse)“ (Coriand/Koerrenz 2018, S. 208).

15 Hierzu Herbart: „Liefert uns nicht die Mehrzahl der Abiturientenprüfungen neben vielem sehr Erfreulichem auch eine und die andre traurige Probe, wie schwer es den Gymnasien wird, solche Subjecte wieder los zu werden, welche *nicht aufzunehmen* besser gewesen wäre, als sich mit ihnen zu plagen? Wenn Leute der Art einigen praktischen Verstand haben, so werden sie sich hüten, ihre Kinder der nämlichen Gefahr, der sie unterlagen, ohne gehörige Prüfung dessen was die *Natur* verlangt und zurückweist, bloß zu stellen.“ (Her-

Wem soll die Entscheidung über den Schulbesuch obliegen?

In seinem *Pädagogischen Gutachten über Schul-Klassen* (1818)¹⁶ thematisierte Herbart unter anderem die Frage, wem die Entscheidung über die Schullaufbahn des Kindes eigentlich obliegen sollte¹⁷ – welche Gewichtung dem Recht der Eltern (Heranwachsenden) – die im Zweifelsfall eben gerade keine bedachte Entscheidung treffen würden – zuzusprechen sei und welche Entscheidungsgewalt anderen Instanzen (konkret dem Staat, repräsentiert durch die Schule), um pädagogische und schulökonomische Erwägungen geltend machen zu können (vgl. Herbart 1818/1989, S. 546f.). Die zentrale Entscheidungsgewalt verortete Herbart hier bei der Schule/beim Staat¹⁸, wobei er zugleich deren Aufklärungsfunktion gegenüber den Eltern, aber auch gegenüber den Heranwachsenden betonte:

„Weder von den Knaben allein, noch von den Eltern allein, darf man die Entscheidung erwarten, ob es ihnen beliebt, diese oder jene Schule, und die Universität zu besuchen. Sie wissen selten, was, und warum sie es wollen; man muß sie darüber aufklären; man muß ihnen die Frage zurecht stellen, alsdann werden die Antworten allmählig richtiger ausfallen.

Hiezu ist durch unsere strengeren Gesetze wegen der Abiturienten-Prüfungen ein sehr guter Anfang gemacht“ (ebd., S. 553).¹⁹

bart 1831/1989, S. 345). – Die Argumentation verwies insofern also auf eine Praxis, bei welcher den Eltern Entscheidungsfreiräume oblagen.

- 16 Ausgehend von den Reformvorschlägen seines ehemaligen Schülers Graff zu Arensberg, der eine Auflösung von Jahrgangsklassen zugunsten von Kursen gefordert hatte, erörterte Herbart hier eigene, weiterreichende Vorschläge. Zum Hintergrund und wesentlichen Positionierungen vgl. Asmus 1970, S. 144–150; als Quellentext vgl. auch in Coriand/Koerrenz 2018, S. 218 ff.
- 17 Eine Frage, die mit der Inklusionsprogrammatik und der Auslegung beziehungsweise Einlösung der Behindertenrechtskonvention aktuell wieder stärker in den Blickpunkt gerückt ist, wie etwa der „Fall Henry“ zeigt (vgl. Greiner 2015).
- 18 Mit Betonung auf den Staat vgl. Herbart 1818/1989, S. 547. Durchaus sympathisierte Herbart dabei auch mit der Idee einer systematischen Erfassung (Musterung) ohne diesen Vorschlag näher auszuführen: „Laßt uns dem Gymnasium alle diejenigen zuführen, die dafür geboren sind; laßt uns die Schulen und die Familien durchmustern, um sie alle zu finden; laßt uns noch mehr wohlthätige Vereine schließen, um dürftige Gymnasiasten zu unterstützen.“ (Herbart 1818/1989, S. 548).
- 19 Doch ermangelte es Herbart zufolge noch an Alternativoptionen; so heißt es weiterführend: „es fehlt aber noch einigermaßen an jenen Hauptschulen, wohin nun diejenigen gehören, denen die erwähnten Gesetze allzudrückend vorkommen.“ (Herbart 1818/1989, S. 553). In der Wahl der jeweils angemessenen Lehranstalt sah Herbart die „größten Misgriffe“ sich vollziehen, wobei er ebenso auf Umstand hinwies, dass „noch weit mehrere

Hinzuzufügen ist jedoch, dass Herbart diese Richtlinie für eine Idealsituation formuliert hatte, „worauf man für jetzt in der Wirklichkeit nicht rechnen darf; diese, daß alle Lehrer eines Gymnasiums oder einer Bürgerschule durch eine gemeinsame und *richtige* pädagogische Einsicht verknüpft seyen.“ (Ebd., S. 544)

Immer wieder betonte Herbart die Reformbedürftigkeit des Gymnasiums: „Die Gymnasien sind ihrem Wesen nach nicht die natürlichen Wohnsitze des pädagogischen Geistes; darum muß er von außen her in sie hineingetragen werden.“ (Herbart 1823/1982, S. 139) Seine Kritik richtete sich vor allem gegen eine einseitige Gelehrsamkeit: einseitig in der Vernachlässigung des Pädagogischen –, einseitig ebenso in der Lehre mit einer Dominanz des Lateinunterrichtes bei Vernachlässigung der griechischen Sprache²⁰ und der Mathematik (unter anderem Herbart 1831/1989, S. 344). Und auch die Prüfungsform des Abiturs erweckte seinen Widerspruch: „als wäre es [das Abitur, A.S.] die Summa aller Pädagogik“ (Herbart 1823/1982, S. 135 ff., hier S. 135).²¹ Aufschlussreich sind seine „Gedanken über die Prüfung jugendlicher Fähigkeiten auf Schulen“ (1814), in denen er sich – wie auch an anderen Stellen – gegen eine „übermächtige“, einzige Prüfung aussprach: „Talentproben zu sammeln, welche ein Schüler gelegentlich gibt, scheint sicherer als ein Examen, welche Form es auch annehmen möchte.“ (Herbart 1814/1982, S. 73). Seine eigenen Vorschläge berücksichtigten die unterschiedliche individuelle Entwicklung, die Wahrung der Würde des Heranwachsenden (auch) in der Prüfungssituation und damit verbunden die Möglichkeit, eines offenen, aber geleiteten Prüfungsgesprächs, das Spielraum zur Darstellung und Entfaltung der individuellen Denkansätze liefern sollte – Prinzipien also, die auch heute durchaus – oder mehr denn je – Relevanz besitzen dürften. Das zentrale Entscheidungskriterium für die Bestätigung der „Würdigkeit zum Studieren“ (ebd., S. 74) zeigte Herbart mit der „Selbstbeherrschung“ (ebd.) an, die eine moralische Reife meinte und über das Repetieren von Inhalten hinausreichte – und für ihn dementsprechend auch das ausschlaggebende Argument einer möglichen Zurückstellung darstellte.

Dass i. w. S. moralische Bewertungskategorien durchaus nicht aus der Mode gekommen sind, vielmehr eine neue Bedeutungszuweisung (auch vor dem Hin-

die Universität *nicht* besuchen, die allerdings natürlichen Beruf dazu haben“ (Herbart 1818/1931, S. 541).

- 20 Diese sollte bei Herbart jedoch keinem philologischen (Selbst-)Zweck dienen, sondern als Mittel zum Zweck der ästhetischen Urteilsbildung.
- 21 Dass er die Kommunikation bei der Durchsetzung des Abiturientenprüfungsgesetzes für verunglückt hielt – mit der Folgeerscheinung, wie er herausstellte, dass dieses Gesetz als äußerst unbeliebt galt – und er die Bedeutungshoheit des Abiturs, wie es die Schulmänner in den Gymnasien dieser Prüfung zuschrieben, scharf kritisierte, ist aus seinem „Gutachten zur Abhilfe für die Mängel der Gymnasien und Bürgerschulen“ zu ersehen (vgl. Herbart 1823/1982, hier S. 137).

tergrund einer Abbildung künftiger Arbeitsfähigkeit) erfahren,²² zeigt sich etwa anhand der Wiedereinführung der sogenannten Kopfnoten (u. a. Betragen, Fleiß, Mitarbeit) in den letzten Jahren in jenen Bundesländern, wo sie Mitte der 1970er Jahre abgeschafft worden waren.

Eine späte Bilanz

Noch einmal zurückkommend auf die *Pädagogischen Briefe*, so können diese zugleich als eine Bilanz der zurückliegenden Jahrzehnte und somit auf die Preußische Schulreform gesehen werden, die „nicht die Einführung eines einheitlichen Schulwesens von der Elementarschule bis hin zum Gymnasium erreicht[e], sondern – unter veränderter politischer Zielsetzung – vor allem zu einer gesellschaftlichen Anerkennung des Gymnasiums beigetragen hatte.“ (Benner 1993, S. 199) Herbarts Resümee beginnt mit der Nennung positiver Entwicklungen, doch mündet sie in eine kritische Gesamtbewertung. Verweist er noch zu Beginn auf die „Fülle“ und den „Glanz“ der Gymnasien „den unsere Jugendzeit nicht kannte“ und würdigt die Hebung des Lehrerstandes mit den positiven Folgen einer längeren Einsatzfähigkeit der Lehrer und damit auch einer der Schule zugutekommenden Erfahrung und eines verbesserten Unterrichts (vgl. Herbart 1831/1897, S. 344), so sucht er im weiteren Verlauf perspektivische, generationsübergreifende Probleme aufzuzeigen (vgl. auch Benner S. 198 ff.). Herbart hob dabei auf den sich mit einer gymnasialen Bildung eröffnenden sozialen Aufstieg insbesondere für das Bürgertum ab.²³ Dieser war im Zuge des Reformprozesses inzwischen mit erheblichen Anstrengungen infolge einer stärkeren Leistungsprofilierung der Gymnasien einhergehend mit einer ausgeprägten Konkurrenzsituation verbunden, da viele Familien an den Aufstiegsmöglichkeiten zu partizipieren suchten, was wiederum die individuelle Chance deutlich einschränkte, vor allem dann, wenn die natürlichen Voraussetzungen diesen Weg als umso beschwerlicher erscheinen ließen. Als generatives Problem stellte Herbart die gymnasiale Profilierung insofern heraus, als er sie für nicht mehr steigerbar auswies, mit dem Resultat, dass sie als *Exklusivmerkmal* in der Bedeutung eines „kulturellen Kapitals“ und damit als mehr oder weniger realistische Aufstiegsoption lediglich auf eine Generation beschränkt blieb.

„Alsdann werden die Eltern zufrieden seyn müssen, wenn ihre Kinder eben so viel lernen, als sie selbst gelernt haben; denn das Quantum des Unterrichts läßt sich

22 Herbart selbst verstand hierunter ein Persönlichkeitsurteil.

23 Vor allem für das Bürgertum, das bis dahin gemeinhin keinen Zugang zu höheren Staatsämtern hatte (Benner 1993, S. 200).

nicht mehr steigern. Mit der Rührung, die jetzt wohl oftmals ein Vater empfindet, indem er sieht, wieviel weiter sein Sohn es bringt als er selbst, wird es alsdann so ziemlich vorbei seyn. [...] Die Gymnasien werden ihre Verehrer zwar behalten; aber nur solche, denen sie nützlich wurden; und die Verehrung wird sich etwas abgekühlt haben; denn Leistungen, die jetzt noch Bewunderung erregen, werden mehr und mehr in den Kreis des Gewöhnlichen eintreten.“ (Herbart 1831/1897, S. 345)

Seine Argumentation war in erster Linie analytisch zu verstehen und nicht als eine „bedauerliche“ Bilanz über das Unwirksamwerden einer besonderen sozialen Steuerung über Schule zu lesen; denn wenn Herbart sich für eine Hebung des Gymnasialunterrichts aussprach, dann nicht, um diesen im Sinne eines Distinktionsmerkmals zu instrumentalisieren,²⁴ sondern ihm ein Gepräge zu verleihen, das seiner Ansicht nach am wirksamsten dem von ihm gesetzten pädagogischen Anspruch gewahr werden konnte.

Die eigenen biografischen Prägungen dürften einen nicht unwesentlichen und nachhaltigen Einfluss gegenüber Herbarts anhaltendem Unbehagen hinsichtlich „kollektiver Erziehungsformen“ (vgl. Göppel 1989, S. 88) ausgeübt haben, wie er sie (auch) in seinen folgenden Ausführungen in sehr deutlicher Form zum Ausdruck brachte.

Wenngleich seine Erziehung selbst auf Sozialität („Gemeinsinn“) des Individuums hin angelegt war, erkannte er in der unmittelbar gelebten Vergemeinschaftungsform Schule keinen Ort derselben, sondern eher einen, von dem eine „sittliche Verrohung“ (Göppel 1989, S. 89) ausgehen konnte. Herbart spielte auf ein Konkurrenzverhalten und mit ihm verbundene Hierarchiebildungen an, die sich innerhalb jugendlicher (männlicher) Gemeinschaften nahezu unweigerlich über „starke Muskeln“ und „dreistes Auftreten“ ausprägen würden (Herbart 1831/1989, S. 348f.; vgl. auch Benner 1993, S. 203) und denen nur durch die „mildernde Einwirkung des Familiengeistes“ entgegenzuwirken sei (ebd., S. 349). Als ein Kernproblem, das er auch an anderen Stellen thematisierte und das von ihm offensichtlich als ein schwergewichtiger Aspekt in diesem Zusammenhang

24 Als allgemeines Problem für den Zugang zum Gymnasium wurde von Herbart das Problem der unterschiedlichen schulischen Vorbildung gesehen, weshalb er sich grundsätzlich für Formen der Nachhilfe aussprach, die größere Differenzen ausgleichen und dabei auch jenen Schüler*innen den Besuch ermöglichen sollte, für die ursprünglich ein anderer Weg vorgesehen war, so zum Beispiel hinsichtlich bestimmter Status- und Berufsvorstellungen (z. B. Militär, Gewerbe). Dabei ist zu berücksichtigen, dass Herbart angesichts der vorfindlichen Ausgangslagen hier nicht sozialpolitisch im Sinne einer „Öffnung für alle“ argumentierte. Im *Pädagogischen Gutachten über Schulklassen* hatte Herbart jedoch als Denkmodell – eine (mittelbare) Umsetzung hielt er für wenig realistisch – die Idee einer Einheitsschule skizziert, die die Voraussetzung dafür bieten sollte, jedem Kind entsprechend seiner Voraussetzungen den richtigen Lernort zuzuweisen (vgl. Asmus 1970, S. 149; Lorenz 2007, S. 65 ff., hier S. 76).

angesehen wurde, stellte er die permanent in Gefahr stehende Integrität des Lehrers durch einen möglichen, sich unter den Schüler*innen entwickelnden Korpsgeist heraus, der nicht einfach durch disziplinäre Regeln aufgesprengt werden konnte, da dies Herbart folgend Scheinmoral geradezu provozieren konnte. Skeptisch also war sein Blick auf die potenzielle Vertrauensbasis und Kommunikationsstruktur im schulischen Kontext; diese sah er hier besonders gefährdet.

In den *Pädagogischen Briefen* (1831) stellte Herbart noch einmal die Bedeutung der Individualperspektive heraus, die leitend für seine Pädagogik war und die er in „der“ Schule doch eher untergraben sah, wie er auch hier noch immer eine Auffassung von Erziehung und Schule beklagte, die auf Effektivität (ganz im Sinne eines aufkeimenden Frühkapitalismus) und äußere Form ausgerichtet war, dabei jedoch weit entfernt von Pädagogik:

„[A]ls ob die Reibung vieler Schüler an einander keine Gefahr, ja Heil brächte; als ob die Witzigung, welche daraus entsteht, schon Besserung, als ob die Verbrüderung, die daraus erwächst, frey vom Partheygeiste, – als ob der Unterricht schon Erziehung, als ob die Disciplin schon Charakterbildung, als ob überhaupt die Jugendbildung ein Geschäft wäre, das im Großen, wie Fabriken durch Maschinenwerk, ohne Berücksichtigung der Individuen, mit Vortheil könnte betrieben werden.“ (Herbart 1831/1989, S. 349)

Schule, so sein Fazit, konnte punktuell für die Familien eine Hilfe bedeuten, ihrer pädagogischen Aufgabe in einem umfassenden Sinn war sie jedoch bislang nicht gerecht geworden und konnte es unter den gegebenen Voraussetzungen auch nicht.

Konnte es eine „gute“ Schule geben?

Es stellt sich die Frage, ob es nach Herbart denn überhaupt so etwas wie eine gute Schule geben konnte beziehungsweise ob Schule ein Ort sein konnte, wo es grundsätzlich möglich war, weitreichend pädagogisch wirken zu können. Eine Anzahl von Aussagen scheint dies, auf die seinerzeitige Situation gewendet, bei Herbart zu verneinen. Wie sich Herbart hypothetisch eine gute Schule (und damit Schule als einen Ort pädagogischen Wirkens) vorstellte und wie er diese von einer „schlechten“ Schule unterschied, hatte er in seinem „Pädagogischen Gutachten“ über Schulklassen skizziert. Entscheidend war für ihn nicht der soziale Ort und dementsprechend der „richtige“ Schultyp, sondern die Qualität der erzieherischen Praxis:

„Wie nun die *schlechte* Elementarschule und das *schlechte* Gymnasium [...] gleichartig sind, so gleicht auch die *gute* Schule stets sich selber, sie sey mäßig groß, wie die

Hauptschule, oder weit umfassend, wie das Gymnasium, oder so klein und eng zusammengekrümmt, wie die Elementar- und Dorfschule. Immer ernähret sie *dieselben* Interessen, immer leitet sie zum Denken eben so wohl als zum Beobachten; immer weist sie auf das Schöne in der Welt und auf das Erhabene über der Welt; immer weckt sie die Mitempfindung für häusliches und bürgerliches Wohl und Wehe. *Darum*, weil sie *dieses* leistet, *ohne etwas davon auszulassen*; weil sie es *gleichmäßig* leistet, *ohne Eins zum Andern vorzuziehn*, darum ist sie eine *gute* Schule.“ (Herbart 1818/1989, S. 549)

In wenigen Stichworten ist in dieser Passage zusammengefasst, worauf es Herbart ankam: auf die Ausbildung eines vielseitigen Interesses, das einerseits „weltbezogen“ Gemeinsinn zu wecken suchte – und somit eine politische Dimension aufwies ohne diese ganz im Sinn der Leitmaxime der inneren Freiheit explizit einzufordern oder auszubuchstabieren –, das andererseits aber auch eine (kritische) Distanz vermitteln sollte hinsichtlich eines notwendigen Abstandes (und damit auch eines Rückzugsortes in eine über Erziehung aufzubauende eigene, „erhabene“ Welt) einschließlich einer realistischen – und zugleich doch optimistischen – Sicht auf „Welt“ (vgl. Herbart 1818/1989, S. 531).²⁵ Aus dem mannigfaltigen oder vielseitigen Interesse sollte schließlich die „Vestigkeit des (moralischen) Charakters“ hervorgehen (vgl. ebd., S. 528).

Fazit

Herbart war zu sehr Realist (und auch Pessimist), als dass er seine Hoffnungen an große Schulreformpläne geknüpft hätte. Dass sich Reformen und mit ihnen

25 Hierzu Herbart: „Die Vielseitigkeit des Interesse macht es möglich, daß der Mensch in seinem moralischen Wollen zwar die äußeren Gegenstände mit aller Energie ergreife und behandle, aber sie dennoch, in so fern sie nur äußere, einzelne Gegenstände sind, als zufällig erkenne, sich ihren Wechsel gefallen lasse, sich ihnen nicht hingebende, sondern darüber erhaben bleibe, oder sich wenigstens im Nothfall über sie zu erheben wisse.“ (Herbart 1818/1989, S. 531). Dollinger/Müller weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es nicht in Herbarts Absicht lag, „den Zögling einer Brauchbarkeitspädagogik zu unterziehen“ und ihn ebensowenig „in spekulative Höhen zu führen, die keine tätige Anteilnahme kennen. [...] Der Erzogene hatte sich im Leben zu bewähren und zu prüfen, aber nicht ohne kritische Distanz, die ihrerseits jedoch nicht zu Isolationismus tendieren durfte.“ (Dollinger/Müller 2007, S. 84) Sie machen zugleich darauf aufmerksam, dass die in Herbarts Erziehungskonzeption angelegte Ausbildung zur kritischen Reflektionsfähigkeit und eines vielseitigen Interesses (und der mit ihr implizierte Anspruch von Allgemeinbildung) beim Einzelnen in Anbetracht der gesellschafts- und bildungspolitischen Realitäten mehr oder weniger zwangsläufig zu einer „gesellschaftlichen Konfrontation“ führen musste, Herbart selbst diese „Diskrepanz“ aber nicht offen aussprach (vgl. ebd., S. 84 f.; vgl. auch Dollinger 2006, S. 83).

verknüpfte abweichende Auffassungen über Erziehung beziehungsweise über die erzieherische Aufgabe von Schule nicht schlichtweg mit Gesetzestexten durchsetzen ließen, brachte er wiederholt zum Ausdruck. Trotz seiner Grundskepsis gegenüber einer Wandlungsfähigkeit der Schulstruktur – insbesondere in Zeiten restaurativer Politik – hatte er dennoch ganz praktische Lösungsvorschläge für seinerzeitige Schulprobleme skizziert. So etwa im Hinblick seiner Überlegungen, wie der „Verschiedenheit der Köpfe“ (Herbart 1807–1809/1989, S. 219) im Schulalltag Rechnung getragen werden könne. Diese zielten unter anderem auf die Idee einer Binnendifferenzierung mit der Einrichtung von sogenannten Übungsklassen – ein vom Grundanliegen durchaus zeitgemäßer Gedanke. Dass Heterogenität in der Schulrealität ungleich verteilt war (hier lässt sich durchaus „war“ durch „ist“ ersetzen), darauf verwies er gleichermaßen. Die Problematik der „Verschiedenheit der Köpfe“ war vor allem eine, worauf Herbart's Argumentation hinauslief, von der die weniger prestigeträchtigen Schulen betroffen waren.

Auch wenn Schule für Herbart ein Notbehelf mit den hier dargelegten Defiziten darstellte,²⁶ so stellte er deren gesellschaftliche Funktion und Notwendigkeit keineswegs in Frage (vgl. Coriand/Koerrenz 2018, S. 208). Und wenn Herbart in früheren Jahren ein Erziehermodell als Option entwarf, das den privaten und öffentlichen Raum zu verbinden suchte, dann spricht hieraus auch eine von Herbart im Hinblick auf die vorfindlichen Verhältnisse offenbar so gesehene Notwendigkeit beziehungsweise Unzulänglichkeit, die er mit einer Haus-erziehung verband – sowohl auf Seiten des zu Erziehenden, dessen Radius von „Welt“ es über die Hauserziehung hinaus stetig zu erweitern galt im Sinne einer zu erlernenden realistischen Weltdeutung und Sozialität (vgl. auch Dollinger/Müller 2007, S. 84) als auch auf Seiten des Erziehers, der gebunden an die Weisungen des Dienstherrn (etwa in Form von „Vielwisserey, welche man den Hauslehrern anzumuthen pflegt“) potenziell immer in der Gefahr einer Beschränkung seiner Künstlerfreiheit stand (Herbart 1810/1989, S. 81). Mehr noch jedoch traf dies Herbart zufolge für den Lehrer in der Schule zu, „der allzu entfernt von den Familien, und allzu bestimmt verantwortlich gegen den Staat, über der öffentlichen Persönlichkeit die Freiheit des Künstlerlebens eingebüßt hat.“ (Ebd.) Und so betonte er unter Berufung von bereits früher vorgetragenen Argumenten denn auch in seinem Spätwerk, dem Umriss, wieder (1. Auflage 1835/2. Auflage 1841): „Soviel möglich also muß die Erziehung zu den Familien zurückkehren. Dabei können in vielen Fällen Hauslehrer nicht entbehrt werden.“ (Herbart 1841/1982, S. 280).

26 Schulen kennzeichnete Herbart als „Nothülfen, weil es so viele Zöglinge giebt, und so wenige Erzieher“ (Herbart 1810/1989, S. 77).

Welcher Einfluss Herbart letztlich auf die Schulverhältnisse in Königsberg während seiner dortigen Wirkungszeit und darüber hinaus zuzuschreiben ist, lässt sich nur schwer ermessen. (Un)mittelbare Einflüsse²⁷ sind neben seiner Gremientätigkeit schließlich auch von seinem Didaktischen Institut (Pädagogischen Seminar) ausgegangen, das nach Herbarts ursprünglichen Vorstellungen in seiner Anlage jedoch unvollständig blieb, „da es nur auf die Kunst des Unterrichtens berechnet war“ (Herbart, zit. n. Coriand 2003, S. 82) obwohl es 1818 um ein von Herbart und seiner Frau geführtes Pensionat erweitert worden war (vgl. ebd., S. 83). Ursprünglich war es Herbarts Anspruch gewesen, eine Lehrerbildung zu initiieren, die Theorie mit Praxis im Umfeld einer Familienerziehung zu verbinden suchte (pointiert zu seinem Ansatz: vgl. Coriand/Koerrenz 2018, S. 30 ff.).

Aus Sicht des Ministeriums, so zumindest legen es die Darstellungen nahe, handelte es sich bei dem Seminar um eine Art „pädagogisches Biotop“, dessen Existenz der Name Herbart zwar rechtfertigte,²⁸ dem jedoch keine oder nur eine marginale Bedeutung für die unmittelbare Schulsituation vor Ort zukam, weshalb es nach Herbarts Berufung nach Göttingen 1833 auch nicht weitergeführt wurde.²⁹

Allerdings: Von den annähernd einhundert Seminaristen, die Herbart angeleitet hatte, sind etwa ein Zehntel in höhere administrative Positionen auf Provinzialebene aufgerückt oder haben die Stelle von Gymnasialdirektoren (auch über die Grenzen Königsbergs hinaus) eingenommen. Zugleich jedoch hat sich aufgrund der besonderen Ausrichtung im Seminar die Mehrzahl gegen eine gymnasiale Laufbahn entschieden. Doch ist die „Sickerwirkung“ der allgemeinen Verbreitung seiner Erziehungsideen über ehemalige Seminaristen und Zuhörer aus Herbarts Seminar nicht zu vernachlässigen. So war dieses langfristig betrachtet denn auch nicht der „hoffnungslose Teil seiner Thätigkeit“ (Bartholomai, zit. n. Coriand 2003, S. 83), sondern „der Beginn einer Erfolgsgeschichte seiner Schüler.“ (vgl. Coriand 2003, hier S. 83; vgl. Matthes 2015)

27 Umgekehrt haben Herbarts administrative Tätigkeiten in Königsberg aber auch seine Erziehungstheorie beeinflusst (vgl. Lohmann 2014, S. 247).

28 Wobei auch dies in Frage gestellt wurde (vgl. Asmus 1970, S. 215 ff.). Das Seminar stand Zeit seines Bestehens unter einem mehr oder weniger fühlbaren Legitimationsdruck.

29 Vgl. hierzu exemplarisch die Ausführungen von Reusch 1965/1982, S. 390. Erst 1861 wurde erneut ein Pädagogisches Seminar eingerichtet – auf Initiative des Kultusministeriums, nun jedoch ohne universitäre Anbindung (Asmus 1970, S. 242).

Literatur

- Asmus, W. (1970): Johann Friedrich Herbart. Eine pädagogische Biographie. Bd. 2. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Benner, D. (1993): Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik. 2. überarb. Aufl. Weinheim/München: Juventa.
- Coriand, R./Koerrenz, R. (2018): Johann Friedrich Herbart: Einführung mit zentralen Texten. Paderborn: Schöningh.
- Coriand, R. (2003): Die Universitätsschulen im Lichte eines sich wandelnden Theorie-Praxis-Verhältnisses. In: Coriand, Rotraud (Hrsg.): Herbartianische Konzepte der Lehrerbildung. Geschichte oder Herausforderung? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 79–99.
- Dollinger, B./Müller, C. (2007): Gibt es eine herbartianische Sozialpädagogik? – oder: Soziale Aspekte der Pädagogik Herbarts in ihrer Wahrnehmung durch die Sozialpädagogik. In: Bolle, Rainer/Weigand, Gabriele (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart. 1806–2006. 200 Jahre Allgemeine Pädagogik. Wirkungsgeschichtliche Impulse. Münster: Waxmann, S. 73–96.
- Dollinger, B. (2006): Die Pädagogik der Sozialen Frage. (Sozial-)Pädagogische Theorie vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zum Ende der Weimarer Republik. Wiesbaden: Springer VS.
- Greiner, L. (2015): „Was wurde aus Henry, der nicht aufs Gymnasium durfte?“. www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/henri-mit-down-syndrom-besucht-jetzt-eine-realschule-a-1032911.html (Abruf: 21. 10. 2018).
- Herbart, J. Fr. (1982): Umriss Pädagogischer Vorlesungen. Text der zweiten Ausgabe 1841. In: Johann Friedrich Herbart. Pädagogische Schriften. Hrsg. v. Walter Asmus. Bd. 3. 2. unveränd. Aufl. Stuttgart, S. 163–283.
- Herbart, J. Fr. (1989): Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik (1831). In: Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. Hrsg. v. Karl Kehrbach und Otto Flügel. Bd. 9. 2. Neudruck der Ausgabe Langensalza (1897). Aalen, S. 339–462.
- Herbart, J. Fr. (1982): Gutachten zur Abhilfe für die Mängel der Gymnasien und Bürgerschulen (15. 6. 1823). In: Johann Friedrich Herbart. Pädagogische Schriften. Hrsg. v. Walter Asmus. Bd. 3. 2. unveränd. Aufl. Stuttgart, S. 133–146.
- Herbart, J. Fr. (1989): Ueber das Verhältnis der Schule zum Leben (1818). In: Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. Hrsg. v. Karl Kehrbach und Otto Flügel. Bd. 4. 2. Neudruck der Ausgabe Langensalza (1891). Aalen, S. 511–518.
- Herbart, J. Fr. (1989): Paedagogisches Gutachten ueber Schul-Klassen, und deren Umwandlung, nach der Idee des Herrn Regierungsrath Graff (1818). In: Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. Hrsg. v. Karl Kehrbach und Otto Flügel. Bd. 4. 2. Neudruck der Ausgabe Langensalza (1891). Aalen, S. 519–556.
- Herbart, J. Fr. (1982): Gedanken über die Prüfung jugendlicher Fähigkeiten (1814): In: Johann Friedrich Herbart. Pädagogische Schriften. Hrsg. v. Walter Asmus. Bd. 3. 2. unveränd. Aufl. Stuttgart, S. 72–74.
- Herbart, J. Fr. (1989): Herbart an L. Dissen (29.07.1812). In: Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. Hrsg. v. Karl Kehrbach und Otto Flügel. Bearbeitet v. Theodor Fritzschn. Bd. 17. 2. Neudruck der Ausgabe Langensalza (1912). Aalen, S. 91–93.
- Herbart, J. Fr. (1989): Ueber Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung (1810). In: Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. Hrsg. v. Karl Kehrbach und Otto Flügel. Bd. 3. 2. Neudruck der Ausgabe Langensalza (1909). Aalen, S. 73–82.
- Herbart, J. Fr. (1982): Kommentar über zwei wesentliche Teile des Unterrichtsplans für die gelehrten Schulen (1810). In: Johann Friedrich Herbart. Pädagogische Schriften. Hrsg. v. Walter Asmus. Bd. 3. 2. unveränd. Aufl. Stuttgart, S. 54–64.

- Herbart, J. Fr. (1989): Herbart's Schemata zu Vorlesungen über Pädagogik in Göttingen (1807–1809). In: Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. Hrsg. v. Karl Kehrbach und Otto Flügel. Bd. 15. Neudruck der Ausgabe Langensalza (1909). Aalen, S. 201–220.
- Kemper, K. (1997): Schule und Schultheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 36, S. 77–106.
- Klattenhoff, K. (2006): Johann Friedrich Herbart (1776–1841). Begründer der Pädagogik als eigenständige Wissenschaft. In: Dollinger, Bernd (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 101–123.
- Lohmann, I. (2014): Lehrplan und Allgemeinbildung in Preußen. Fallstudie zur Lehrplanteorie Friedrich Schleiermachers. www.pedocs.de/volltexte/2014/9332/pdf/Lohmann_2014_Lehrplan-Preussen.pdf (Abruf: 17. 7. 2019)
- Lorenz, H. J. (2007): „Das Lernen soll dazu dienen, daß Interesse daraus entstehe. Das Lernen soll vorübergehn, und das Interesse soll während des ganzen Lebens beharren“. In: Klattenhoff, Klaus (Hrsg.): Beiträge zu schulpädagogischen Grundsätzen Johann Friedrich Herbarts. Oldenburg: BIS Verlag, S. 65–84.
- Matthes, E. (2015): Nicht-erwünschtes Wissen. Der Einsatz der Herbartianer für die Etablierung der Pädagogik an den Universitäten, In: Häberlein, Mark, Paulus, Stefan, Weber, Gregor (Hrsg.): Geschichte(n) des Wissens. Festschrift für Wolfgang E. J. Weber zum 65. Geburtstag, Augsburg: Wißner Verlag, S. 655–669.
- Reusch, C. F. (1982): „Rückblick“. In: Johann Friedrich Herbart. Pädagogische Schriften. Hrsg. v. Walter Asmus. Bd. 3. 2. unveränd. Aufl. Stuttgart: Klett, S. 389–402 (Fußnote 77).

Schule auf dem Prüfstand – John Dewey revisited: Die Schule als ‚embryonic society‘

Elisabeth Franzmann und Jens Beljan

Einleitung

Zweifelsohne gehört John Dewey zu den pädagogischen Klassikern und als solcher wurde er in der deutschen und europäischen Debatte breit rezipiert (Bohn-sack 2003b). Weniger stark präsent in dieser Debatte waren bislang Deweys philosophische und essayistische Schriften. Deweys pädagogisches Hauptwerk „Democracy and Education“ (Dewey 1916) steht nach wie vor im Zentrum der Aufmerksamkeit. Ein Blick auf Deweys Gesamtwerk, das in 37 Bänden erschienen ist, zeigt, dass das Thema Bildung durch sein gesamtes Wirken hindurch präsent ist; nicht selten behandelt er zentrale bildungsphilosophische und schulpolitische Fragen in kleineren Zeitschriftenbeiträgen und Essays. Im Unterschied zu seinem pädagogischen Hauptwerk, in welchem Dewey stärker bildungstheoretisch argumentiert, nimmt er in diesen Beiträgen häufig aktuelle Debatten und Fragen des Schulsystems zum Anlass, um über Demokratie, Gesellschaft sowie über den Zusammenhang von Bildung (education) und Schule nachzudenken. Um dem gesellschaftlichen Aspekt von Schule, den Dewey so zentral setzt, nachzugehen, konzentrieren wir uns im vorliegenden Beitrag bewusst nicht auf „Democracy and Education“, sondern auf die weniger beachteten, teils essayistischen kleineren Texte zum Thema Bildung und Demokratie. Auf den folgenden Seiten werden wir Beiträge näher betrachten, die er in progressiven Zeitschriften oder als Pamphlete veröffentlicht hat, und die oft aus Vorträgen hervorgegangen sind.

Dabei werden wir zuvor einen kurzen Blick auf die Rezeption von Deweys Ansatz in der bildungspolitischen Debatte der USA und in der deutschen, akademischen Debatte werfen. Anschließend werden wir drei Aspekte stark-machen. Im ersten Schritt betrachten wir die von Dewey angenommene Konvergenz von Schule und Gesellschaft und fragen nach deren Aktualität sowie möglichen Implikationen für schulische Praxis. Im zweiten Schritt werfen wir einen Blick auf die Aufgaben und den Maßstab von Schule: Demokratie und *intelligent understanding*. Schließlich widmen wir uns dem Verhältnis von Schule, Demokratie und Ökonomie, da dieses Verhältnis wichtige Einsichten in Deweys Vorstellung von Schule und Unterricht verdeutlicht. In den Schluss-bemerkungen werden die zentralen Einsichten nochmal zusammengefasst.

Was können wir angesichts des historischen Wandels und der Verschiedenheit der gesellschaftlichen Umstände zwischen Deweys Lebzeiten und heute überhaupt noch von einem Vordenker demokratischer Erziehung lernen? Dass die im Band diskutierte systemische Perspektive, die Schule sowohl als Einzelsystem als auch als Teil eines umfassenderen Schulsystems versteht, in Deweys Überlegungen zentral ist, wird an seinem Konzept einer Schule als „embryonic society“ (Dewey 1976, S. 12) offenkundig: Die Schule ist für Dewey ein Lern- und Lebensraum und soll zugleich Miniatur der Gesellschaft sein – man kann die Wirkung, Funktion und Bedeutung von Schule nur aus dem gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang heraus verstehen; andersherum spiegeln die Erziehungs- und Schulpraktiken gesellschaftliche Zusammenhänge.

Rezeptionsgeschichte

Dewey betont immer wieder, dass die Durchsetzung pädagogischer Ideen, Organisationsprinzipien und Praxisformen aufs Engste mit gesellschaftspolitischen Entwicklungen zusammenhängt. Dies zeigt sich bereits an den zentralen Schaltstellen seiner eigenen pädagogischen Rezeptionsgeschichte. Gehörte Dewey bis in die 1930er Jahre hinein zu den einflussreichsten Bildungsreformern der USA, so setzten sich im Laufe des Zweiten Weltkrieges und des Kalten Krieges reaktionäre und konservative gegen liberale und progressive Strömungen in der Pädagogik durch (Hartmann 2008). Der *National Defense Education Act*, der am 2. September 1958 als Reaktion auf den Sputnik-Schock von der US-amerikanischen Regierung erlassen wurde, war getragen von einer Kritik an der progressiven Pädagogik, die zu wenig Leistung im naturwissenschaftlich-technischen Bereich erbringe, Kinder und Jugendliche verwöhne, Disziplin und Faktenwissen vernachlässige und der man vorwarf, am Niedergang des amerikanischen Bildungssystems Schuld zu sein. Deweys Forderung, die Schulpädagogik und die Organisation des Erziehungssystems an der Idee einer gemeinwohlorientierten *public community* und *embryonic society* zu orientieren, hatte an Überzeugungskraft verloren: Zum einen setzten die progressiven Pädagogen der an sie gerichteten Kritik nichts entgegen und entwickelten keine Antworten auf die konservative und reaktionäre Herausforderung. Zum anderen führte die Übertragung des „Human-Capital“-Ansatzes auf Bildungsprozesse und die Anwendung bildungsökonomischer Prinzipien und Methoden auf die Organisationsstruktur von Universität und Schule samt der Auffassung, Bildung sei eine Ressource im internationalen Wettbewerb, zur Verdrängung der progressiven Rhetorik. Von den USA ausgehend hat das bildungsökonomische Denken auch in anderen Ländern der westlichen Welt Fuß gefasst; und mit etwas Verzögerung seit den 1980er Jahren verstärkt auch in Deutschland (Radtko 2003; Langer 2008).

Mittlerweile erfahren Deweys pragmatistische Ideen wieder einen Aufschwung und werden stärker rezipiert. In der Debatte der deutschen Pädagogik wurde Dewey – bis auf Ausnahmen¹ – erst ab den 1970er Jahren umfangreich rezipiert (Hufnagel 2007; Knoll 2018). Zunächst war diese Rezeption noch geprägt von Irrtümern und Verzerrungen (näheres dazu vgl. Lehmann-Rommel 2010), was aber durch die mittlerweile ebenfalls starke Rezeption der philosophischen Schriften Deweys ausgeräumt wurde (Honneth 1999; Reder 2015). Umfassende Rezeptionen von Deweys Pädagogik finden sich bei Bohnsack und bei Oelkers (Bohnsack 2003a; Oelkers 2009; sowie exemplarisch zur Übersetzung von Deweys Prinzipien in die Schul- und Unterrichtspraxis vgl. Schreiber 2001; Tanner 1997).

Zur Konvergenz von Schule und Gesellschaft

„It is not whether the school shall or shall not influence the course of future social life, but in what direction they shall do so and how. In some fashion or other, the school will influence social life anyway.“
(Dewey 1991b, S. 411)

Gesellschaftstheoretisch betrachtet, sind Schule und Gesellschaft für Dewey keine schroffen Gegensätze, sondern sie bilden eine Einheit, bei der der eine Bereich nur aus dem anderen heraus verstanden werden kann. Dewey ist davon überzeugt, dass die Schule weder als passiver Träger gesellschaftlicher Entwicklungen verstanden werden kann (wie dies etwa bei Marx angelegt ist, der Erziehung vom Prinzip der Kapital vermehrenden Produktionsprozesse und -verhältnisse total vereinnahmt sah) noch dass sie den gesellschaftlichen Entwicklungen unabhängig und neutral gegenübersteht (wie dies etwa Hegel in seinen Gymnasialreden mit der Forderung artikulierte, dass Schule gegenüber der Aktualität der praktischen Lebensanforderungen Räume der Be- und Entfremdung erzeugen müsse).

Dewey will zeigen, dass das Schulsystem immer schon vorgängig in die gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse eingebunden ist, ohne diesen zugleich ausgeliefert zu sein. Dewey denkt und analysiert Schulsystemfragen konsequent von

1 Eine solche Ausnahme stellt die Dissertationsschrift von (der Amerikanerin) Lucinda Boggs dar (Boggs, L.: Über John Deweys Theorie des Interesses und seine Anwendung in der Pädagogik. Diss. Halle 1901; Ref. Alois Riehl). Diese Schrift zählt zu den frühesten deutschen Dewey-Rezeptionen. Den Charakter der Ausnahme nicht ganz verdient haben die zahlreichen Dewey-Rezeptionen, die in Deutschland unter dem nationalsozialistischen Regime stattfanden und Deweys Gedanken entsprechend instrumentalisierten (ausführlicher dazu vgl. Knoll 2018, S. 213).

den sozialen Bewegungen eines politisch-demokratischen Gemeinwesens her. Ob es um das Professionsverständnis, die organisatorischen Prinzipien, die formalen Unterrichtsmethoden oder auch die Inhalte des Unterrichts geht, stets beurteilt er die seinerzeit aktuellen Reformbemühungen im Hinblick auf die Verwirklichung gemeinwohlorientierter, sozialer und liberal-demokratischer Zwecke, für die sich die Schule und das Erziehungssystem mitverantwortlich zeichnen. Nicht, dass Schule von einer Vielzahl sozialer Kräfte und Bewegungen beeinflusst wird und dabei zugleich in gesellschaftliche Entwicklungen gestaltend eingreift, sondern *ob* sie dies bewusst oder blind tut, ist die Leitfrage von Deweys Denken.²

Die Institution Schule reflektiert gesellschaftliche Entwicklungen durch ihre Schulform, die pädagogische Ausrichtung, durch die Fächer, Unterrichtsthemen und -methoden, schließlich aber auch durch die Schul- und Unterrichtskultur und setzt sich zu ihnen ins Verhältnis. Nehmen Schulen diese Rolle aktiv ein, können sie einen wichtigen Beitrag im Gefüge sozialen Wandels³ und gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse leisten. Aber auch wenn sie diese Funktion nicht aktiv und bewusst übernehmen, wirkt sich das in Schulen gelebte Setting auf gesellschaftliche Entwicklungen aus (Dewey 1991b, S. 409 f.). Ebenso wie man Watzlawik zufolge nicht nicht kommunizieren kann, kann die Schule soziale Verhältnisse und gesellschaftliche Entwicklungen auch nicht nicht mitgestalten. Die Schule ist zur gesellschaftlichen Wirksamkeit verurteilt, sie kann sich Dewey zufolge dieser Rolle nicht entziehen. Das Entscheidende dabei ist also nicht, *ob* Schule sich zu gesellschaftlichen Entwicklungen verhält, diese mitgestaltet oder thematisiert, sondern *wie* dies geschieht; blindlings oder aktiv und (verantwortungs)bewusst. Dieser Gedanke wirft ein neues Licht auf Diskussionen um ein schulisches Neutralitätsgebot, indem er diesen Anspruch als utopisch markiert und das Licht auf die Frage wirft, wie Schule ihre Rolle verantwortungsvoll einnehmen kann und Lernende beispielsweise auf das Mitwirken in einer pluralen Gesellschaft und auf notwendige Aushandlungsprozesse vorbereiten kann.

-
- 2 Deutlich wird dies beispielsweise in folgender Passage: „[...] every special issue and problem, whether that of selection and organization of subject-matter of study, of methods of teaching, of school buildings and equipment, of school administration, is a special phase of the inclusive fundamental problem: What movement of social forces, economic, political, religious, cultural, shall the school take to be controlling in its aims and methods, and with which forces shall the school align itself?“ (Dewey 1991a, S. 412)
 - 3 Hierbei muss berücksichtigt werden, dass aus Deweys Perspektive sozialer Wandel kein ab und an auftretendes Phänomen ist, sondern dass sich Gesellschaften ständig wandeln und dass in ihnen permanent verschiedenste Gruppierungen ihre Interessen durchzusetzen versuchen. Wenn also die Rede vom „sozialen Wandel“ ist, so ist damit der dynamische Normalzustand einer Gesellschaft gemeint.

Es ist das praktische Selbst- und Weltverhältnis, auf das Schule und Erziehung durch die Art der Aktivitäten, die im Rahmen von Schule und Erziehung stattfinden (Dewey 1989a), Einfluss nehmen. Somit erschließen sie wiederum Räume für die Gestaltung der sozialen Welt. Denkt man Schule mit Dewey als Teil der Gesellschaft, so kann unter dieser Prämisse das schulische Leben nicht mehr unabhängig von gesellschaftlichen Entwicklungen und von ihren sozialen Konsequenzen betrachtet werden. Dewey fordert deshalb, dass die zentralen Aspekte von Schule – Wissen, Verstehen und Informationen – stets in Verbindung damit, „[how] things are done socially and how they may be done“ (Dewey 1991d, S. 184), gesetzt und gedacht werden. Dabei bezieht Dewey nicht nur den gesellschaftlichen Status Quo mit ein, einen Ansatz den er, wie wir weiter unten zeigen, für verheerend hält, sondern denkt konsequent die Zukunftsperspektive mit und betont, dass stets auch ins schulische Lernen miteinbezogen werden sollte, wie gesellschaftliche Abläufe möglicherweise besser von statten gehen könnten. Nur durch eine Verknüpfung von Wissen und „social action“ (Dewey 1991d, S. 184) könne in der Schule ein Verständnis für gesellschaftliche Abläufe und Problemstellungen entwickelt werden, die für das friedliche, selbstbestimmte und selbstorganisierte Zusammenleben in komplexer werdenden Gesellschaften relevant sind. Dieses Verständnis ist, so Dewey, eine wesentliche Existenzbedingung für eine funktionierende Demokratie. Doch wie kann diese Vorstellung eines zukunftsgerichteten, „sozialen Handelns“ (social action) im Unterricht umgesetzt werden? Dewey zieht als Beispiele die sozialwissenschaftlichen Fächer (social studies) heran. Politik-, Wirtschafts- und Sozialkundeunterricht, aber auch Geographie und Geschichte sind paradigmatische Fälle, in denen mit jeweils aus einer spezifischen Perspektive, die Beziehungen der Menschen untereinander, sowie zu ihrer Umwelt thematisiert werden. Dass derartige Fächer jedoch häufig noch, wie schon Dewey bemängelt, eher einer Institutionenlehre gleichen und weniger Formen des sozialen Handelns erkunden, belegen auch aktuelle Studien (Anchour/Wagner i. E.).

Der wichtigste Aspekt wäre, schulische Themen und Lerninhalte mit der gesellschaftlichen und politischen Realität zu verknüpfen (Dewey 1991d S. 186). Dies gilt aber nicht nur für die „klassischen“ Sozialkundefächer, sondern auch für naturwissenschaftliche und technische Fächer. Dewey betont explizit, dass sich gerade die Bereiche der Naturwissenschaften und der Technik prägend auf das gesellschaftliche und alltägliche Zusammenleben auswirken und dass ihre Erkenntnisse und Fortschritte epochenabhängig soziale Beziehungen grundlegend organisieren und umgestalten. Hier sind die einzelnen Lehrkräfte gefragt, deren Aufgabe es wäre, schulische Themen mit dem Blick auf ihre gesellschaftliche und lebensweltliche Relevanz in den Unterricht einzubringen. Zu Deweys Zeiten waren es beispielsweise die Naturwissenschaften, die wichtige Grundlagen für die industrielle, die technische und damit auch für die gesellschaftliche Entwicklung geliefert und zu einem grundlegenden Wandel beige-

tragen haben. Welche Fächer oder Wissensbereiche diese Stellung jeweils einnehmen, muss das Ergebnis von Diskussionen sein.

Darüber hinaus sind Schwerpunktsetzungen im schulischen Lernen und vor allem Verschiebungen im Fächerkanon von langwierigen bildungspolitischen Prozessen geprägt. Wie hier Aushandlungsprozesse sinnvoll gestaltet werden können, bzw. wie die Anregung von Dewey überhaupt umgesetzt werden können, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Eine denkbare Möglichkeit wäre eine entsprechend offene Gestaltung eines Rahmencurriculums, wie es derzeit schon existiert. Dies bietet die Möglichkeit, schulische Fächer und Themen an die gesellschaftlichen Erfordernisse anzupassen; in diesem Fall kommt es dann auf die einzelnen Lehrkräfte an, deren Aufgabe es wäre, wie oben bereits angedeutet, die gesellschaftliche Perspektive in die Schule hineinzutragen.

Schule und gesellschaftlicher Wandel

Mit ihrem gesamten Setting kann Schule entweder konservativ oder progressiv ausgerichtet sein, wobei beide Formen jeweils verschiedene, teilweise konträre praktische Implikationen haben und sich deshalb auch auf die Wahl der in Schule und Unterricht bevorzugten Organisationsprinzipien und Methoden niederschlagen (Dewey 1991h, S. 343). Das Wort „entweder“ deutet an, dass Neutralität und Passivität den sozialen Bewegungen gegenüber nur um den Preis eines Selbstmissverständnisses mit Folgen erkaufte werden kann, denn ob man es will oder nicht: „schools reflect and follow social order“ (Dewey 1991b, S. 409).

Vor dem Hintergrund, dass Lehrende als wichtige Akteur*innen in den Schulen gleichzeitig Mitglieder der Gesellschaft sind, haben auch sie unweigerlich an sozialen Entwicklungen und Fehlentwicklungen teil. Dewey sieht hier drei mögliche Reaktionen, mit denen Lehrende den sozialen Ansprüchen der Gesellschaft an Schule begegnen können: die *Hold*-, die *Drift*- und die *Change*-Strategie.

Die *Hold*-Strategie sei die seinerzeit am weitesten verbreitete Reaktion auf sozialen Wandel und besteht im Festhalten an althergebrachten Traditionen und Strukturen des Erziehungs- und Schulsystems. Erziehende und Lehrende mit dieser Haltung sind „intelligently conservative and strive to make the schools a force in maintaining the old order intact against the impact of new forces.“ (Dewey 1991b, S. 411) Dewey wirft Vertreterinnen und Vertretern dieser Haltung ein Streben nach der Absicherung aktueller Privilegien für kleine Gruppen vor. Die *Drift*-Strategie hingegen stellt die einfachste der drei Strategien dar. Hier nehmen Menschen Abstand von einem Nachdenken, das zu den fundamentalen Fragen gesellschaftlicher Organisation vordringt. Den Vertreterinnen und Vertretern der *Drift*-Haltung, d. h. des Geschehen- und Laufenlassens, wirft Dewey vor, einem blinden Konservatismus („blind conservatism“) anzuhängen. Diesen verurteilt er als Grundübel gesellschaftlicher Desintegration und als Ursache für die steigenden sozialen Verwerfungen und Konflikte. Die *Drift*-Haltung von Lehrpersonen offenbare

„a profound lack of faith in their own calling. It assumes that education as education has nothing or next to nothing to contribute. [...] Perhaps the most effective way of re-inforcing reaction under the name of neutrality consists in keeping the oncoming generation ignorant of the conditions in which they live and the issues they have to face.“ (Dewey 1991b, S. 412)

Dewey selbst hingegen ist ein entschiedener Vertreter der *Change-Strategie*, wie sie seinem Verständnis der progressiven Erziehung zugrunde liegt. *Change* meint dabei mehr als die bloße Beschleunigung des gesellschaftlichen Wandels, sondern meint eine Orientierung des Wandels an aktuellen wissenschaftlichen, technologischen, industriellen und auch psychologischen Erkenntnissen und Entwicklungen. Sozialer Wandel operiert dieser speziellen Auffassung Deweys nach im Interesse von Freiheit, Sicherheit und der kulturellen Entwicklung der breiten Bevölkerung. Doch um diese Entwicklung in gerechte und aufgeklärte Bahnen zu lenken, bedürfe es Dewey zufolge eines gemeinsamen, integrierenden Koordinatensystems, anhand dessen diejenigen sozialen Kräfte und Bewegungen identifiziert werden können, die Schule aufgreifen und verstärken sollte.

So geben auch Lehrerinnen und Lehrer durch ihr praktisches Handeln stets eine Antwort auf die Frage in welcher Gesellschaft wir leben wollen bzw. welche Form der gesellschaftlichen Organisation gut und zu bevorzugen ist. So lange Lehrende sich nicht darüber bewusst sind, dass und wie sie gesellschaftliche Entwicklungen beeinflussen und welche sozialen Konsequenzen das schulorganisatorische Setting und ihr schulpädagogisches Handeln jeweils haben, handelt es sich um eine blinde Praxis, die die chaotischen und desintegrierenden Kräfte von Gesellschaften speist und damit zu sozialer Konfusion führt, auf deren Basis demokratische Selbstbestimmung untergraben wird.

Doch Deweys Idealvorstellung geht noch weiter: Über die Bewusstmachung der sozialen Konsequenzen von Praxisformen hinaus sieht er die Lehrenden aufgrund ihrer gesellschaftlichen Verwobenheit auch in der Pflicht, ihre gestaltende Einflussnahme auf gesellschaftliche Entwicklungen ernst zu nehmen; sie *sollen* auch versuchen, soziale Entwicklungen an ihrer Schule anzustoßen, bewusst zu machen, und dadurch reflektierte Entscheidungen treffen (Dewey 1989c).

Jedoch gibt Dewey zugleich den Hinweis, dass Schulen keineswegs die Haupttriebfeder eines sozialen, intellektuellen oder moralischen Wandels sein können, weil Bildung und Erziehung nicht ausschließlich in der Schule stattfinden. Die Schule ist eine unter vielen Bildungsinstitutionen, unter denen sie keine Sonderstellung einnimmt (Dewey 1991b, S. 413 f.). Dennoch plädiert Dewey entschieden dafür, dass die Schule ihren gesellschaftlichen Auftrag bewusst gestaltet, weil sie diejenige gesellschaftliche Institution sei, in der die verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen integriert und in der deren Werte und Ziele verbreitet werden (Dewey 1991a, S. 235; 1991c, S. 296). Somit hat sie zwar keine

herausgehobene Wirksamkeit, doch trotzdem eine einzigartige Position im gesellschaftlichen Gefüge. Die Aufgaben, die mit dieser Position einhergehen, kann die Institution Schule nicht ohne normative Orientierung erfüllen. Ein solches Koordinaten- und Referenzsystem bietet die Demokratie: „The necessity for a frame of reference must be admitted. There exists in this country such a unified frame. It is called democracy.“ (Dewey 1991b, S. 412) Damit ist ein weiterer Schwerpunkt von Deweys Schultheorie angesprochen: das Verhältnis von Erziehung und Demokratie.

Kriterien für die Wirksamkeit von Schule – Demokratie und *intelligent understanding*

„It is obvious that the relation between democracy and education is a reciprocal one, a mutual one, and vitally so. Democracy is itself an educational principle, an educational measure and policy.“
(Dewey 1991c, S. 294)

Demokratie als Aufgabe und Maßstab

Deweys Überzeugung, die Schule könne nur mit Blick auf die demokratische Verfassung der Gesellschaft verstanden werden, spiegelt sich auch in der Bestimmung schulischer Ziele und Wirkungen wider. Auch in dieser Hinsicht bedient sich Dewey keines rein schulinternen Maßstabs, sondern will Schule anhand eines gesellschaftsinternen Maßstabs bewertet wissen. Ob Schule gelingt, zeigt sich Dewey zufolge daran, ob die Gesellschaft demokratischer wird. Demokratie bedeutet für Dewey

- die Möglichkeit freiwilliger Wahlen, die auf „intelligenten“, reflektierten Entscheidungen basieren,
- der freiwillige Zusammenschluss und die Kommunikation mit anderen,
- gegenseitige, freie Beratung und Rücksprache statt Zwang,
- Kooperation und das Vorhandensein der Möglichkeit für die Individuen, ihr Potenzial zu verwirklichen (vgl. Dewey 1991b, S. 417).

Spricht er von einer „demokratischen Lebensform“, so meint Dewey damit nichts vollkommen Willkürliches: Die Lebensform selbst gibt Prinzipien und Standards vor, die die Generationen in Anbetracht der jeweiligen sozialen Fragen praktisch mit Leben füllen müssen. Wie gestaltet sich ein demokratischer Lebensstil nach Deweys Auffassung? Demokratie als Lebensstil und Lebenspraxis zeichnet sich für ihn dadurch aus, dass die Mitglieder einer politischen Gemeinschaft über eigene Haltungen und Einstellungen verfügen, diese artikulieren können und in der Lage sind, ihre praktischen Lebensvollzüge an ihnen

auszurichten. Der unumgänglichen inhaltlichen Unterschiede zum Trotz, gibt es Dewey zufolge einige feste Koordinaten und gemeinsame Prinzipien einer demokratischen Haltung, die das alltägliche Leben durchziehen. So ist zum Beispiel die Bereitschaft zur einvernehmlichen Kooperation mit anderen gefordert, die auch und insbesondere dann stattfinden kann, wenn die Konsequenzen der Handlungsorientierungen und die Ziele der einzelnen Beteiligten unterschiedlich sind. Der aktive und positive Einbezug von individuellen Unterschieden und Heterogenität ist für Dewey die Voraussetzung einer gesunden Demokratie (vgl. Dewey 1991j).

Doch die demokratische Lebens- und Lernform sieht Dewey zu seiner Zeit (und darüber hinaus auch stets von Neuem) als bedroht an. Die Annahme, einmal errichtete und erkämpfte demokratische Institutionen seien dauerhaft vorhanden und wie Naturtatsachen gegeben, übersieht, dass diese Institutionen nicht an sich demokratisch sind, sondern dass sie handelnd mit Leben gefüllt werden müssen; sie sind nicht da „for us simply to enjoy“ (Dewey 1991c, S. 298).⁴

Trotz seiner Sorge angesichts der damaligen antidemokratischen Staaten in Europa, dem elitären statt egalitären Erziehungsdenkens, der hartnäckigen Orientierung an rückwärtsgewandten Traditionen anstelle eines auf die Zukunft hin ausgerichteten demokratischen Verhaltens, trotz der rassistischen Intoleranz innerhalb und außerhalb der Vereinigten Staaten sowie der in der Schule verbreiteten und für demokratisches Lernen untauglichen Trennung von Leben und Lernen, einer „isolation of schools“ (Dewey 1991d, S. 187), ist Dewey kein Demokratieskeptiker. Er ist dies schon deshalb nicht, weil er Probleme im individuellen Lebensvollzug sowie im kollektiven Zusammenleben als Lernanlässe definiert, die wiederum demokratische Werte verwirklichen können. Damit einher gehen auch ein positiver Umgang und eine positive Haltung gegenüber gesellschaftlichen und politischen Problemen, da Herausforderungen in Deweys Konzeption eine wesentliche Grundlage der Verständigung über die Ausgestaltung der Demokratie sind:

„When democracy openly recognizes the existence of *problems* and the need for probing them *as problems* as its glory, it will relegate political groups that pride themselves upon refusing to admit incompatible opinions to the obscurity which already is the fate of similar groups in science.“ (Dewey 1991k, S. 135)

4 Deutlich wird diese Auffassung auch an folgender Stelle: „To my mind, the greatest mistake that we can make about democracy is to conceive of it as something fixed, fixed in idea and fixed in its outward manifestation. The very idea of democracy, the meaning of democracy, must be continually explored afresh; it has to be constantly discovered, and rediscovered, remade and reorganized.“ (Dewey 1991d, S. 182)

Wird Demokratie nun als Wirksamkeitsmaßstab für Schulen gesetzt, ist dies zunächst schwer quantifizierbar und wirft die Frage auf, wie Schule gestaltet werden kann, damit sie als Institution die Bedürfnisse einer demokratischen Gesellschaft und eines demokratischen Lebensstils erfüllen kann. Da Demokratie selbst nie als etwas Feststehendes angesehen werden kann, leitet sich daraus eine konkrete Aufgabe von Schulen in demokratischen Gemeinwesen ab: Jede Generation muss sich selbst damit auseinandersetzen, was Demokratie ist und was sie sein soll. Diese gilt es zu beleben, neu auszubuchstabieren und zu artikulieren. Dies zu ermöglichen, ist auch die Aufgabe von Schulen (Dewey 1991d, S. 182). Durch diese Offenheit und die Notwendigkeit der stets neuen inhaltlichen Artikulation gewinnt Dewey eine zeitunabhängige Aktualität für demokratische Gesellschaften, da er die Lösung aktueller gesellschaftlicher Probleme zum zentralen Anliegen macht und die Ausgestaltung der Demokratie den jeweiligen Generationen überlässt. Demokratie wird zur permanenten Aufgabe. Wie sich diese Aufgabe konkret gestaltet, ist ergebnisoffen, weshalb Dewey dem Experimentieren in der Schule eine herausragende Rolle zuweist (Dewey 1991g).

Demokratie und die Schaffung der Grundlagen für ihr Bestehen sollen aber nicht nur die Aufgaben von Schulen sein, sondern Demokratie ist auch Maßstab für schulische und unterrichtliche Inhalte. Um ein friedliches, gerechtes und vitales Zusammenleben zu ermöglichen, das den zukünftigen Herausforderungen gewachsen ist, sollten Prinzipien der demokratischen Lebensform alle Dimensionen von Schule durchdringen, d.h. Demokratie muss sowohl in der Schulkultur, den Methoden, den schulischen Organisationsformen, den Unterrichtsinhalten und schließlich auch in der Lehramtsausbildung leitendes Prinzip sein (Dewey 1991a, S. 231).

Intelligent understanding

Neben der Orientierung am Referenzrahmen „Demokratie“ ist die Befähigung der Lernenden zum *intelligent understanding* von entscheidender Bedeutung. *Intelligent understanding* bezieht sich vornehmlich auf die sozialen Kräfte, auf ihre Wirkungen, Tendenzen, ihre Konsequenzen und die eigenen Einflussmöglichkeiten. Deshalb soll die Schule auch aktuelle Veränderungen in ihr Curriculum und ihre Methoden aufnehmen. Zentrale Themen waren zu Zeiten Deweys beispielsweise die industrielle Entwicklung mit ihren Folgen für die Wirtschaft, die Gesellschaft und die Lebensverhältnisse der Einzelnen. Dementsprechend lautet auch die Kernfrage, die Dewey an jeden Unterrichtsgegenstand richtet, welche Bedeutung der fachspezifische Inhalt für das Zusammenleben der Menschen hat und – typisch pragmatistisch – welche praktischen Konsequenzen sich daraus ableiten. Darüber hinaus geht es Dewey explizit auch darum, dass in der Schule thematisiert und erlernt werden soll, wie man diese Kräfte gegebenenfalls lenken kann, welche sozialen Bedürfnisse es gibt und wie man diesen begegnen kann (Dewey 1991d, S. 183f.). Somit hat die Schule, vermittelt über

das Wissen, das sie den Lernenden mitgibt, zugleich den Bildungsauftrag des „social betterment“ (Dewey 1991d, S. 189) zu leisten.

Demokratie als Referenzsystem für Schule zu nehmen, bedeutet für Dewey, dass der Austausch und der Kontakt verschiedener gesellschaftlicher Gruppen, Kooperation und das Erlernen von Meinungsbildung auf Basis des *intelligent understandings* einen zentralen Stellenwert einnehmen und Bestandteile schulischen Lernens sein sollten. Demokratische Haltungen müssen dabei im praktischen Lebensvollzug zum Ausdruck kommen. Für den Unterricht bedeutet dies, dass die Lernenden aktiv partizipieren, Interesse zeigen, reflektieren und verstehen sollen. Sie sollen lernen, eigene Ansichten und Haltungen zu entwickeln und eigenständig Schlussfolgerungen ziehen können – all dies fasst Dewey mit dem Begriff *education*⁵. Für das Lernen bedeutet dies, dass es anhand realer Bedürfnisse (active needs) stattfinden muss und einen in Erfahrung begründeten Anstoß benötigt (Dewey 1991i, S. 239).

Das Verhältnis von Schule, Demokratie und Ökonomie

In den Schriften, die diesem Beitrag zugrunde liegen, wird deutlich, dass Dewey seine Überlegungen entlang eines demokratischen Koordinatensystems häufig in der Auseinandersetzung mit damals aktuellen gesellschaftlichen und bildungsrelevanten Themen entwickelt. So thematisiert er etwa die Schwierigkeit der Bürgerinnen und Bürger, politische Entscheidungen zu fällen und zu wählen, er problematisiert den richtungslosen und unsteten öffentlichen Willen, der von Demagogie und Populismus stark beeinflussbar ist, argumentiert gegen Korruption in Wirtschaft und Politik, gegen brutales Konkurrenzdenken und mangelnde Kooperation der Parteien untereinander (Dewey 1991a, S. 227). Neben Problemen der US-amerikanischen Gesellschaft verarbeitet Dewey auch seine Sorge in Hinsicht auf die faschistischen Staaten Europas unter Mussolini und Hitler sowie die in seinen Augen totalitären Tendenzen des Marxismus. Die meisten seiner gesellschaftlichen Zeitdiagnosen stehen vor dem Hintergrund der Weltwirtschaftskrise, ihren weitreichenden Folgen wie hoher Arbeitslosigkeit, gesellschaftlichem Partikularismus, Ausländerfeindlichkeit und Rassismus sowie den pädagogischen Konsequenzen.

Im Hinblick auf Wirtschaft und Gesellschaft kommt wiederum Deweys Forderung zum Tragen, dass schulische Themen stets die tatsächlichen Umstände und gesellschaftlichen Auswirkungen berücksichtigen sollten. Am Beispiel der

5 Den Begriff *education* charakterisiert Dewey folgendermaßen: „education [...] connects the materials and methods by which knowledge is acquired with a sense of how things are done and how they might be done“ (Dewey 1991d, S. 190).

Themen Wirtschaft und Politik wird dies deutlich: Hier sollten, fordert Dewey, realpolitische Sachverhalte in den Blick zu nehmen sein um den Lernenden die tatsächlichen Macht- und Kräfteverhältnisse in der Politik näher zu bringen. So nützt es wenig, wenn Lernende über idealisierte Abläufe der Politik Bescheid wissen, ihnen aber kein Verständnis dafür vermittelt wird, dass sich auch Politik und die in ihr aktiven Personen in einem Gefüge von Macht und Interessen bewegen und somit Entscheidungen nicht immer völlig unabhängig von außerpolitischen Interessen getroffen werden. Dazu zählt auch, zu thematisieren, dass und wie Politik beispielsweise mit Wirtschaft und Finanzwirtschaft verbunden ist. Es ist die Ignoranz, die diesem Zusammenhang nicht selten entgegengebracht wird, die dazu führen kann, dass junge Menschen Denk- und Verhaltensgewohnheiten ausbilden, die angesichts der politischen Realität enttäuscht werden. An Stelle der Vermittlung idealisierter Konzepte macht Dewey sich dafür stark, Lernende in die Lage zu versetzen, Gesellschaft unter den gegebenen Bedingungen in für sie wünschenswerte Richtungen zu lenken und Einfluss auf gesellschaftliche Prozesse zu nehmen.

Das Prinzip der Durchdringung von Leben und Lernen bestimmt auch das Verhältnis von Schule und Ökonomie. Anders als Denkende der humanistischen Tradition kritisiert Dewey nicht die Ausrichtung des Schulsystems an ökonomischen Belangen der Arbeitswelt und an utilitaristischen Nützlichkeitsabwägungen. Dass die Schule Ausbildung für den Arbeitsmarkt betreibt, bereitet Dewey keine Sorgen; sondern *wie* sie dies tut, ist für ihn Anlass zur Sorge. Bestimmt Dewey den inhärenten Wert schulischer Erziehung und Bildung einmal mehr an der Unterstützung und dem Wohlergehen der Demokratie in einem seinerzeit industriellen Land, so verlangt diese Bestimmung des Bildungsauftrages der Schule auch eine andere Form der Erziehung in und durch die Schule. Zugleich grenzt Dewey sich deutlich vom Marxismus ab, der das ökonomische Prinzip absolut setzt und es als das bestimmende Moment der Gestaltung sozialen Wandels versteht (Dewey 1991e, S. 116). Während Marx und die von ihm inspirierten Denker der Kritischen Theorie auf die Umwälzung der Gesellschaft abzielen, um zuerst die Voraussetzungen für ein freiheitliches und menschenwürdiges Leben für alle zu schaffen (vgl. Beljan/Berkemeyer in diesem Band), ist Dewey der Ansicht, dass einer demokratischen Gesellschaft bereits alle Mittel zur Verbesserung der menschlichen Lage und zur Verringerung sozialen Leids gegeben sind. Zwar haben die ökonomischen Regime und Prinzipien einen entscheidenden Einfluss auf die demokratische Freiheit, gleichsam aber ist das Wirtschaftssystem nur ein Einflussfaktor unter anderen (Dewey 1991k, S. 129).⁶

6 Unbezweifelbar problematisch sei Dewey zufolge das wachsende Spannungsverhältnis zwischen einer liberal-demokratischen Politik und der – in den USA zu Lebzeiten Deweys –

Wie Dewey (1989b) darlegt, stellen die Weltwirtschaftskrise und ihre sozialen Folgen zentrale Herausforderungen für Schule dar. Er plädiert für eine mutige und kritische Auseinandersetzung mit dieser Krise und ihren Bestandteilen, um die idealisierten Bilder von wirtschaftlichen Funktionsweisen in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler durch Vorstellungen und Einsichten zu ersetzen, die die tatsächlichen Abhängigkeiten und sozialen Konsequenzen spiegeln. Eine unkritische, rein affirmative und stark idealisierte Darstellung der Wirtschaft verhindert die Möglichkeit eines „social betterment“ und somit die Verringerung der Krisenanfälligkeit des Wirtschaftssystems.

Schlussbemerkungen

Eine der Stärken von Deweys Ansatz erweist sich zugleich als Schwäche. So können Deweys Gedanken zwar aufgrund ihrer eher vagen Form als rahmengebende Prinzipien für mehr als eine gesellschaftliche Epoche zur Orientierung herangezogen werden, doch verbleibt Dewey letztlich in dieser Vagheit (vgl. Knoll 2018). Hinzu kommt, dass in Deweys Schulkonzeption der Fakt außen vor bleibt, dass Schule auch in ihrer demokratischen Form eine Institution ist, die mit Zwang operiert (vgl. Knoll 2018). Diese Tatsache hat auf das schulische Setting entscheidende Auswirkungen und sollte auch bei einer demokratischen Konzeption von Schule mitgedacht werden. (Dem könnte allerdings entgegengehalten werden, dass auch gesellschaftliches Zusammenleben, das Schule ja letztlich spiegeln soll, nie frei von Zwängen ist, so dass ein Moment des Zwangs auch in einer solchen Konzeption notwendig enthalten sein kann.) Weiterhin sollte bei der Rezeption Deweys stets bedacht werden, dass auch Dewey vor einem spezifischen historischen Hintergrund und aus seiner eigenen Perspektive heraus argumentiert. Ein Beispiel hierfür ist seine Ablehnung konservativer Positionen und seine Begeisterung für die Bewegungen, die seinerzeit versuchen, sozialen Wandel und Neuerungen durchzusetzen. Diese spezifische Position müssen Lesende stets im Hinterkopf behalten, da sonst schnell der missver-

zunehmenden ökonomischen Abhängigkeit großer Bevölkerungsteile. Dewey fragt „how political democracy can be made secure if there is economic insecurity and economic dependence of great sections of population if not upon the direct will of others, at least upon the conditions under which the employing sections of society operate.“ (Dewey 1991c, S. 300) Dieser Gedanke, der auf Thomas Jefferson und Alexander Hamilton zurückgeht, muss zunächst vor dem spezifisch amerikanischen Hintergrund betrachtet werden, da sich hier die Demokratie unter anderen Bedingungen entwickelt hat, als in Europa, doch ist dieser Anstoß ernst zu nehmen und daraufhin zu hinterfragen, wie die Abhängigkeit von Lohnarbeit und vom Arbeitsmarkt die Demokratie beeinflusst und wie sich dieses Verhältnis auch in der Thematisierung beider in der Schule auswirkt oder auswirken sollte.

ständige Eindruck entstehen kann, dass Dewey Wandel um des Wandels Willen gutheißt. Einerseits bietet er ein offenes, epochenunabhängiges Rahmenkonzept, in dem die detaillierten Aushandlungen den Akteur*innen vor Ort überlassen wird, andererseits argumentiert er in seinen Texten, zumal in denen, auf die der vorliegende Beitrag rekurriert, aus seiner eigenen Sichtweise heraus. Nicht jede Aussage dieser Texte ist rein philosophisch; vieles sind Zeitdiagnosen, die uns Einblick in Deweys persönliche Sicht der Gesellschaft zu seiner Zeit bieten. Entsprechend sollten sie auch als solche gelesen werden.

Abschließend bleibt zu sagen, dass, wie wir gezeigt haben, Deweys pädagogisches Konzept mit der zentralen These einer Konvergenz zwischen Gesellschaft und Schule eine Vielzahl von Impulsen für eine nicht ganz neue, aber demnach andere Betrachtungsweise der Institution Schule im gesellschaftlichen Gefüge bietet. Deweys Gedanken können heutzutage immer noch als Analysewerkzeug für Schule dienen. Der starke Bezug auf die Verwobenheit von Schule und Gesellschaft sowie die konsequente gemeinsame Betrachtung beider heute wieder stärker präsent zu machen, können wir von Dewey lernen. Schule ist stets auch als Teil von Gesellschaft zu betrachten, gesellschaftliche Vorgänge wirken in die Schule hinein und machen vor ihr nicht Halt. Schule konsequent von der Gesellschaft her zu denken, eröffnet den Blick darauf, dass sich Schule und Unterricht nicht von den gesellschaftlichen Vorgängen und auch nicht von der Politik abschotten können.

Denn denkt man Schule mit Dewey, so treten die gesellschaftlichen Bedingungen von Schule und Unterricht ins Zentrum. Gesellschaftliche Prozesse prägen das Denken und das Handeln der Akteur*innen, die an Schule beteiligt sind und sie maßgeblich mitbestimmen und -gestalten und sind damit auch ein Bestandteil von Schule. Mit Dewey wird es möglich, die Verwobenheit von Schule und gesellschaftlichen Prozessen von einer handlungszentrierten Perspektive aus zu denken. Die Schule als Teil gesellschaftlicher Prozesse und Entwicklungen ist aber nicht nur passiver Spielball, sondern sie hat auch das Potenzial aktiv an den Prozessen teilzunehmen und diese zu gestalten. Mit Dewey ist es sowohl möglich, Schule von ihrer gesellschaftlichen Eingebundenheit her zu denken, also auch Schule selber als Ganzes und als Lebensraum zu betrachten.

Es ist dieser epistemologische, analytische und normative Zusammenhang, der Deweys Überlegungen zum System Schule fortwährende Aktualität gewährt. Mit dem starken Bezug auf die Verwobenheit von Schule und Gesellschaft und die konsequente gemeinsame Betrachtung beider vermag Dewey auch heute noch wichtige Impulse für Schul- und Schulsystemforschung zu liefern. Dewey kann daran erinnern, dass und inwiefern Denken, Fühlen, Werten und Handeln von sozialen Bedingungen und ihren konkreten Manifestationen abhängen. Dabei ist es seine handlungszentrierte Perspektive, die den Blick für Gestaltungsmöglichkeiten eröffnet. Unterrichts, Schul- und Schulsystementwick-

lung waren bereits für Dewey⁷ unhintergehbare und wechselseitig korrespondierende Sphären in der Schule als „embryonic society“.

Literatur

- Anchour, S./Wagner, S. (i. E.): Wer hat, dem wird gegeben: Politische Bildung an Schulen. Berlin.
- Beljan, Jens (i. E.): Die Transformationsresistenz der Moderne. Ansätze einer expressivistischen Bildungstheorie im Werk von Charles Taylor. In: Balzar, N./Beljan, J./Drerup, J. (Hrsg.): Charles Taylor. Perspektiven der Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Paderborn: Mentis.
- Bohnsack, F. (2003a): Demokratie als erfülltes Leben. Die Aufgabe von Schule und Erziehung; ausgewählte und kommentierte Aufsätze unter Berücksichtigung der Pädagogik John Deweys. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Bohnsack, F. (2003b): John Dewey (1859–1952). In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Zweiter Band. Von John Dewey bis Paulo Freire. München: C.H. Beck. S. 44–60.
- Dewey, J. (1991a): Education, the Foundation for Social Organization [1937]. In: Boyston, J. A. (Hrsg.): John Dewey. The Later Works, 1925–1953. Vol. 11, S. 226–237.
- Dewey, J. [1937] (1991b): Education and Social Change. In: Boyston, J. A. (Hrsg.): John Dewey The Later Works. 1935–1953. Vol. 11. Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois University Press. S. 408–417.
- Dewey, J. [1938] (1991c): Democracy and Education in the World of today. In: Boyston, J. A. (Hrsg.): John Dewey The Later Works. 1925–1953. Vol. 13. Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. [1937] (1991d): The Challenge of Democracy to Education. In: Boyston, J. A. (Hrsg.): John Dewey The Later Works. 1925–1953. Vol. 11. Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois University Press. S. 181–190.
- Dewey, J. (1991e): Totalitarian Economics and Democracy. In: Boyston, J. A. (Hrsg.): John Dewey. The Later Works, 1925–1953. Vol. 13, Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois University Press, S. 116–135.
- Dewey, J. (1991f): Education, Democracy and Socialized Economy. In: Boyston, J. A. (Hrsg.): John Dewey. The Later Works, 1925–1953. Vol. 13, Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois University Press, S. 304–308.
- Dewey, J. (1991g): Experiment in Education. In: Boyston, J. A. (Hrsg.): The Middle Works of John Dewey, 1899–1924. Vol. 10, Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois University Press, S. 121–124.
- Dewey, J. [1935] (1991h): The Crucial Role of Intelligence. In: Boyston, J. A. (Hrsg.): John Dewey The Later Works. 1925–1953. Vol. 11. Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois University Press. S. 342–344.
- Dewey, J. [1937] (1991i): What is Learning? In: Boyston, J. A. (Hrsg.): John Dewey The Later Works. 1925–1953. Vol. 11. Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois University Press. S. 238–242.

7 Entgegen der weit verbreiteten Auffassung, Dewey vertrete einen radikalen Naturalismus, enthält sein Ansatz an der Basis einen expressivistischen und ausdrückstheoretischen Aspekt (vgl. Beljan, i. E.).

- Dewey, J. [1939] (1991j): Creative Democracy – the task before us. In: Boyston, J. A. (Hrsg.): John Dewey The Later Works. 1925–1953. Vol. 14. Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois University Press. S. 224–230.
- Dewey, J. [1939] (1991k): Freedom and Culture. Totalitarian Economics and Democracy. In: Boyston, J. A. (Hrsg.): John Dewey The Later Works. 1925–1953. Vol. 13. Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois University Press. S. 116–135.
- Dewey, J. (1989a): The Activity Moment. In: Boyston, J. A. (Hrsg.): John Dewey. The Later Works, 1925–1953. Vol. 9, Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois University Press, S. 169–174.
- Dewey, J. (1989b): The Economic Situation as a Challenge to Education. In: Boyston, J. A. (Hrsg.): John Dewey. The Later Works, 1925–1953. Vol. 6, Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois University Press, S. 123–130.
- Dewey, J. [1934] (1989c): Can Education Share in Social Reconstruction? In: Boyston, J. A. (Hrsg.): John Dewey The Later Works. 1925–1953. Vol. 9. Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois University Press, S. 205–209.
- Dewey, J. [1899] (1976): The School and Society. In: Boyston, J. A. (Hrsg.): The Middle Works of John Dewey, 1899–1924. Vol. 1, Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois University Press, S. 1–109.
- Hartmann, A. (2008): Education and the Cold War. The Battle for the American School. New York: Palgrave Macmillan.
- Honneth, A. (1999): Demokratie als reflexive Kooperation. John Dewey und die Demokratietheorie der Gegenwart. In: Brunkhorst, H./Niesen, P. (Hrsg.): Das Recht der Republik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 37–65.
- Hufnagel, E. (2007): John Dewey: Reformpädagogik als grundlagentheoretisches Korrektiv – einige Anmerkungen zu Demokratie und Erziehung. In: Graßhoff, G. (Hrsg.): Reformpädagogik trifft Erziehungswissenschaft. Mainz: Logophon. S. 129–141.
- Knoll, M. (2018): John Dewey pädagogischer Reformimpuls. In: Barz, H. (Hrsg.): Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 203–215.
- Langer, R. (2008): Warum haben die PISA gemacht? Bericht über einen Effekt internationaler politischer Auseinandersetzungen. In: Ders. (Hrsg.): Warum tun die das? Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 49–72.
- Lehmann-Rommel, R. (2010): John Dewey. In: Zierer, K./Saalfrank, W. (Hrsg.): Zeitgemäße Klassiker der Pädagogik. Leben – Werk – Wirken. Paderborn: Schöningh. S. 155–170.
- Oelkers, J. (2009): John Dewey und die Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Radtke, F. (2003): Die Erziehungswissenschaft der OECD. Aussichten auf die neue Performanz-Kultur. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld: Bertelsmann, S. 277–304.
- Reder, M. (2015): Menschenrechte und Pragmatismus. Menschenrechtspraxis und nachhaltige Entwicklung im Anschluss an John Dewey. In: Reder/Cojocar (Hrsg.): Zur Praxis der Menschenrechte. Formen, Potenziale und Widersprüche. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. S. 43–65.
- Schreier, H. (Hrsg.) (2001): Rekonstruktion der Schule. Das pädagogische Credo des John Dewey und die heutige Erziehungspraxis. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Tanner, L. N. (1997): Dewey's laboratory school. Lessons for today. New York: Teachers College Press.

Schule auf dem Prüfstand – Kritische Theorie revisited

Jens Beljan und Nils Berkemeyer

Einleitung

Mit dem Ziel, die Unterdrückung und Ausbeutung der Menschen in kapitalistischen Herrschaftssystemen einsichtig zu machen und zur Überwindung von Entfremdung und Verdinglichung beizutragen, stoßen die Vertreter der Kritischen Theorie unumgänglich auch auf Fragen der öffentlichen Erziehung.¹ Dass die Kritischen Theoretiker von einer engen Kopplung zwischen Gesellschaftssystem und Schulsystem ausgehen, wird nicht nur an der inhaltlichen Ausrichtung ihrer Publikationen deutlich, sondern auch an ihren vielfältigen bildungsreformerischen Tätigkeiten. Gilt gegenwärtig die Einzelschule als Akteurin bildungspolitischer Entwicklungsprozesse (Fend 2006), so sind für die Vertreter der Kritischen Theorie Fragen der Schulstruktur unhintergebar Systemfragen. Ihre Überlegungen zu tiefgreifenden Reformen des Schulsystems sind deshalb nicht zu trennen von ihren Einsichten, ob und wie gesellschaftliche Transformation und Reformierung angestoßen werden könne (Hamm-Brücher 1972, S. 38). Um ein nicht-entfremdetes Schulsystem zu erhalten, bedarf es eines nicht entfremdeten Gesellschaftssystems, so könnte das Credo ihres Schaffens auf den Punkt gebracht werden.

Durch die Umkehrung dieser Annahme entstand in den 60er Jahren die Kritische Erziehungswissenschaft: Gerechte, nicht-entfremdete und nicht-verdinglichende gesellschaftliche Verhältnisse stellen sich nicht von allein ein, sie bedürfen der aktiven „Mithilfe“ des Erziehungs- und Bildungssystems, so stellte Klaus Mollenhauer (1972, S. 9–16), ein Hauptvertreter der Kritischen Erziehungswissenschaft erster Stunde, fest. Ebenso wie die Frankfurter Schule betonte auch die Kritische Erziehungswissenschaft den unhintergebaren Herrschaftszusammenhang zwischen Schul- und Gesellschaftssystem. Das Ziel, über Reformen des Schul- und Erziehungssystems gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse durch Kritik, Emanzipation und Mündigkeit abzubauen und dadurch das Leid der Menschen zu verringern, hat sich tief in das pädagogische Gedankengut eingeschrieben. Kam es in den 1980er Jahren zu dem Versuch einer Neu-

1 Es handelt sich um eine leicht veränderte Version des Beitrages „Schulreform aus Perspektive der Kritischen Theorie“ (Beljan/Berkemeyer 2019).

orientierung der Kritischen Erziehungswissenschaft (Sünker/Krüger 1999), ist sie heute, neben der geisteswissenschaftlichen und der empirischen Erziehungswissenschaft, als „drittes Paradigma“ und als Hauptströmung erziehungswissenschaftlicher Forschung anerkannt (Benner 2001).

In seiner tiefeschürfenden historischen Studie zur *Bildungsreform in Deutschland* vertieft der ehemalige Mitarbeiter des *Instituts für Sozialforschung* (IfS) Ludwig von Friedeburg (1996) die Erkenntnisse, dass Fragen des Schulsystems unhintergebar mit Fragen nach gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen verschränkt sind sowie dass Bemühungen, das Schulsystem zu gestalten, oft von außerschulischen und nicht-pädagogischen Mächten korrumpiert werden. Trotz des Erscheinens von Friedeburgs Studie sowie des zweibändigen Sammelbandes zur *Kritischen Erziehungswissenschaft und Bildungsreform* (Bernhard/Kremer/Rieß 2003) ist die systematische Aufarbeitung der Bedeutung des Schulsystems in der Kritischen Theorie ein Forschungsdesiderat geblieben (ebd., S. 1–5). Wir gehen davon aus, dass eine Analyse des Schulsystems sowie dessen Funktionen, Gestaltbarkeit und Ziele aus Perspektive der Kritischen Theorie insbesondere dann hervortritt, wenn man sich die schulreformerischen Bestrebungen des Paradigmas und seiner Vertreter vergegenwärtigt.

In diesem Beitrag werden wir im Ausgang zentraler Positionen der Kritischen Theorie zunächst fünf Merkmale des Paradigmas herausfiltern, die zugleich als Hauptdomänen der erziehungswissenschaftlichen Rezeption interpretiert werden können. Anschließend werden diese Schwerpunkte verschiedenen Schulreformformaten zugeordnet, wodurch Achsen einer kritischen Schulsystemforschung hervortreten können. Die dabei aufscheinende Architektur kritischer Schulsystemreformen stellt einen ersten (und durchaus vorläufigen) Systematisierungsvorschlag dar.

1. Hauptvertreter der Kritischen Theorie

Die Hauptvertreter der Kritischen Theorie lassen sich grob in drei Generationen einteilen. Die zentralen Vertreter der *ersten Generation* sind Max Horkheimer, Theodor W. Adorno und Herbert Marcuse. Horkheimer, der seit 1931 Leiter des IfS war und das interdisziplinäre sozialwissenschaftliche Forschungsprogramm der Kritischen Theorie begründete (Horkheimer 1937), hatte im Rahmen seiner Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und den Studien zur gesellschaftlichen Bedingtheit autoritärer Charakterzüge schon in den frühen 1930er Jahren angestoßen, Familienstrukturen und Erziehungsprozesse zu untersuchen. Der Ansicht, dass die Pädagogik eine Verbesserung der gesellschaftlichen Verhältnisse bewirken könne, stand Horkheimer allerdings skeptisch gegenüber, weshalb Fragen des Schulsystems zu diesem Zeitpunkt nicht in den Blick geraten konnten.

Gemeinsam mit Adorno veröffentlichte Horkheimer die *Dialektik der Aufklärung* (1947/2010), eine Studie, in der das Autorenduo ein zutiefst pessimistisches Bild der modernen Kultur entwirft: Die Aufklärung mit ihrem Ziel einer Rationalisierung in der Moderne installiert durch die Ausbreitung der „instrumentellen Vernunft“ und der Zunahme von „Verdinglichung“ eine „alles verwaltende Welt“, die jegliches Potenzial für Emanzipation und Mündigkeit in Herrschaft umwandelt. Eine solche von kapitalistischen Tauschbeziehungen und rationalem Kalkül durchdrungene Welt ermöglicht nur noch entfremdete „Halbbildung“ (Adorno 1972a) und führt zu „falschen Bedürfnisse[n]“ eines „eindimensionalen Menschen“ (Marcuse 1964/2014). Für Horkheimer, Adorno und Marcuse bildet das kapitalistische Wirtschaftssystem das Zentrum ihrer kritischen Analysen. Damit bleiben sie Marx' Kritik der politischen Ökonomie verpflichtet. Anders als Marx verortet die erste Generation der Kritischen Theorie die schädlichen Prinzipien der Verwarenförmigung und der kapitalistischen Tauschbeziehungen allerdings nicht mehr allein im materialistischen ‚Unterbau‘ der Gesellschaft, sondern überträgt diese auf die Sphäre des kulturellen ‚Überbaus‘.

Jürgen Habermas löste die Kritische Theorie der ersten Generation aus ihrer zutiefst pessimistischen Grundhaltung heraus und verschiebt den Blick von der Ökonomie auf die Interaktionsbeziehungen. Als Hauptvertreter der *zweiten Generation* Kritischer Theoretiker zeigte Habermas mit der Aufdeckung eines „emanzipatorischen Interesse[s]“ (1968/1973) und einer „kommunikativen Vernunft“ (1981/2011), dass Rationalität nur dann zur totalen Verwaltung und Beherrschung führt, wenn sie, wie Horkheimer und Adorno es taten, einseitig als instrumentelle Vernunft verstanden wird. In Form von kommunikativer Vernunft hingegen kann die auf Verständigung hin orientierte, rationale Interaktion durchaus ein gesellschaftsimmanentes emanzipatorisches Potenzial entfalten. Eine solche emanzipative Rationalität beruht nach Habermas' Diskursethik auf formal-logischen Prinzipien zwischenmenschlicher Kommunikation; und sie verwirklicht sich immer schon in „richtig“ geführten argumentativen Gesprächen und öffentlichen Diskursen. Wie unten deutlich wird, schuf erst diese positive und konstruktive Wendung der Kritischen Theorie Anschlussstellen für Fragen der Schulsystemgestaltung.

Eine *dritte Generation* der Kritischen Theorie ist durch Axel Honneth vertreten, der seit 2002 Geschäftsführer des IfS ist. Anders als Habermas verortet Honneth das gesellschaftsstrukturelle emanzipatorische Potenzial nicht in kantianischen, formal-logischen Vernunftprinzipien, sondern in der Dynamik eines, auf Hegel zurückgehenden, sittlichen *Kampfes um Anerkennung* (Honneth 1992). Die Verletzung von liebender, rechtlicher und solidarischer Anerkennung ruft Honneth zufolge soziale Empörung hervor, die in sozialen Bewegungen zum Ausdruck kommt und in denen sich ein reales gesellschaftsimmanentes Interesse an Emanzipation artikuliert.

Ein neuerer Versuch der Weiterführung der Kritischen Theorie stellt Hartmut Rosas *Soziologie der Weltbeziehung* (2016) dar. Rosa folgt der interaktionistischen Ausrichtung von Honneth, geht über diesen aber hinaus, indem er nicht Anerkennung, sondern „Resonanz“ in den Mittelpunkt seiner Kritischen Theorie stellt. Als spezifische Qualität von Selbst-Welt-Beziehungen, die, anders als Honneth, nicht nur Sozial-, sondern auch Ding- und Naturverhältnisse einschließt, geht Resonanz mit einer grundlegenden Transformation und Verflüssigung der Weltbeziehung einher, die Rosa als Gegenkonzept zu gesellschaftlich verursachter Entfremdung und Verdinglichten versteht und die eine Kritik herrschaftsförmig-verfestigter und naturalisierter Weltverhältnisse ermöglicht.

Auch Rainer Forsts Studien zur Rechtfertigung von Legitimationspraktiken (2015; 2011) sowie Rahel Jaeggis Analyse von Lebensformen (2016; 2014) stellen fundierte Beiträge zur Kritischen Theorie der dritten Generation dar. Forst und Jaeggi haben zudem eine intensive Debatte über die Möglichkeiten und Bedingungen von Kritik angestoßen und somit Kritik selbst reflexiv werden lassen (Jaeggi/Wesche 2009; Forst et al. 2009).

2. Merkmale Kritischer Theorie

Die Kritische Theorie setzt weder das Subjekt der Psychologie noch die kulturelle und historische Überlieferung der Geisteswissenschaften, schließlich aber auch nicht die Einzelbefunde der empirischen Wissenschaft ins Zentrum ihrer Analysen. Gemeinsamer Fluchtpunkt dieser so vielgestaltigen Theorietradition ist die Gesellschaftlichkeit des Menschen (Claußen 1979a). Dabei charakterisieren mindestens fünf Merkmale das Kritische Paradigma und sein Verhältnis zum System Schule:

1. Ansätze in der Tradition der Kritischen Theorie verfolgen das Ziel, Menschen von (ungerechter) äußerer und innerer Herrschaft zu befreien. Emanzipation und Mündigkeit sind deshalb ihr Leitmotiv und Wahrheitskriterium (Lempert 1971, S. 323). Die Güte eines Schulsystems bemisst sich im Kritischen Paradigma damit nicht an dessen Effektivität, dessen Wirksamkeit oder dessen Qualität, sondern anhand der ermöglichten und bewirkten individuellen Mündigkeit und gesellschaftliche Emanzipation.
2. Um dieses Ziel zu erreichen, bestimmt und beschreibt das Kritische Paradigma Einzelphänomene, wie die Institution Schule, aus der Perspektive gesamtgesellschaftlicher Strukturprinzipien. Vertreter dieser Strömung streben weniger danach, affirmatives und systemerhaltendes Steuerungs- und Optimierungswissen für Schulreformen zur Verfügung zu stellen. Vielmehr sollen Emanzipationspotenziale erkundet und gestärkt werden, die zur Trans-

formation der Gesamtgesellschaft führen und die die Kontexte verändern, in denen das System Schule pädagogisches Handeln organisiert (Dammer 2008, S. 5).

3. Mit dem Anspruch, Systemfragen zu analysieren, lehnt die Kritische Theorie zugleich eine vollständige Neutralität und Wertfreiheit wissenschaftlicher und theoretischer Bemühungen ab. Theorie zu generieren und Forschung zu betreiben, wird selbst als eine gesellschaftliche Praxis angesehen, in der sich ebenso Herrschaftsmomente verfestigen, wie denkbare und reale Emanzipationsmöglichkeiten entstehen können (Klafki 1976, S. 9). Theoretische Konstruktion und praktisches Engagement sind aus Sicht der Frankfurter Schule deshalb keine Gegensätze, sondern eng miteinander verflochten (Horkheimer 1937, S. 275; Mollenhauer 1968, S. 15f.). Forschung und Theorie lassen sich als Angebote einer ‚Reformation des Bewusstseins‘ verstehen.
4. Aufgrund ebenjener Verflochtenheit von Theorie und Praxis sowie der Tatsache, dass sich die Kritische Theorie mit gegenwärtigen gesellschaftlichen Problemlagen befasst, ist das Paradigma sensibel für den historischen Kontext sozialer Entwicklungen. Erkenntnisse und die daraus entspringenden Impulse für Schulreformen können demnach nicht auf starken anthropologischen oder unhistorischen Annahmen fußen, weil diese dazu tendieren, die gesellschaftlichen Verhältnisse als unveränderliche Naturtatsachen aufzufassen und damit Herrschaftsmomente zu verfestigen (Gertenbach/Rosa 2009, S. 180).
5. Schließlich vertritt das Kritische Paradigma einen immanenten und radikalen Kritikanspruch. Die Maßstäbe für Kritik an gesellschaftlichen Entwicklungen sowie am Schul- und Erziehungssystem, aber auch die Richtschnur für Verbesserungen, dürfen den jeweiligen gesellschaftlichen Sphäre nicht äußerlich sein, sondern müssen ihnen selbst entspringen (Gruschka 1988). Weil Kritik stets die Gesellschaft in ihrer Totalität betrifft, widersprechen Vertreter dieser Strömung der Auffassung, dass Kritik immer konstruktiv und systemerhaltend sein muss (Adorno 1972b, S. 135; Mollenhauer 1968, S. 69). Wenn sich die gesellschaftlichen Widersprüche als unüberwindbar erweisen, können sich gesellschaftliche wie schulische Reformbemühungen auch als ‚destruktiver‘ Widerstand, Verweigerung oder Negativität gegen das bestehende Herrschaftssystem richten, was das jeweils bestehende Schulsystem mit einschließt.

3. Erziehungswissenschaftliche Rezeption

Die erziehungswissenschaftliche Rezeption erfolgte in den 1960er Jahren nahezu ausschließlich über Jürgen Habermas. Herweg Blankertz, Klaus Mollenhauer und Wolfgang Klafki bemühten sich zunächst um theoretische Anschlussmög-

lichkeit der Kritischen Theorie an erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. Wenngleich die Ansätze, die in der Tradition der Kritischen Theorie stehen, jedes der zuvor genannten Merkmale zugleich aufweisen und Emanzipation und Mündigkeit als Leitkategorien anerkennen (Merkmal 1), so lassen sich zugleich einzelne Schwerpunktsetzungen in der Rezeptionsgeschichte identifizieren.

Der Analyse gesellschaftsstruktureller Einflüsse auf das System Schule (Merkmal 2) haben vor allem die klassischen Theorierezeptionen aufgegriffen. Dieser Aspekt bildet beispielsweise den Schwerpunkt von Klaus Mollenhauer Emanzipationsstudien (Mollenhauer 1968) sowie seiner an Habermas angelehnten Umdeutung des erzieherischen Handelns in kommunikatives Handeln (Mollenhauer 1972). Ebenso rückt Andreas Gruschka in seiner auf Adorno zurückgehenden Analyse unüberwindbarer Widersprüche im Schulsystem und der schulischen Produktion sozialer Kälte, den gesellschaftsstrukturellen Aspekt in den Mittelpunkt (Gruschka 1994; 1988). Auch Frank-Olaf Radtkes (2003) Sorge um die Enthumanisierung durch eine Ökonomisierung des Bildungssystems kann diesem Schwerpunkt zugeordnet werden. Der Versuch einer analytisch-empirischen Wendung, der die chronisch vernachlässigte, wie stets eingeforderte empirische Forschung als Desiderat Kritischer Erziehungswissenschaft umsetzt, stellt die *Kritischen Schulsystementwicklungsforschung* (Berkemeyer 2016; Berkemeyer et al. 2019) dar; der Ansatz strebt zudem entschieden danach, die einseitige Fokussierung auf die Einzelschule zu überwinden und das Schulsystem wieder verstärkt in den Blick zu nehmen.

Wenngleich all diese Ansätze ein gesellschaftsveränderndes Interesse verfolgen, nämlich Aufklärung über unnötige Herrschaftsverhältnisse durch Bewusstmachung und Kritik, wurde in der erziehungswissenschaftlichen Rezeptionsgeschichte der Kritischen Theorie auch ein Schwerpunkt auf die stärker praktische Handlungsumsetzung der theoretischen Positionen gelegt (Merkmal 3). Unter diesen Schwerpunkt können die an Emanzipation und Mündigkeit orientierten Entwürfe einer *Kritisch-Konstruktiven Didaktik* von Wolfgang Klafki (1976), die *Kommunikative Didaktik* von Karl-Hermann Schäfer und Klaus Schaller (1976) oder der *fachdidaktischen Curriculumforschung* von Herwig Blankertz (1971) gezählt werden.

In einem weiteren Kontext hat auch Paulo Freires *Pädagogik der Unterdrückten* Gedanken der Kritischen Theorie mit handlungspraktischer Absicht aufgegriffen (Wolf 2017). Eine aktuelle Rezeption der dritten Generation der Kritischen Theorie, die insbesondere auf die Auslegung praktischer Zusammenhänge abzielt, ist die *Pädagogik der Vielfalt* (Prenzel 2006; 1999), die Impulse von Honneth aufnimmt, oder die an Rosa anknüpfenden Studien zur *Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone* (Rosa/Endres 2016; Beljan 2017; Beljan/Winkler 2019).

Zudem lässt sich ein Rezeptionsschwerpunkt identifizieren, welche die Geschichtlichkeit von Bildungsinstitutionen, Erziehungsvorstellungen und päd-

agogischen Praktiken kritisch in den Blick nimmt (Merkmal 4). Kulturkritisch ausgerichtete Ansätze, wie sie etwa das Werk von Heinz-Joachim Heydorn (2004), dem eine „geschichtsphilosophische Konzeption“ (Bernhard 2000, S. 116) zugrunde liegt, auszeichnen und auch in der *Kritik der Erziehung* von Michael Winkler (2006) zu finden sind, rezipieren neben soziologischen, verstärkt auch sozialphilosophische Positionen. Ein kritisches historisches Bewusstsein soll dabei helfen, der Naturalisierung und Alternativlosigkeit von Bildungseinrichtungen entgegenzuwirken (von Friedeburg 1992; Hoffmann 1979).

Schließlich bezieht sich ein weiterer Schwerpunkt auf die Möglichkeit und Grenzen von Kritik als Methode erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Praxis (Merkmal 5). Dazu zählen sowohl die erziehungswissenschaftliche Aufnahme des Positivismusstreits in der Zeit der Bildungsreform (vgl. Claußen 1979b; Heinrich 2016) als auch die reflexive Thematisierung von Kritik nach der Hochphase der Kritischen Erziehungswissenschaft, wie sie heute in den Arbeiten von Dammer (2015; 2008) zu finden sind und auch die Positionen der Autorinnen und Autoren des 46. Beihefts der *Zeitschrift für Pädagogik* (Benner et al. 2003) prägen.

4. Architektur einer kritischen Schulsystemforschung

Überblickt man die verschiedenen Themenfelder, Aktivitäten und Positionen der Kritischen Theorie und ihrer erziehungswissenschaftlichen Rezeption im deutschsprachigen und internationalen Raum (Apple/Au/Gandin 2009; Darder/Baltodano/Torres 2017), ist ihre schulreformerische Wirkung nicht zu übersehen. Um neben den direkten auch die indirekten Einflüsse des Paradigmas sichtbar zu machen – die Kritische Theorie hat etwa mit ihrem Ziel der „Bewusstseinsbildung“ auch auf pädagogische Mentalitäten eingewirkt –, bedarf es eines breiteren Reformverständnisses, das über die rein rechtlich-institutionelle Restrukturierung von Schule hinausgeht. Nicht nur hat das Paradigma die grundsätzlichen Einsichten über den Zusammenhang von Schule und Gesellschaft erweitert, zudem hat es in der Erziehungswissenschaft schulbildend gewirkt und damit das erziehungswissenschaftliche Wissen als Zulieferer für Schulreformen selbst reformiert. Die reformerische Wirksamkeit der Kritischen Theorie auf das Schul- und Erziehungssystem lässt sich auf mindestens drei Ebenen nachweisen. Es handelt sich um die Ebene der *Reform durch Gesellschaftskritik*, der *Reform durch Beratung* und der *Reform durch Programme und Gestaltung*.

Reform als Gesellschaftskritik

Dass sich die Frankfurter Schule bereits in den 1950er und 1960er Jahren intensiv mit Fragen zu Erziehung und Bildung auseinandersetzte und damit Impulse

für Erziehungsreformen gab, zeigt sich daran, dass es weniger durch seine industriesoziologischen, als durch seine erziehungs- und bildungssoziologischen Studien Aufmerksamkeit erregte (z. B. Habermas 1956). Die Kritische Theorie hat durch ihre theoretischen und empirischen Studien ideelle Denk- und Spielräume eröffnet. Innerhalb dieser neuen Denk- und Möglichkeitsräume haben Horkheimer und Adorno die Verinnerlichung der Vergangenheitsbewältigung und die Pädagogisierung dieser Aufgabe in Deutschland (Albrecht 1999; Adorno 1971/2017) erheblich beeinflusst.

Die Kritische Theorie hat zudem Schulreformen kritisch reflektiert. So äußern seit den 80er Jahren Erziehungswissenschaftler*innen und Erziehungswissenschaftler mit deutlichem Bezug zur Kritischen Theorie Einwände und tiefe Skepsis gegenüber neoliberalen Schul- und Bildungsreformen in Deutschland (Radtke 2003) sowie international im Kontext einer *Critical Education* (Giroux 2018, 2011; McLaren 1995). Breite öffentliche Aufmerksamkeit haben beispielsweise die „Frankfurter Einsprüche“ (Gruschka et al. 2006) erlangt, in denen eine Autorengruppe mit 150 Unterzeichnern, ihre tiefe Beunruhigung gegenüber einer zunehmenden Ökonomisierung des Bildungswesens zum Ausdruck bringen.

Auch wenn der Kritischen Erziehungswissenschaft häufig attestiert wird, sie wäre aufgrund ihrer Überschätzung der Möglichkeit, durch Schul- und Erziehungsreformen Gesellschaftsreformen anzustoßen, praktisch gescheitert (Keck-eisen 1983, S. 134; Dammer 2015, S. 33), ist unverkennbar, dass ihre zentrale Idee und Problemstellung – Emanzipation und Mündigkeit in der Pädagogik konsequent aus gesellschaftstheoretischer Perspektive zu untersuchen, mit dem Ziel illegitime Herrschaftsverhältnisse abzubauen – heute als zentrale Perspektive und Ziel erziehungswissenschaftlicher Reflexion auf das Schulsystem gelten (Bernhard/Rothermel/Rühle 2018).

Neben dem Ziel, dem neoliberalen Credo eines *There is no Alternative* andere Wege und Möglichkeiten entgegenzuhalten (Negt 2014; Dammer 2003, S. 29), haben Vertreter der Kritischen Theorie auch die Voraussetzungen und Bedingungen für emanzipative Schulreformen untersucht. So weist Dammer (ebd.) darauf hin, dass sich die Kritische Erziehungswissenschaft in den 1970er Jahren bis in die obersten Etagen der Schul- und Bildungspolitik Gehör verschaffen konnte, weil zeitgeschichtlich bereits ein Klima vorherrschte, das Schul- und emanzipativen Bildungsreformen sehr aufgeschlossen gegenüberstand. Ebenso kommt von Friedeburg zu dem Ergebnis, dass ohne ein begünstigendes gesellschaftliches Klima, Schulreformen aus der Perspektive der Kritischen Theorie kaum möglich sind, weil über den Fortgang von Schul- und Bildungsreformen „nicht pädagogische Einsichten und organisatorische Konzepte, sondern gesellschaftliche Machtverhältnisse bestimmen“ (von Friedeburg 1992, S. 476).

Reform als Beratung

Mitarbeiter der Frankfurter Schule waren in Bezug auf Schulreformen jedoch nicht nur kritisch, sondern auch beratend tätig. Von 1962 bis 1963 hatte Adorno als Gründungsmitglied des DGS-Fachausschusses für *Soziologie der Bildung und Erziehung* im Rahmen einer pädagogischen Vergangenheitsbewältigung eine Vielzahl von Empfehlungen für Schulreformen herausgegeben. In den Empfehlungen sprach sich die Kommission unter anderem für eine kritische Lehrerrolle, eine soziologische Ausrichtung des Geschichtsunterrichts oder die Politisierung des Sozialkundeunterrichts aus. Die Schule sollte zu einem politischen Erfahrungsraum werden. Parallel dazu hat auch Horkheimer die Debatte über die Reform der politischen Bildung beeinflusst; etwa mit der Forderung einer historischen Parallelisierung, eines Demagogie-Unterrichtes und der Anziehung demokratischer Tugenden (Horkheimer 1967; 1963). Von 1960 bis 1969 war Horkheimer zudem Mitarbeiter in der *Kommission zur Beratung der Bundesregierung in Fragen der politischen Bildung*, die reformerisch allerdings wenig Einfluss hatte.

Im Deutschen Bildungsrat (Terhart 2019) konnte sich von Friedeburg, ehemaliger Mitarbeiter des von Horkheimer geführten IfS, weitestgehend durchsetzen. Die von Helmut Becker verfassten und vom Bildungsrat herausgegebenen *Empfehlungen zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen* (Friedeburg 2000, S. 52–65) sahen größere demokratische Selbst- und Mitbestimmung für alle an Schule Beteiligten vor, gaben Rahmenrichtlinien vor starren Lehrplänen den Vorrang, forderten Konferenzen auf Schul- und Schulstufenebene ein; die Forderungen waren durchdrungen mit Begriffen der Kritischen Theorie. Als Kultusminister der hessischen Landesregierung stellte von Friedeburg Wolfgang Klafki als Berater ein und beauftragte ihn mit einer Totalrevision der Schulcurricula. Damit öffnete sich ein weiteres Feld schulreformersicher Wirksamkeit der Kritischen Theorie.

Reform als Programm und Gestaltung

Schließlich hat die Kritische Theorie auch direkten Einfluss auf Reformen des Schulsystems genommen. Einfluss auf deutsche Pädagoginnen und Pädagogen nahm Horkheimer mit dem IfS durch die Gründung des *Studienbüros* im Jahr 1966. Das Studienbüro ließ Multiplikatoren aus dem Bereich der politischen Bildung (Pädagogen, Professoren und Lehrende), nach Amerika reisen. Ziel des Studienbüros war die Westanbindung und das Ziel, das Erziehungswesen nach amerikanischem Vorbild zu reformieren und zu demokratisieren (Koinzer 2011). Viele der Studienreisenden haben später einflussreiche Stellen im deutschen Bildungswesen eingenommen (Albrecht 1999, S. 423–442).

Auch Wolfgang Klafki hatte mittels Impulsen aus der Kritischen Theorie Reformen des Schulsystems angestoßen und begleitet. Durch seine Beiträge im *Funk-Kolleg* (1971–1973) und vor dem Hintergrund einer weiteren Phase der

„reeducation“ (Behrmann 1999, S. 480) führte Klafki einen Generationswechsel im Bildungssystem durch. Klafkis Funkkolleg, ein Weiterbildungsformat, das zugleich eine Einführung in die Erziehungswissenschaft darstellte und in dem Klafki zögerlich die Kritische Erziehungswissenschaft begründete, wurde von vielen jungen Lehrerinnen und Lehrern, von Studierenden in Lehramtsstudiengängen und Lehrkräften in der Lehrerbildung rezipiert und aufgenommen. Diese Studierenden sind spätestens in den 1970er Jahren in den aktiven Schuldienst eingetreten und dort wirksam geworden (ebd., S. 477–480).

In seiner Beraterfunktion der hessischen Landesregierung wurde Klafki mit einer Totalrevision der Schulcurricula beauftragt. Deutliche Züge der Kritischen Theorie wiesen die dadurch angestoßenen und von Ludwig von Friedeburg vorgelegten neuen „Rahmenrichtlinien“ im Jahr 1972/73 auf. Von Friedeburg war von 1969 bis 1974 hessischer Kultusminister und bemühte sich in seinem schulpolitischen Schaffen die 5. und 6. Klasse in eine schulformunabhängige Förderstufe sowie weiterführende Schulen in Gesamtschulen umzuwandeln und schließlich Lehrplaninhalte für Deutsch und Gesellschaftskunde neu zu gestalten. Die Richtlinien reformierten den Deutschunterricht und führten das Integrationsfach „Gesellschaftslehre“ ein, in der Geographie, Geschichte und Sozialkunde zusammenfallen sollten. Ebenso offenkundig war der Einfluss der Kritischen Theorie in den im selben Jahr parallel dazu erlassenen Rahmenrichtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen, die das Fach „Politik“ neu konzipierten und deren Neuregelungen an 30 ausgewählten Schulen erprobte wurden.

Beide Richtlinienentwürfe, die schulformunabhängig für die Sekundarstufe I gelten sollten und die nicht Inhalte, sondern Lernziele zum Ausgangspunkt nahmen, waren offenkundig von der Gesellschafts- und Ideologiekritik beeinflusst, die von der Studentenbewegung und der außerparlamentarischen Opposition vertreten wurde; und beide Entwürfe lösten noch 1973, ein halbes Jahr nach ihrem Inkrafttreten, heftige Debatten aus. Anders als der hessische Richtlinienstreit, der zur Aussetzung der Schulreformen führte und zur Abwahl der sozialliberalen Landesregierung, konnte der Richtlinienstreit in Nordrhein-Westfalen beigelegt werden, indem er (mit ideeller Unterstützung von Habermas) verfassungsrechtlich fundiert wurde. Damit wurde die Kritische Theorie im Bildungssystem teilweise „institutionalisiert“ (Behrmann 1999, S. 494).

Da Vertreter der Kritischen Theorie einen starren Bildungskanon ablehnten, bezog sich ein weiterer Strang schulreformerischer Aktivität auf die Gestaltung von kritischen Unterrichtsmaterialien, etwa „kritischen Lesebüchern“, die, unter dem Lernziel Emanzipation, junge Menschen schon früh zum Hinterfragen anregen sollten (Dammer 2003, S. 34f.)

Die Erprobung und Durchsetzung einer Kollegstufe in Nordrhein-Westfalen die auf Blankertz (Blankertz/Gruschka 1975) zurückgeht, ist ebenso von der Kritischen Erziehungswissenschaft beeinflusst wie die Offenheit für das Konzept der Gesamtschule, in dem die Kritische Erziehungswissenschaft unserer

Ansicht nach drei zentrale Prinzipien verankern konnte: Erstens konnte durch die Ablehnung des dreigliedrigen Schulsystems und die Idee des inklusiven Unterrichts der bereits in Marx' Analysen zentrale Klassenkampf entschärft werden. Zweitens wurden in der Gesamtschule einerseits Demokratisierungs- und Partizipationsprozesse institutionell verankert, die stark von Habermas Diskursethik beeinflusst sind, andererseits wurden Mitbestimmung vertieft und Anerkennung intensiviert, wie sie für Honneths Arbeiten konstitutiv sind. Die Gesamtschulkonzeption zielt implizit ebenso auf eine Verringerung von Entfremdung durch Vereinzelung ab, wie sie durch eine bewertungs- und verwaltungsfreie Zeit, wenigstens in der Grundschule, der Verdinglichung entgegenwirkt.

Zuletzt sei auf die vereinzelt Alternativschulgründungen hingewiesen, die Positionen der Kritischen Theorie praktisch umsetzen und von denen Reformimpulse ausgehen können, was sowohl für die *Adorno-Schule* in Elze (Hilbig 1995) als auch für die *Glockseeschule* bei Hannover zutrifft (Negt 2002).

5. Schlussbemerkung

Der genuine Beitrag der Kritischen Theorie zur Schulsystemforschung ergibt sich aus ihrem Anspruch, illegitime, gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse abzubauen. Um dies zu ermöglichen, analysieren und beschreiben ihre Vertreter*innen Schule in Hinblick auf gesamtgesellschaftliche Strukturprinzipien. Damit vermag das kritische Paradigma dem derzeitigen Fokus auf die Einzelschule eine reichhaltige Alternative gegenüberzustellen. Gleichsam erlaubt das Paradigma eine Reflexion von Reformbestrebungen, die auf das Schulsystem abzielen, gegenwärtig etwa in Form der Einführung von Bildungsstandards, Lernstandserhebungen oder externer Evaluation durch Schulinspektionen (Bohl et al. 2010).

Entgegen der These einer pädagogischen Abstinenz der Frankfurter Schule und dem programmatischen Verdikt eines praktischen Scheiterns der Kritischen Erziehungswissenschaft zeigt sich, dass das kritische Paradigma auf vielfältige Weise sowohl Schulreformen begleitet als auch direkt gestaltet hat. Die systematische Aufarbeitung der schulreformerischen Geschichte der Kritischen Theorie könnte helfen, die realen praktischen und reformerischen Möglichkeiten dieses zeitweise so erfolgreichen, heute aber mitunter „verdrängten Paradigmas“ (Hoffmann 2007) in der Erziehungswissenschaft differenzierter einschätzen zu können. Ob die Kritische Erziehungswissenschaft auch in Zukunft einen substantiellen Beitrag für Erziehungs- und Schulreformen leisten wird, hängt davon ab, ob es der Schulentwicklungsforschung gelingt, ihre gesellschaftstheoretischen Bezüge wieder stärker in den Blick zu nehmen, gesellschaftsimmanente normative Maßstäbe aufzugreifen und zu entwickeln sowie Rechenschaft über

Formen der Kritik abzulegen, mit denen sich gesellschaftliche Fehlentwicklungen im Bildungssystem aufzeigen lassen (Böttcher 2019; Berkemeyer/Hermstein 2018).

Literatur

- Adorno, Th. W. (1971/2017): *Erziehung zur Mündigkeit*. 26. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Adorno, Th. W. (1972a): *Theorie der Halbbildung (1959)*. In: Ders.: *Gesammelte Schriften*. Band 8. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 93–121.
- Adorno, Th. W. (1972b): *Zur Logik der Sozialwissenschaften (1959)*. In: Ders.: *Gesammelte Schriften*. Band 8. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 125–143.
- Albrecht, C. (1999): *Im Schatten des Nationalsozialismus: Die politische Pädagogik der Frankfurter Schule*. In: Albrecht, C./Behrmann, G./Bock, M./Homann, H./Tenbruck, F. (Hrsg.): *Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule*. Frankfurt a. M./New York: Campus, S. 387–447.
- Apple, M. W./Au, W./Gandin, L. A. (2009): *The Routledge International Handbook of Critical Education*. New York: Routledge.
- Behrmann, G. (1999): *Die Erziehung kritischer Kritiker als neues Staatsziel*. In: Albrecht, C./Behrmann, G./Bock, M./Homann, H./Tenbruck, F. (Hrsg.): *Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule*. Frankfurt a. M./New York: Campus, S. 448–496.
- Beljan, J./Berkemeyer, N. (2019): *Schulentwicklung aus Perspektive der Kritischen Theorie*. In: Berkemeyer, N./Bos, W./Hermstein, B. (Hrsg.): *Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 80–91.
- Beljan, J. (2019): *Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone. Eine neue Perspektive auf Bildung*. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Beljan, J./Winkler, M. (2019): *Resonanzpädagogik auf dem Prüfstand. Über Hoffnungen und Zweifel an einem neuen Ansatz*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Benner, D. (2001): *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel: Beltz UTB.
- Benner, D./Borrelli, M./Heyting, F./Winch, Chr. (2003): *Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bernhard, A./Rothermel, L./Rühle, M. (Hrsg.) (2018): *Handbuch Kritische Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Berkemeyer, N. (2016): *Kritische Schulsystementwicklungsforschung – Entwurf eines Forschungsprogramms*. In: Steffens, U./Bargel, T. (Hrsg.): *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven*. Münster: Waxmann: S. 201–220.
- Berkemeyer, N./Hermstein, B. (2018). *Schulentwicklungsforschung – Quo Vadis?* In: Eickelmann, B./Drossel, K. (Hrsg.), *Does ‚What works‘ work? Bildungsforschung, Bildungsadministration und Bildungspolitik im Dialog*. Münster: Waxmann, S. 13–36.
- Berkemeyer, N./Hermstein, B./Meisner, S./Semper, I. (2019): *Kritische Schulsystementwicklungsforschung: Ein normativ-analytischer Forschungsansatz der schulischen Ungleichheitsforschung*. In: *Journal for Educational Research Online (JERO)*. Münster: Waxmann.
- Bernhard, A. (2000): *Kritische Bildungstheorie: Zur Genese des Bildungsdenkens Heinz-Joachim Heydorns von Beginn des Kalten Krieges bis zur Bildungsreform*. In: Eierdanz, J./Kremer, A. (Hrsg.): *„Weder erwartet noch gewollt“: Kritische Erziehungswissenschaft und*

- Pädagogik in der Bundesrepublik Deutschland zur Zeit des Kalten Krieges. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 112–133.
- Bernhard, A./Kremer, A./Rieß, F. (2003): Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform. Programmatik – Brüche – Neuansätze. 2 Bände. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Blankertz, H./Gruschka, A. (1975): Kollegstufe Nordrhein-Westfalen als Testfall demokratischer Bildungsreform. In: *Paedagogica Europaea* 10 (2), S. 147–158.
- Blankertz, H. (1971): Curriculumforschung – Strategien, Strukturierung, Konstruktion. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H.G./Schelle, C. (Hrsg.) (2010). Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böttcher, W. (2019): Schulentwicklung der Einzelschule – kritische Betrachtungen. In: Berkmeyer, N./Bos, W./Hermstein, B. (Hrsg.): Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends. Weinheim/Basel: Beltz, S. 679–690.
- Claußen, B. (1979a): Zur Aktualität und Problematik einer Kritischen Erziehungswissenschaft. In: Claußen, B./Scarbath, H. (Hrsg.): Konzepte einer Kritischen Erziehungswissenschaft. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 12–34.
- Claußen, B. (1979b): Die Position der Kritischen Pädagogik im Positivismusstreit. In: Büttmeyer, W./Möller, B. (Hrsg.): Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 70–93.
- Dammer, K.-H. (2015): Begründung, Entwicklung und Zukunftsaussichten der Kritischen Erziehungswissenschaft. In: Gruschka, A./Lastória, L. A. (Hrsg.): Zur Lage der Bildung. Kritische Diagnosen aus Deutschland und Brasilien. Toronto/Berlin: Budrich.
- Dammer, K.-H. (2008): Brauchen wir noch eine „kritische Erziehungswissenschaft“? In: *Pädagogische Korrespondenz* 38. Münster: Budrich, S. 5–27.
- Darder, A./Baltodano, M. P./Torres, R. D. (2017): *The Critical Pedagogy Reader*. New York: Routledge.
- Fend, H. (2006): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Forst, R. (2015): *Normativität und Macht. Zur Analyse sozialer Rechtfertigungsordnungen*. Berlin: Suhrkamp.
- Forst, R. (2011): *Kritik der Rechtfertigungsverhältnisse. Perspektiven einer kritischen Theorie der Politik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Forst, R./Hartmann, M./Jaeggi, R./Saar, M. (2009): *Sozialphilosophie und Kritik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Friedeburg, L. v. (2000): Schulentwicklung zur Ungleichheit. In: Radtke, F.-O./Weiß, M. (Hrsg.): *Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit. Ein Studienbuch*. Opladen: Leske + Budrich.
- Friedeburg, L. v. (1992): *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gertenbach, L./Hartmut, R. (2009): *Kritische Theorie*. In: Gertenbach, L./Kahlert, H./Kaufmann, S./Rosa, H./Weinbach, Chr. (Hrsg.): *Soziologische Theorien*. Paderborn: Wilhelm Fink, S. 175–254.
- Gioux, H. A. (2018): *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture and Schooling*. New York: Routledge.
- Gioux, H. A. (2011): *On Critical Pedagogy*. New York: Continuum.
- Gruschka, A. (1994): *Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Moral in Gesellschaft und Erziehung*. Wetzlar: Büchse der Pandora.

- Gruschka, A. (1988): Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit kritischer Theorie. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, A./Herrmann, A./Radtke, U./Rauin, F.-O./Ruhloff, J./Rumpf, H./Winkler, M. (2006): Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb! Fünf Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. In: Frost, U. (Hrsg.): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Paderborn u. a.: Ferdinand Schöningh, S. 12–15.
- Habermas, J. (1981/2011): Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bände. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1968/1973): Erkenntnis und Interesse. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1956): Der Zeitgeist der Pädagogik. In: Merkur 10, S. 189–193.
- Hamm-Brücher, H. (1972): Unfähig zur Reform? Kritik und Initiative zur Bildungspolitik. München: Piper.
- Heinrich, Martin (2016): Von der Neutralitätsfiktion zur kritisch-konstruktiven empirischen Bildungsforschung. In: Bildung und Erziehung 69 (4), S. 431–448.
- Heydorn, H.-J. (2004): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Hilbig, N. (1995): Mit Adorno Schule machen. Beiträge zu einer Pädagogik der Kritischen Theorie. Theorie und Praxis der Gewaltprävention. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hoffmann, D. (2007): Kritische Erziehungswissenschaft. Historische und systematische Rekonstruktionen eines verdrängten Paradigmas. Hamburg: Dr. Korvač.
- Hoffmann, D. (1979): Zur historischen Funktion Kritischer Erziehungswissenschaft. In: Claußen, B./Feuerstein, Th./Gstettner, P./Hoffmann, D./Löwisch, D.-J./Moser, H./Scarpath, H./Vogt, K. (Hrsg.): Konzepte einer Kritischen Erziehungswissenschaft. Einführende Texte. München: Ernst Reinhardt.
- Honneth, A. (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Horkheimer, M./Adorno, Th. W. (1947/2010): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Horkheimer, M. (1967): Bewältigung der Vergangenheit. In: Das Prisma. Schulzeitung der Werratalsschule. H. 1. Heringen, S. 9–15.
- Horkheimer, M. (1963): Ist die deutsche Jugend frei von Vorurteilen? In: Tribüne 7.
- Horkheimer, M. (1937): Traditionelle und kritische Theorie. In: Zeitschrift für Sozialforschung 6. Paris: Librairie Felix Alcan, S. 245–294.
- Jaeggi, R. (2016): Entfremdung. Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems. Berlin: Suhrkamp.
- Jaeggi, R. (2014): Kritik von Lebensformen. Berlin: Suhrkamp.
- Jaeggi, R./Wesche, T. (2009): Was ist Kritik? Berlin: Suhrkamp.
- Keckesen, W. (1983): Kritische Erziehungswissenschaft. In: Lenzen, D./Mollenhauer, K. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 1. Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 117–138.
- Klafki, W. (1976): Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1970–1973): Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in drei Bänden. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Koinzer, Th. (2011): Auf der Suche nach der demokratischen Schule. Amerikafahrer, Kulturtransfer und Schulreform in der Bildungsreformära der Bundesrepublik Deutschland. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lempert, W. (1971): Leistungsprinzip und Emanzipation. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Marcuse, H. (1964/2014): *Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft*. Springe: Klampe.
- McLaren, P. (1995): *Critical Pedagogy and Predatory Culture*. London/New York: Routledge.
- Mollenhauer, K. (1972): *Theorien zum Erziehungsprozess*. München: Juventa.
- Mollenhauer, K. (1968): *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen*. München: Juventa.
- Negt, O. (2014): *Philosophie des aufrechten Gangs. Streitschrift für eine neue Schule*. Göttingen: Steidl.
- Negt, O. (2002): *Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche*. Göttingen: Steidel.
- Prenzel, A. (2006): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Prenzel, A. (1999): *Impulse aus der jüngeren Kritischen Theorie für eine Pädagogik der Vielfalt*. In: Sünker, H./Krüger, H.-H. (Hrsg.): *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?!*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 231–254.
- Radtke, F.-O. (2003): *Die Erziehungswissenschaft der OECD. Aussichten auf die neue Performanz-Kultur*. In: *Erziehungswissenschaft* 14, S. 109–136.
- Rosa, H. (2016): *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H./Endres, W. (2016): *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Schäfer, K.-H./Schaller, K. (1971): *Kritische Erziehungswissenschaft und Kommunikative Didaktik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Sünker, H./Krüger, H.-H. (Hrsg.) (1999): *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?!* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Terhart, E. (2019): *Beratungsgremien zur Schulreform 1947–1995*. In: Berkemeyer, N./Bos, W./Hermstein, B. (Hrsg.): *Berkemeyer, N./Bos, W./Hermstein, B. (Hrsg.): Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 178–192.
- Winkler, M. (2006): *Kritik der Erziehung. Der Sinn der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wolf, M. (2017): *Paulo Freire und die Kritische Theorie*. Heidelberg: Econotion.

„Alte Welt – Neue Welt“ (Stephan Huber)

Schule als Ort der Kreativität

Mirka Dickel

Das dreiteilige Kartenwerk „Alte Welt – Neue Welt“ des Künstlers Stephan Huber (s. Abb. 1) zeigt die Auflösung tradierter und die Entstehung neuer Welt- und Wertvorstellungen, kartographischer Praktiken und Ideale. Im künstlerisch-kreativen Schaffensprozess werden imaginative, visionäre, konzeptionelle und fiktionale Aspekte in die Gestaltung einer georeferenzierten Karte eingebunden. Der dressierte kartographische Blick unserer Zeit, unser Ordnungssystem und unsere Orientierung versagen. Verwirrung und Irritation setzen Entdeckerfreude und Faszination für neue Sinnstiftungen jenseits der geschulten raumzentrierten Kartographie frei. Dieser Beitrag lotet die Möglichkeiten und Grenzen des Huber'schen Kartenwerkes als Gegenstand eines kritisch-emanzipatorischen Geographieunterrichtes aus.

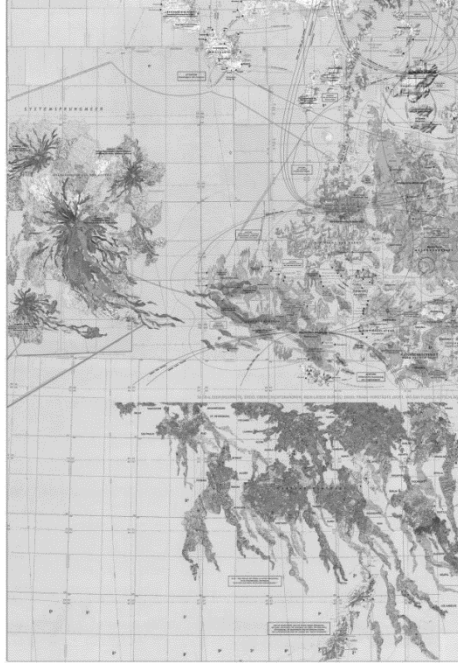
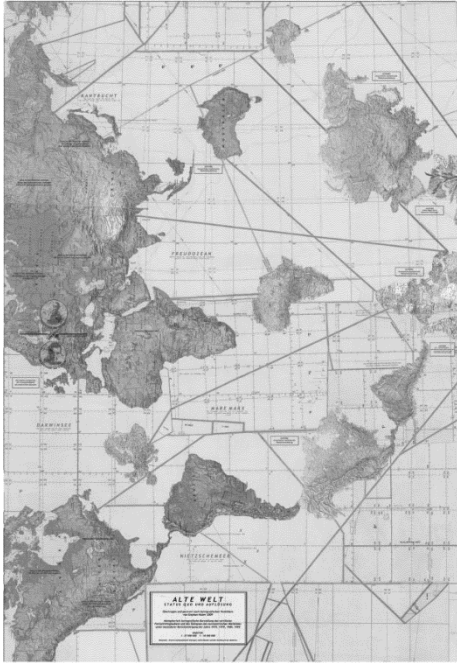
Jede Form der Vermittlung von Wissen – auch das Wissen außerhalb von Schule und Unterricht – ist an Praktiken der Darstellung und Inszenierung gebunden. Umgekehrt ist jede Form der Darstellung und Inszenierung von Wissen – auch außerhalb von Schule und Unterricht – immer schon Vermittlung. Der Darstellung und Inszenierung von Wissen – innerhalb und außerhalb von Schule und Unterricht – sind technische, praktische, politische und soziale Bedingungen inhärent. Diese Bedingungen und Präformierungen des Wissens und seines Transfers werden im Alltag häufig nicht reflektiert, sie liegen zumeist im Verborgenen. Sie geraten zumeist soweit in Vergessenheit, dass wir landläufig davon ausgehen, dass Vermittlung von Wissen allein eine Angelegenheit des Schulunterrichts ist. So unterscheiden wir gemeinhin alltägliche Situationen, in denen Wissen einfach so vorhanden ist und weitergegeben wird und unterrichtliche Situationen, in denen Wissen im Hinblick auf die gesellschaftlichen Funktionen der Schule, der Qualifikationsfunktion, der Sozialisationsfunktion, der Selektions- und Allokationsfunktion, ausgewählt und bewertet wird. Bei genauerem Hinsehen gibt es aber keine Wissensbestände, die jenseits vermittelnder Normativitäten einfach so Geltung haben. Auch wenn Hauslehrer und Kind einander gegenüber sitzen, und auch dann, wenn ein Kind bloß ein Buch liest, handelt es sich um Vermittlungssituationen, zumal um solche, die normativ aufgeladen sind. Daher führt es mich als Fachdidaktikerin, der es gerade um die Kunst der Vermittlung geht, nicht weiter, in einer pauschalen Weise über die Frage „System Schule – ja oder nein?“ nachzudenken.

Vielmehr verlasse ich die ‚entweder-oder‘-Logik, um einem Nachdenken darüber Raum zu geben, wie Vermittlungssituationen gerahmt sein müssen, die die Möglichkeit bieten, gesellschaftliche Normen zu hinterfragen, und die Schülerinnen und Schüler darin ermutigen, einen eigenen Standort zu finden, zu verlassen und immer wieder neu zu finden. Der eigene Standort wird nicht außerhalb eines Systems, nicht außerhalb gesellschaftlicher Normen gefunden. Dies wäre auch dann nicht der Fall, wenn es keine Schule gäbe. Ein reflektierter Standort kann immer nur in der Auseinandersetzung mit den Normen entwickelt werden. Eine Lehrperson, die die Schüler*innen zum Hinterfragen der normativen gesellschaftlichen Verhältnisse ermutigt und so Spielräume schafft zur Gewinnung oder Wiedergewinnung eines eigenen Standpunktes, diese Lehrperson hat ein kritisch-emanzipatorisches Vermittlungsinteresse. In der ‚sowohl als auch‘-Logik verschiebt sich also die Frage: Statt der grundsätzlichen Frage „System Schule – ja oder nein?“ nachzugehen, stelle ich die Frage danach, wie ein System Unterricht beschaffen sein muss, das kritisch-emanzipatorischen Unterricht ermöglicht. Um eine Antwort auf diese Frage zu finden, erscheint es mir als Fachdidaktikerin plausibel auf der Ebene der konkreten Unterrichtsgestaltung anzusetzen. Von diesen didaktischen Überlegungen lässt sich dann zum Sprung auf die Schulsystemebene ansetzen und zu der Frage, wie ein System Schule beschaffen sein muss, damit sich Unterricht tatsächlich als Möglichkeitsraum für eine kritisch-emanzipatorische Bildung erweisen kann. Die Konsequenzen für das Schulsystem auszubuchstabieren, bleibt dann eine gesellschaftliche und politische Aufgabe.

„Alte Welt – Neue Welt“ (Stephan Huber) – Irritation als Ausgangspunkt

In seinem Atelier zerschneidet der Künstler Stephan Huber den Meyerschen Weltatlas und amerikanische Militärkarten mit einer Nagelschere, digitalisiert die Einzelteile und montiert sie neu. Diese collagenartige Neuzusammensetzung der Kartenschnipsel mit Bildern und Texten, Assoziationen aus Literatur, Philosophie, Politik, Psychologie, Musik, Alltag und Biografie des Künstlers illustriert die persönliche Entwicklung und subjektive Weltsicht des Künstlers (vgl. Krieger 2013, S. 2). Verfremdungen tradierter Kartencodes sind in der gesamten Karte vorhanden. Während der linke Kartenteil den Darstellungsmustern einer Weltkarte aus dem Schulatlas noch weitgehend entspricht, irritieren der mittlere und rechte Teil der Karte unsere kartographischen Vorstellungen und sprengen unsere Erwartungen darüber, wie eine Weltkarte aussehen darf (Abb. 1 samt Ausschnittvergrößerungen). Und in eben dieser Irritation, die sich ohne weiteren Kniff allein durch die Betrachtung einstellt, liegt der besondere didaktische Wert dieser Karte.

Abb. 1: „Alte Welt – neue Welt“ (© Stephan Huber 2012).



Schülerinnen und Schüler erfahren in der Betrachtung der Karte, dass die an die gewohnte kartographische Praxis gekoppelten Wahrnehmungsmuster hier nicht greifen. Ihr Ordnungssystem und ihre Orientierung versagt, denn diese Karte macht für sie beim besten Willen keinen Sinn. Der Moment der Irritation, der Verwirrung versetzt die Schüler*innen in eine Situation, die durch beunruhigende Verlorenheit sowie inspirierende Neugier und Entdeckerfreude gekennzeichnet ist. Diese Faszination öffnet sie für neue Sinnstiftungen jenseits des geschulten raumzentrierten und georeferenzierten Verständnisses der Kartographie. Wie kann das gelingen? In der Krise gehen sie auf Distanz zu ihrem unhinterfragten Kartenverständnis. Da sie in der Krise in gewohnter Weise nicht weiter kommen, können sie überhaupt erst das in den Blick bekommen, was normalerweise ihrem Blick entzogen bleibt: In diesem krisenhaften Moment betrachten sie nicht länger die Karte als vielmehr den kartographischen Prozess, die Tätigkeiten, die zu der Karte geführt haben. Sie bemerken überhaupt erst, dass die Produktion von Karten nach Konventionen geschieht. Die einzelnen Schritte des Kartographierens selbst geraten nun in den Fokus ihrer Aufmerksamkeit. Auf den zweiten Blick lassen sich nun also die Regeln befragen, nach denen routinemäßig kartographiert wird: In der reflexiven Beobachtung können die Schülerinnen und Schüler grundsätzlich danach forschen, was kartographische Praxis ist, darf und soll, was in Karten darstellbar ist, was in welcher Form dargestellt werden soll, was nicht dargestellt werden soll, aus welchen Interessen, mit welchen Zielen und Folgen. Kurz: Vor der Karte „Alte Welt – Neue Welt“ drängen sich ihnen Fragen nach den in die Kartographie eingeschriebenen Idealen und Praktiken des Kartenmachens unausweichlich auf.

Die explorierende Begegnung mit dem Kartenwerk Hubers

Wer im Hauptgebäude der Friedrich-Schiller-Universität zu Jena über den Eingang Fürstengraben in den ersten Stock gelangt, läuft geradewegs auf ein großes Kartenwerk zu, das seit Sommer 2013 zur universitären Kunstsammlung gehört. Dieses monumentale Werk, das aus drei miteinander korrespondierenden Kartenblättern besteht, jedes in der Größe 180 × 125 cm, entspricht auf den ersten Blick einer gewöhnlichen Weltkarte. Aus der Entfernung erkennen wir klassische Kartencodes, die uns aus Schulatlanten, Nachrichtensendungen und Reiseführern geläufig sind: die Farbgestaltung, das Gradnetz, die Beschriftung von Bergen, Seen, Inseln, Meeren, die Legende, die eurozentrierte und winkeltreue Mercatorprojektion. Im flüchtigen Hinsehen verführen uns diese bekannten kartographischen Merkmale zu der Annahme, es handele sich auch bei dieser Karte um eine Darstellung der Welt, wie wir sie kennen. Nähern wir uns der Weltkarte, so wird jedoch schnell deutlich, dass sich die kartographische Dar-

stellung nicht im wiedererkennenden Sehen erschöpft, dass sie uns vielmehr ein neues Hinsehen ermöglicht, es uns gar abverlangt.

Auf den zweiten Blick nämlich wird unsere Erwartung, es handele sich bloß um eine Neuauflage der „Alten Welt“, enttäuscht. Wir entdecken, dass diese Karte tradierte Kartencodes zwar aufgreift, sie aber zugleich ergänzt, verfremdet und unterläuft. Wir stehen vor der großformatigen Karte „Alte Welt – Neue Welt“ aus einer Werkserie von Karten des Münchner Bildhauers und Objektkünstlers Stefan Huber. Nehmen wir diese Weltkarte genauer unter die Lupe. Die Welt, wie wir sie kennen, die „Alte Welt“, ist auf dem linken Flügel des Tryptichons zu erkennen, im mittleren und rechten Flügel wird eine „Neue Welt“ dargestellt: Die Formen der Kontinente rücken immer näher zusammen, lösen sich im mittleren Teil der Karte in einer gewaltigen Explosion auf, die Land-Wasser-Verteilung figuriert sich neu, die Farbgebung intensiviert sich, das Kartenblatt wird durch Bilder und Schriftzüge aus Poesie, Philosophie, Politik, Psychologie und Literatur ergänzt.

Je näher wir uns an die Karte heranwagen, desto mehr Einzelheiten rücken in den Blick, die unserem Vorverständnis einer seriösen Karte so gar nicht entsprechen: Wir erkennen Illustrationen aus Kinderbüchern (u. a. Häschenschule, Alice im Wunderland, Der kleine Prinz), medizinische Ansichten innerer Organe, Portraits von Philosophen, Visualisierungen philosophischer Ideen, literarische und wissenschaftliche Zitate ebenso wie biografische Spuren des Künstlers, erfundene Ortsbezeichnungen wie „Darwinsee“, „Nietzschemeer“, „Kantbucht“, „Stock-Market-Airport“, „Wiki Insel“, „Al Quaida Reservoir“, „Fiktionsplateau“, „Prada Vorstädte“ und „Gucci Favelas“. Auf verbrieft kartographische Standards ist hier kein Verlass, vielmehr drohen wir uns in Fakten und Fiktionen, in subjektiven und theoretischen Einzelheiten zu verlieren. Wir nähern uns einem Moment der Verstörung, wenn wir realisieren, dass unser kartographisches Auge, das gewohnt ist, den geübten beziehungsweise „dresierten“ kartographischen Blick der Zeit (*period eye*) (vgl. Daston/Galison 2007, S. 52) problemlos immer wieder neu anzulegen, dieser veränderten Kartographie nicht standhält.

Wissenschaft und Kunst = Objektivität und Subjektivität?

Die hier dargestellte Unterscheidung in *objektiv* und *subjektiv* ist zu differenzieren vom konstruktivistisch geleiteten Sprachgebrauch, der die Objektivität des Kartographierens generell in Frage stellt, da menschliche Entscheidungen immer perspektivisch und damit subjektiv sind. Vielmehr wird hier die Begrifflichkeit vor dem Hintergrund des Bestrebens von Wissenschaft verstanden, die Welt möglichst beobachterunabhängig zu erfassen, die durch Konventionalisierung flankiert wird, durch ein Aufstellen gemeinsamer, in ihrer Konstruiertheit

zum Teil unhinterfragter Regeln. Ein Merkmal der Huber'schen Karte besteht darin, dass sie nicht mit einer gleichförmigen Idee von Kartographie arbeitet. Kartographie ist hier vielmehr zweifach vorhanden. In dieser Karte kommen eine wissenschaftliche/objektive kartographische Praxis und eine künstlerische/subjektive kartographische Praxis zusammen, opponieren, verschränken und beflügeln sich.

Die Schülerinnen und Schüler können ausgehend von der Karte sowohl die objektive als auch die subjektive Kartographie befragen: Nach welchen Praktiken und Idealen formiert sich eine subjektive/künstlerische und eine objektive/wissenschaftliche Kartographie und worin unterscheiden sie sich? Und: Welche Bedeutung bekommt der zweifachen Kartographie in diesem Werk zu? Um diesen Fragen nachzugehen, können die Lernenden

- das wissenschaftliche und künstlerische Kartographieren anhand der Karte beschreiben,
- beide Formen des Kartographierens selbst ausprobieren und miteinander vergleichen,
- die Veränderung der Kartenkonventionen im Kontext der Veränderungen gesellschaftlicher Normen und Ideale erläutern und
- ihre Erkenntnisse auf die Deutung anderer Weltkarten übertragen.

Zum Gelingen der Unterrichtseinheit trägt vor allem das explorierende Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern über die Karte im Einstieg sowie die reflektierenden Gespräche im Anschluss an die kreativen Arbeitsprozesse bei.¹ Um als Lehrkraft der Sache und den Lernenden im Gespräch gerecht werden zu können, ist es unabdingbar, sich mit den Traditionslinien der Kartographie auszukennen. Im Zuge der Klärung der Geschichte kartographischer Konventionen in der Sachanalyse werden wir unter anderem auf das Verhältnis zwischen Kunst und Kartographie wieder aufmerksam, das in aktuellen Abhandlungen zur Kartographie nur selten Beachtung findet.

Sachanalyse: Kartographische Konventionen im Wandel

Kartographie als kunstvolle Praxis

Bis die Wissenschaft Mitte des 19. Jahrhunderts die Kartographie für sich beanspruchte, war das Kartenmachen eine künstlerische Praxis. Schon seit frühester

1 Konkrete Arbeitsanregungen für den Geographieunterricht finden sich hier: Dickel, Mirka (2016): Kartographische Konventionen über Kartenkunst befragen. Das Beispiel „Alte Welt – Neue Welt“ des Künstlers Stephan Huber. In: Gryl, Inga (Hrsg.): Diercke Methoden. Reflexive Kartenarbeit. Braunschweig, 208–221.

Zeit dienten Karten ästhetischen wie nützlichen Zwecken, fanden als Fußbodenmosaiken, Fresken oder Wandteppiche Verwendung. Im 17. Jahrhundert wurden sie dann immer mehr zum Sammelobjekt und als dekorative Kunst ausgestellt (vgl. Rees 1980, S. 60–63). Bis zur Renaissance bestand überhaupt gar keine Notwendigkeit, begrifflich zwischen Malerei und Kartographie zu unterscheiden (ebd.). So sind die Ähnlichkeiten zwischen den Karten und der Landschaftsmalerei im 15. und 16. Jahrhundert offensichtlich. Dies hat zwei eng miteinander verbundene Gründe: Zum einen galt die Anfertigung von Karten als Ausweis der Kunstfertigkeit eines Malers. Nicht selten wurden Karten und Landschaftsgemälde tatsächlich durch ein und dieselbe Person gefertigt. Zum anderen hatten es der Landschaftsmaler und der Kartenzeichner mit derselben Herausforderung zu tun: Wie konnte es gelingen, aus der großen Menge an Phänomenen die relevanten auszuwählen, um diese dann im Zusammenhang auf eine zweidimensionale Oberfläche aufzutragen, so dass die Vorstellungen und Konzeptionen der Welt sichtbar wurden?

Nicht anders als in diesen Gemälden wurden auch in der Karte häufig historische Ereignisse, biblische Geschichten und antikes Wissen illustriert. Da es nicht so sehr die geographische Lage eines Ortes war, die über seine Position auf der Karte entschied, sondern seine Bedeutung im Kontext der Universal- oder Heilsgeschichte, werden diese Karten heute auch als „Geschichtsgemälde“ bezeichnet (vgl. Schneider 2006, S. 27). So stellt zum Beispiel die berühmte mittelalterliche Ebstorfer Weltkarte die Welt als gekreuzigten Körper Christi dar, mit Christus Kopf, Füßen und Händen an den Kartenrändern. Die Ebstorfer Weltkarte war eine Weltkarte im doppelten Sinne: sie fungierte als „*mapa mundi*“, zeigte die vorherrschende Vorstellung der Welt und zugleich das im Mittelalter vorvorherrschende Weltbild.

Auch Karten, die primär der topographischen Orientierung dienten, blieben der jeweiligen Weltsicht verhaftet. Die Künstler betteten ihre Karten nicht selten in eine Rahmung ein, die soziale und politische Diskurse ihrer Zeit wiedergaben, Herrschaft, Macht und Autorität thematisierten oder Kritik an den jeweiligen Weltbildern übten (vgl. Schneider 2006, S. 134).

Auch diese Karten waren reich bebildert. Der Kartograph ließ seiner künstlerischen Phantasie freien Lauf, wenn ihm aus Mangel an geographischem Wissen oder präziser Instrumente die kartographische Genauigkeit nicht möglich war. Die gängige Praxis wurde zum Beispiel in dem vielzitierten Vierzeiler von Jonathan Swift verspottet: „So geographers, in Afric maps, With savage pictures fill their gaps, And o'er uninhabitable downs Place elephants, for want of towns“ (Swift nach Rees 1980, S. 62).

Großmaßstäbige topographische Karten wurden von erhöhten Standorten, von einem Kirchturm oder einem Berg aus gezeichnet. Diese Karten, die bis ins 18. Jahrhundert verwendet wurden und insbesondere Stadtansichten zeigten, enthielten sowohl Grundrisse als auch Aufrissansichten, die der Perspektive

von dem erhöhten Standort in der Ferne geschuldet waren. Aus Gründen einer einheitlichen Darstellung und um Maßstabsungenauigkeiten zu vermeiden, versuchte man, Karten von einem Punkt direkt oberhalb der zu zeichnenden Gegend anzufertigen. Dieser Punkt konnte aber nur eine Abstraktion eines Punktes am Boden sein, denn der vertikale Beobachtungspunkt konnte zur damaligen Zeit technisch nicht erreicht werden. Diese Abstraktion, die wesentlich zur Weiterentwicklung der Kartographie beitrug, gründete somit in einer kreativen Imagination. Leonardo da Vinci war der erste, der mathematische Methode und kreative Imagination auf diese Weise in einer Karte von Imola zusammenbrachte (vgl. Rees 1980, S. 71).

Heutzutage macht sich eine Wissenschaftlerin beziehungsweise ein Wissenschaftler, die/der sich künstlerischer Verfahren wie der Assoziation und Intuition bedient, häufig verdächtig, nicht präzise und objektiv zu sein. Eine Künstlerin beziehungsweise ein Künstler hingegen, die/der systematisch entlang theoretischer Methoden vorgeht, diskreditiert sich oft selbst (vgl. Mersch/Ott 2007, S. 9). Kunst und Wissenschaft als Gegensätze zu denken, ist für uns heute selbstverständlich. Doch das war nicht immer so.

„Im griechischen Verständnis der *techné* paarten sich kunstfertige *poiesis* und damit Poetik mit Technik mit den *mathemata*, den Kenntnissen der Mathematik und Wissenschaften. Und für das Mittelalter deckten sich die Ausdrücke *ars* und *scientia*, wie überhaupt die Wissenschaften, weil sie nicht der Erkenntnis, sondern vornehmlich der *theoria*, der kontemplativen Schau dienten, so dass sie auf das Ganze des Kosmos und seiner theologischen Huldigung zielten“ (Mersch/Ott 2007, S. 10).

Noch bis Mitte des 19. Jahrhunderts bedienten sich Wissenschaftler/innen wie selbstverständlich künstlerischer Praktiken und Künstler*innen hatten einen eigenen Platz in den Ordnungen des Wissens. So stellte zum Beispiel Leonardo da Vinci die Malerei auf den Gipfel der Künste und erklärte sie zur ausgezeichnetsten „*Scientia*“ und Galilei Galileos „kosmologische Konstruktion“ fußte auf einem ästhetisch-philosophischen Entwurf (vgl. Mersch/Ott 2007, S. 10 und 14).

Kartographie als objektive Wissenschaft

Wenn wir von wissenschaftlicher Objektivität sprechen, gehen wir häufig davon aus, es habe Objektivität schon immer gegeben. Wissenschaft war aber nicht immer schon durch Objektivität definiert. Tatsächlich hat die Objektivität eine recht kurze Geschichte. Daston und Galison (2007) betonen in ihren wissenschaftshistorischen Studien zur „Objektivität“, dass diese als Sache wie als Wort im 19. Jahrhundert gleichermaßen neu war. Zu dieser Zeit wurde die epistemische Tugend der „wissenschaftlichen Objektivität“ überhaupt erst geschaffen. „Objektiv zu sein heißt, auf ein Wissen aus zu sein, das keine Spuren des Wissenden trägt – ein von Vorurteil oder Geschicklichkeit, Phantasievorstellungen

oder Urteil, Wünschen oder Ambitionen unberührtes Wissen“ (Daston/Galison 2007, S. 17). Seit dem 19. Jahrhundert, mit dem Auftreten des wissenschaftlichen Ideals der Neutralität und Objektivität, differenzieren sich die Systeme der Kunst und Wissenschaft immer mehr aus und beide Bereiche treten in Konkurrenz zueinander, werden zu Rivalen im Erkenntnisgewinn (vgl. Mersch/Ott 2007, S. 10).

Wie auch in vielen Feldern der Wissenschaft fanden auch in der Kartographie weitreichende Veränderungen statt. Wie können wir den schnellen Aufstieg der „Objektivität“ im Laufe des 19. Jahrhunderts erklären?

- Im Verlauf des 18. Jahrhunderts entwickelte sich die Geographie auf Betreiben der Akademien und wissenschaftlichen Gesellschaften zu einer Wissenschaft. Dabei traten drei Aufgabenbereiche der Geographie hervor: a) die Vermessung der Erde mit dem Fokus auf kartographische Projektions- und Darstellungsformen, b) die deskriptive Geographie mit dem Fokus auf der kartographischen Darstellung „des Fremden“, zum Beispiel den kartographischen Veranschaulichungen von Tieren, Klima, Religion, Bräuchen und Krankheiten für Reiseberichte und Lexika, c) die Chorographie mit dem Fokus auf der Erstellung von Straßen- und Ortskarten des eigenen Territoriums (vgl. Schneider 2006, S. 42).
- Hinzu kam das vermehrte Interesse der Herrscher an einer systematischen Landeserfassung und exakteren Karten, die sie dann für ihre militärischen Zwecke nutzten, so dass die kartographische Vermessung der Welt auch finanziell abgesichert war (vgl. ebd., S. 18).
- Die Erfindung und der Bau neuer Präzisionsinstrumente wie des Sextanten und des Barometers sorgten für eine höhere Messgenauigkeit. Mit ihrer Hilfe konnten Kartographen nach der Triangulierungsmethode exakte geodätische Vermessungen vornehmen (vgl. Goss 1994, S. 179).
- Mitte des 19. Jahrhunderts erlangten Forschungs- und Produktionsverbände von Geographie und Kartographie sehr große Bedeutung. So wurde das Verlagshaus Perthes in Gotha als „kleine geographische Gelehrtenrepublik“ (Eckert 1921 nach Siegel 2011, S. 8), beziehungsweise als „Wissenschaftsterritorium“ (vgl. Siegel 2011, S. 9) bezeichnet, dessen Grenzen durch „die Erkenntnisse aus Forschungsreisen und dem Fortschritt des Ingenieurwesens, durch die genaue Kenntnis der geographischen Literatur und die souveräne Beherrschung neuer Visualisierungs- und Druckmethoden“ (ebd.) markiert waren.
- Nach Daston und Galison (2007, S. 39f.) lässt sich die Geschichte der Objektivität als Teil der Geschichte des (wissenschaftlichen) Selbst verstehen. Die Objektivität war angetreten, die Subjektivität zu bekämpfen. Denn ihr Auftauchen hängt unmittelbar mit einer bestimmten Ausprägung des (wissenschaftlichen) Selbst zusammen, eines Selbst, das seine Subjektivität kultivierte und zelebrierte. „Objektivität und Subjektivität sind so untrennbar,

wie konkav und konvex sind: Die eine definiert die andere. Das Auftauchen der wissenschaftlichen Objektivität geht notwendig Hand in Hand mit dem der wissenschaftlichen Subjektivität. Sie war der innere Feind, zu dessen Bekämpfung die außergewöhnlichen Maßnahmen der mechanischen Objektivität erfunden und mobilisiert wurden. Es ist kein Zufall, dass diese Maßnahmen Selbstbeschränkung, Selbstdisziplin, Selbstkontrolle zur Bedingung machten“ (Daston/Galison 2007, S. 208).

In der Folge kam es zu einer Polarisierung der ehemals engen Verwandtschaft künstlerischer und wissenschaftlicher Arbeit. Kunst und Wissenschaft verkörperten nun Gegensätze in der öffentlichen Meinung, wissenschaftliche Bilder standen zu künstlerischen Bildern im Kontrast und die Schulung des wissenschaftlichen und künstlerischen Selbst waren diametral entgegengesetzt. Diese Entwicklungen hatten auch enorme Konsequenzen für die Kartographie: Im Namen der Objektivität wurden neue Karten benötigt, die nach objektiven Kriterien auf neue Weise entworfen und hergestellt wurden.

Mit der Entscheidung für die Objektivität in der Wissenschaft fiel aber nicht nur die Entscheidung für neue wissenschaftliche Praktiken, sie erforderte auch Kartographen, die dieser neuen Praktiken mächtig waren. Gefragt war nun ein Kartograph, der bereit war, „die eigene Persönlichkeit auszuklammern und Techniken zu entwickeln, die dem Ermessen des Künstlers und des Wissenschaftlers sowenig wie möglich anheimstellten, damit eine ‚objektive Sicht‘ gewährleistet sei“ (Daston/Galison 2007, S. 36). Über diese epistemischen Tugenden brachte der Wissenschaftler sein Selbst nicht nur zum Ausdruck, sondern formte es zugleich. Viele Wissenschaftler begannen zügig, diese Form des „Blindsehens“ zu etablieren, die Objektivität gewann Boden und sie wurde binnen weniger Jahrzehnte zur wissenschaftlichen Norm. Nach 1840 setzt sich dann der Begriff *cartographia*, der schon 1557 in der Bedeutung des Herstellens von Karten belegt ist, in der Bedeutung des Herstellens von Karten im Kontext einer objektiven wissenschaftlichen Praxis durch (vgl. Schneider 2006, S. 44).

Kartographie zwischen Kunst und Wissenschaft

Um die Wende zum 20. Jahrhundert gerät das Verhältnis von Kunst und Wissenschaft erneut in Bewegung. Wissenschaftler wehrten sich zunehmend gegen das Ideal der mechanischen Abbildung. In der Kartographie weist Eckert in den beiden Bänden von „Die Kartenwissenschaft. Forschungen und Grundlagen zu einer Kartographie als Wissenschaft“ (1921 und 1925) darauf hin, dass sich Kartographie als Wissenschaft und Kunst nicht ausschließt. Er erkennt der „fiktiven Tätigkeit“ pragmatischen Wert zu: „Wir operieren in Geographie und Kartographie mehr mit Fiktionen als allgemein eingestanden wird“ (Eckert 1921, nach Siegel 2011, S. 19). Eckert knüpft an die Forderung nach Exaktheit und Präzision an, die an die Kartographie im 19. Jahrhundert gestellt wurden,

und stellt heraus, dass diese gar nicht unter dem zugestandenen ästhetischen Charakter des Kartographierens leidet, der ja immer schon vorhanden ist, wenn man Kartographie als Prozess versteht, der auf eine Reihe an Kulturtechniken wie das Messen, Zählen, Vergleichen, Unterscheiden, Verallgemeinern, Zusammenfassen etc. verwiesen ist.

Die neuen Wissenschaftler wollten einerseits die durch die verfeinerten Instrumente entstandenen Möglichkeiten für ihre Wissenschaft nutzen, aber zum anderen wollten sie sich selbst nicht länger verleugnen. Sie waren der Ansicht, dass die Grenzen der mechanistischen Objektivität überwunden werden konnten, indem Abbildungen durch das geschulte Auge des Wissenschaftlers geglättet, verfeinert oder klassifiziert wurden. Das geschulte Urteil des Wissenschaftlers führte zu neuen Möglichkeiten des Kartenmachens. Verfasser von Atlanten betonten ausdrücklich und im Gegensatz zu den Atlasmachern im neunzehnten Jahrhundert, dass dafür Subjektivität notwendig sei. So lässt sich dann auch die Definition der Karte der Internationalen Kartographischen Vereinigung (ICA) verstehen, die die Kreativität und Entscheidungsmacht der Kartographin/des Kartographen als Merkmal betont, das sich als Spur in die Karte einschreibt: Eine Karte ist eine „versinnbildlichte Repräsentation geographischer Realität, die auf der Kreativität und den Entscheidungen eines Kartographen (oder heute auch einer Kartographin) beruht und bestimmte Aspekte und Charakteristika darstellt, um räumliche Beziehungen abzubilden“ (Schneider 2006, S. 7)

Im Laufe der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts und am beginnenden 21. Jahrhundert gilt für immer mehr Kartographinnen und Kartographen, dass sie den *common sense*, dass Karten etwas repräsentieren (wiedergeben, verdoppeln) müssen, aufgeben müssen zugunsten der Idee, dass Karten etwas neu schaffen können und eine Welt im Entstehen präsentieren dürfen. Wenn Kartographinnen und Kartographen Welt präsentieren (statt sie zu repräsentieren), lösen sie sich von den konventionellen Idealen der Kartographie und binden imaginative und visionäre, konzeptionelle und fiktionale Aspekte in ihre Gestaltung ein. Sie wenden sich ab von einer Kartographie, die aus rational-analytischen Überlegungen zur Darstellung der Welt entlang von vereinbarten Kartencodes kommt, sondern sie stellen sich einem künstlerisch-kreativen Schaffensprozess, in dem sie sich für das Unverfügbare und Unkontrollierbare der künstlerischen Praxis öffnen, die überhaupt erst Neues, eine neue Welt hervorbringt (z.B. Abrams/Hall 2006; Berg/Engler 2004; Harmon 2004, 2009; Möntmann/Dziwior 2004).

Diese künstlerisch arbeitenden Kartographen/innen sind zugleich Wissenschaftler/innen, da der Prozess des Neuschaffens nicht ohne Anfangspunkt möglich ist. Die Künstler/innen müssen sich mit ihrem Welt- und Selbstbild auseinandersetzen, welches sie durch kollektiv erlernte Aufmerksamkeits-, Darstellungs- und Erlebensmuster einverleibt haben, welche ihre Werte und (Er-) Lebensweise geprägt haben, und sich davon abstoßen und akzeptieren, dass es

letztlich nicht zu überwinden ist. Diese Herkunft des Kartographen schreibt sich in seine kartographische Praxis ein. Zugleich erweitern sich in der kreativen Auseinandersetzung Spielräume, in denen Denken, Erleben und Konzipieren der Welt möglich ist und sich neu sortiert. Im 21. Jahrhundert verlaufen die

„Schnittlinien und Interdependenzen zwischen Kunst und Wissenschaft [...] subtiler und vielfältiger als die oberflächliche Betrachtung nahelegt, ebenso wie Abstraktion und Theorie nicht nur ein Kennzeichen der wissenschaftlichen Praxis und Sinnlichkeit und Anschauung eine Domäne der Künste darstellten, sondern beide gemeinsam und auf ihre Weise sich am Aufbau der Erkenntnis der Welt beteiligten“ (Mersch/Ott 2007, S. 14).

Die Karte Hubers zeigt diese Auflösung tradierter und Entstehung neuer Welt- und Wertvorstellungen, kartographischer Praktiken und Ideale, ohne dass die Konventionen ganz verloren gehen. Die entstehende Karte „Neue Welt“ zirkuliert an den verschwimmenden Grenzen zwischen Wissenschaft und Kunst. Sie ist eine Auseinandersetzung mit dem Wissenschaftsdiskurs seit den 1980er Jahren auch in seiner Widersprüchlichkeit.

„Hubers Karte enthält Elemente des Spielerischen, der Ironie und Leichtigkeit, aber sie artikuliert auch Dramen und Enttäuschungen, Ängste und Melancholie. Spezifischer lässt sich ihre Ambiguität daher als Ambivalenz fassen: Insofern Huber heterogene kulturelle Traditionen, widersprüchliche Topoi, gegensätzliche Theorieangebote und konkurrierende Autoritätsfiguren systematisch gegeneinander in Stellung bringt, lässt sich die ganze Karte als großangelegte Inszenierung intellektueller und emotionaler Ambivalenzen lesen.“ (Krieger 2013, S. 20)

Darüber hinaus treten veränderte Praktiken und Ideale auch in dem veränderten Schaffensprozess des Kartographen in den Blick: Ein neues wissenschaftliches Selbst tritt auf den Plan, das auf die visuelle Darstellung angewiesen ist: „das Bild ist das Werkzeug des Wissenschaftlers, das ihm erlaubt, Dinge herzustellen, auszuschneiden, zu bewegen, zu kombinieren, zu verschweißen oder in Gang zu setzen“ (Daston/Galison 2007, S. 439) und sich damit in die Tradition einer künstlerischen Praxis zu stellen, die öffnet und die Welt und sich selbst neu erschafft. Zu diesem Grenzgang zwischen Kunst und Wissenschaft passt auch die Präsentation des Werkes als Teil der Kunstsammlung einer wissenschaftlichen Institution an ihrem zentralen Ort, dem Hauptgebäude der Universität Jena.

Fazit: Kritisch-emanzipatorischer Geographieunterricht

In dem vorgestellten Kartenwerk wird eine objektive, unpersönliche und starre Ordnung der Welt einer Darstellung der lebendigen, individuellen und pulsierenden Welt gegenübergestellt. In dem Moment, in dem wir diese Lebendigkeit der Welt zur Darstellung bringen, wird sie zum System. Die Lebendigkeit, die schöpferische Kreativität hat einen Moment des Unvorhersehbaren, Unkalkulierbaren, Überraschenden. Die objektive Ordnung ist durch Bewahrung und Tradition gekennzeichnet. Die schöpferische Kraft der modernen Kartographie wird in der bloßen Betrachtung und Analyse der Karte nicht zugänglich. Ein Zugang zum Kreativen lässt sich aber über das eigene produktive Denken und Tun gewinnen. Beschreiben und Analysieren als Praktiken des Unterrichtens müssen daher durch das konkrete Tun erweitert werden. Da es diese Praktiken selbst sind, die identitätsstiftend sind, geht es in einem kritisch-emanzipatorischen Unterricht darum, neben dem konstatierenden und reproduzierenden Denken und Tun, das produktive und weiterführende, kreative Denken und Tun zu kultivieren und diese als je eigene Stile des Denkens zu markieren, über die sich unsere Beziehung zur Welt formiert. Es geht also um die Doppelsinnigkeit der Vermittlung, um die Anknüpfung an tradiertes Wissen und vorhandene Wissensbestände einerseits, und andererseits geht es darum, uns für die Zukunft zu öffnen, für Momente des Unvorhersehbaren, Unkalkulierbaren und Überraschenden. Beim konstatierenden und rekonstruierenden Tun erfährt man, was es heißt, ein System zu stabilisieren, im produktiven und konstruktiven Tun erfährt man, was es heißt, ein System zu überschreiten, so dass sich Spielräume für Neues eröffnen. Beide Bewegungen ergänzen sich.

System, Totalität, Tyrannei sind nicht bloß dem System Schule inhärent, sondern jeder Form der Institutionalisierung, Organisation oder Praxis, in der es um Gesagtes und Gedachtes statt um das Sagen und Denken geht, jeder Form der Interaktion, die sich an Regeln, Verordnungen und Gesetze hält, statt sich an der Offenheit und Unvorhersehbarkeit dessen zu orientieren, was sich in der Begegnung selbst ereignet. Einen möglichen Ausweg, oder vorsichtiger formuliert, einen Umgang mit diesen Totalitäten schafft die Kritik. Kritiker beleben oder verlebendigen ein Werk. Kritik ist angewiesen auf den offenen Dialog ausgehend von einem Werk, einem Phänomen und daher nicht vorhersehbar. Kritik ist hier im wörtlichen Sinne gemeint, abgeleitet vom griechischen κρίνειν (*krinein*) als Schneiden und abgetrenntes Unterscheiden und in diesem Sinne Unterbrechen. Kritik strebt nicht danach, jemanden oder etwas schlecht zu machen, sondern ein Werk aus einer differenzierenden Perspektive zu untersuchen. Ein Unterricht ist dann kritisch-emanzipatorisch, wenn sich Werke oder Phänomene in einer dialogischen Situation der Kritik aussetzen, so dass unhinterfragte Sinnstiftungen wieder in die Sichtbarkeit rücken und neue Standpunkte möglich werden.

Als Fachdidaktikerin plädiere ich daher dafür, das System Schule dahingehend zu prüfen, ob es die Bedingungen schafft, die nötig sind, um eine fachliche Auseinandersetzung mit lebensweltlichen Phänomenen im Sinne eines kritischen Dialogs zu kultivieren. Es müsste ein System sein, das einen Unterricht ermöglicht, in dem die einander ergänzenden Momente der Vermittlung, die Begrenzung und Totalität von Konzepten und Modellen auf der einen Seite und die Öffnung, Entgrenzung, Unendlichkeit des produktiven Denkens und Tuns in der kritisch-dialogischen Auseinandersetzung mit lebensweltlichen Phänomenen auf der anderen Seite zueinander ins Verhältnis gerückt und als komplementäre Momente derselben Lernbewegung aufgefasst werden können.

Literatur

- Abrams, J./Hall, P. (2006): *Else/Where: Mapping new cartographies of networks and territories*. Minneapolis.
- Berg, S./Engler, M. (2004): *Die Sehnsucht des Kartografen*. Ausstellungspublikation des Kunstvereins Hannover. Hannover.
- Daston, L./Galison, P. (2007): *Objektivität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Goss, J. (1994): *Kartenkunst. Die Geschichte der Kartographie*. Braunschweig: Westermann.
- Harmon, K. (2004): *You are here. Personal geographies and other maps of the imagination*. New York: Princeton Architectural Press.
- Harmon, K. (2009): *Map as Art. Contemporary artists explore cartography*. New York: Princeton Architectural Press.
- Huber, S. (2015): *Weltatlas*. München: Hirmer.
- Krieger, V. (2013): „Alte Welt – Neue Welt“. Stefan Hubers künstlerische Reflexion über den globalen Wandel. Unveröffentlichtes Manuskript der Antrittsvorlesung. 23 Seiten.
- Mersch, D./Ott, M. (2007): *Tektonische Verschiebungen zwischen Kunst und Wissenschaft*. In: D. Mersch/M. Ott (Hrsg.), *Kunst und Wissenschaft*. München, S. 9–34.
- Möntmann, N./Dziewior, Y. (2004): *Ausstellungskatalog „Mapping a city: Hamburg-Kartierung“*. Hamburg.
- Rees, R. (1980): *Historical links between cartography and art*. In: *The Geographical Review* (70), S. 61–78.
- Schneider, U. (2006): *Die Macht der Karten. Eine Geschichte der Kartographie vom Mittelalter bis heute* (2. Auflage). Darmstadt: Konrad Teiss Verlag.
- Scott, V. (1994): *Einführung*. In J. Goss (Hrsg.), *Kartenkunst. Die Geschichte der Kartographie*. Braunschweig: Westermann, S. 8–16.
- Siegel, S. (2011): *Die ganze Karte. Für eine Praxeologie des Kartographischen*. In: Siegel, S./Weigel, P. (Hrsg.): *Die Werkstatt des Kartographen. Materialien und Praktiken visueller Welterzeugung*. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 7–28.

Schule als Neue Welt

Erfahrungen aus Polen und dem Kosovo

Hazel Slinn

Dieser Beitrag untersucht meine persönlichen Erfahrungen bei der praktischen Umsetzung beziehungsweise dem Versuch einer Umsetzung von Wandel im Bildungsbereich. Schulen werden in diesem Beitrag als Orte der Sozialisation verstanden, die Erziehung in der Schule als politische Aktivität. Der Beitrag konzentriert sich auf die Problematik der Einführung einer Curriculums-Reform, insbesondere auf Fragen der Umsetzung in Unterricht und Klassenraum durch die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften. Obwohl die meisten empirischen Arbeiten zu diesem Thema im Bereich des modernen Fremdsprachenunterrichts und insbesondere im Bereich der Einführung oder Erweiterung des Englischunterrichts in der Primar- und Sekundarstufe durchgeführt wurden, lassen sich einige der Beobachtungen auch auf andere Fächer übertragen. Der vorliegende Beitrag kommt zu dem sehr allgemeinen, beinahe selbstverständlichen Schluss, dass Bildungsreformen komplexer sind, als es zunächst den Anschein hat, und dass die Rollen der verschiedenen Stakeholder, unabhängig davon, welche positiven Intentionen sie auch immer verfolgen mögen, die Reformbemühungen entscheidend zum Positiven oder auch zum Negativen beeinflussen. Ungeachtet der Forderungen von Autoren, die zum Kanon der Bildungswissenschaften gezählt werden können (Apple, Freire, Fullan), dass Reformen sich aus Initiativen der Basis (*grassroots agency*) entwickeln sollten, legen meine eigenen Erfahrungen nahe, dass die Reform der staatlich finanzierten Bildung eine starke Führung von oben erfordert. Dies mag den oft uneingestanden politischen Charakter der Bildungsanstrengungen widerspiegeln.

Während der Titel dieses Beitrags zwei Hauptstandorte, Polen und Kosovo, nennt, war mein eigener Ausgangspunkt bei der Bildungsreform in Wirklichkeit eine dritte Region, nämlich Ostdeutschland. In den ersten sechs Monaten nach der Öffnung der Berliner Mauer, bevor die Wiedervereinigung tatsächlich stattgefunden hatte, wurde ich vom Land Mecklenburg-Vorpommern beauftragt, mit Russischlehrkräften zu arbeiten. Ziel war es, an ihren Englischkenntnissen zu arbeiten und ihnen gleichzeitig allgemein moderne Kommunikationsansätze des Fremdsprachenunterrichts näherzubringen. Dieser Ansatz, bekannt als „Loop Input“ (Woodward 1988), war damals relativ neu. Wenn der Inhalt der Stunde „Gruppenarbeit“ war, gab es Texte über die Vor- und Nachteile von Gruppenarbeit und die entsprechenden Aufgaben wurden in verschiedenen

Gruppenaktivitäten durchgeführt. Am Ende jeder Sitzung gab es Zeit zur Reflexion der Inhalte und der persönlichen Erfahrungen mit der Methode. Meine Kolleg*innen und ich arbeiteten etwa 18 Monate lang mit Lehrkräften unterschiedlichen Alters und verschiedensten Erfahrungshintergründen. Wir waren beeindruckt, wie gut sie mit der plötzlichen Herausforderung umgingen, sich mit einer Sprache auseinanderzusetzen, die sie seit ihrem Abschluss kaum verwendet hatten, während sie gleichzeitig neue Methoden anwendeten, die ihnen von jungen, ausländischen Lehrkräften beigebracht wurden. Wir hatten Widerstand erwartet, stießen aber auf Begeisterung und Zustimmung. Heute bedaure ich, dass ich zu jung und zu naiv war, um mich zu fragen, wie Lehrer mit bis zu 30 Jahren Unterrichtserfahrung mit der Forderung „Veränderung oder Pensionierung“ umgehen. Die neoliberale Brutalität dieser Wahl ging im Zuge der Euphorie, Zeuge der Geschichte des Endes des Kalten Krieges zu sein, an mir vorbei. Sicherlich hatte das, was 1990 in Ostdeutschland geschah, wenig mit Reforminitiativen von der Basis aus (*grassroots agency*) oder der Autonomie der Lernenden zu tun.

Unterdessen war Polen mit seiner über zehnjährigen Erfahrung mit *Solidarność* mehr als bereit, die Chancen der Wende zu nutzen und auch der Westen war bereit, einen radikalen Bildungswandel zu unterstützen, wenn dieser einen der wichtigsten Verbündeten der ehemaligen Sowjetunion näherbringen würde. Die Regierungen Deutschlands, Frankreichs, Großbritanniens, Kanadas und der USA haben über ihre verschiedenen Kultureinrichtungen Millionen in die Unterstützung der Bildungsreform investiert, wenn auch oft unter der Anleitung ihrer eigenen Experten. Im Jahr 1991 gründete jeder Landkreis (*Województwo*) seine eigene Sprachlehrerschule (NKJO); insgesamt 49, die sich der Ausbildung von 20 000 Fremdsprachenlehrkräften innerhalb eines Jahrzehnts widmeten. Diese Lehrkräfte sollten in der Primar- und der Sekundarstufe in staatlichen Schulen eingesetzt werden. Das Motto lautete „20 000 für 2000“ und dieses Ziel wurde mit Leichtigkeit erreicht.

Ein Vorteil der Einbeziehung ausländischer Kultureinrichtungen war, dass jeder Hochschullehrer oder Professor, der sich bereit erklärte, an den neuen Hochschulen zu unterrichten, einen Bonus erhalten konnte. Diese neuen Hochschulen boten ein dreijähriges Ausbildungsprogramm, das mehr als nur eine Berufsausbildung, aber weniger als ein vollständiges Universitätsdiplom bot. Dies war für einige Mitglieder der regionalen Universitäten attraktiv – sie reisten wöchentlich, um die neuen Studiengänge zu unterstützen, und verliehen so den neuen Hochschulen zusätzlich akademisches Ansehen. Alle Kurse, ob von polnischen oder internationalen Mitarbeitern gelehrt, wurden in der Zielsprache durchgeführt. Das gesamte Programm, das Theorie, Linguistik, Literatur, Kultur, Methodologie und Unterrichtserfahrung umfasst, bot den Studierenden, die mit einem mittleren Sprachkompetenzniveau (GER B2) begannen, etwa 2 500 Unterrichtsstunden in der Sprache ihrer Wahl. Diese Kombination

aus akademischer Unterstützung und starkem Fokus in Bezug auf die Zielsprachenerfahrung führte dazu, dass die NKJO-Studiengänge innerhalb relativ kurzer Zeit (in den meisten Fällen drei Jahre, was den Fortschritt der ersten Kohorten von Studenten widerspiegelt) als Grundlage für ein weiteres akademisches Studium an der Universität akzeptiert wurden. Dementsprechend konnten Studierende, die eine weitestgehend berufsbegleitende Ausbildung begonnen hatten, mit drei Jahren an der Hochschule und zwei Jahren an der Universität den gleichen akademischen Status erreichen wie Studierende, die das übliche fünfjährige, weitgehend theoretische Universitätsstudium absolviert hatten. Dieses Modell führte schließlich zur relativ einfachen Übernahme des Bachelor-/Master-Modells, das sich später z. B. in Deutschland nur schwer durchsetzen konnte. Außerdem waren die Lehrkräfte, die ihre Ausbildung an der NKJO absolviert hatten, nach einigen Jahren in den Schulen stärker gefragt als ihre rein akademisch ausgebildeten Kollegen und Kolleginnen. Diese Nachfrage beruhte, laut einem Schulleiter, den ich getroffen habe, auf ihren praktischen Fähigkeiten im Klassenzimmer.

Meine eigenen Erfahrungen mit dieser erfolgreichen Bildungsinitiative habe ich in der kleinen Stadt Wałbrzych in Niederschlesien gemacht. Eine wirtschaftlich schwache ehemalige Bergbaustadt, etwa 450 km von der Hauptstadt entfernt, mit hoher, struktureller Arbeitslosigkeit und ernsthaften Problemen mit Umweltverschmutzung und sozialen Ungleichheiten. Die Stadt hatte keinen ihrer englischsprachigen, internationalen Mitarbeiter, die in erster Linie von internationalen Organisationen gestellt wurden, länger als ein Semester halten können; tatsächlich haben die meisten innerhalb weniger Wochen gekündigt, wobei sie die größeren und fortschrittlicheren Städte Wrocław, Poznań und Warszawa bevorzugten. Als stolze Tochter einer Industriestadt, welche in den achtziger Jahren von der Wirtschaftspolitik Thatchers „heruntergewirtschaftet“ wurde, sah ich Parallelen in den sozialen Fragen und hielt mich für widerstandsfähiger als diejenigen, die nach Glanz und Unterstützung durch internationale Organisationen suchten. Während ich froh war, den Bonus für den Unterricht am College zu erhalten, wurde ich auf der gleichen Basis wie meine polnischen Kollegen angestellt und erlangte so sofort Glaubwürdigkeit. Meine erste Lektion in Bezug auf Bildungsreformen, die ich fast unbewusst aufnahm, war, dass externe „Experten“ trotz ihrer Expertise Außenseiter bleiben werden, bis die Insider (lokale Mitarbeiter) bereit sind, sie zu akzeptieren. Die gemeinsame Erfahrung, selbst das gemeinsame Schimpfen darüber, ein kleiner Teil im großen Rad „des Systems“ zu sein, fördert den Integrationsprozess.

In dieser Hinsicht muss ich meiner früheren Behauptung widersprechen und Freire und Fullan bezüglich der Notwendigkeit einer Reform auf der grundlegendsten Ebene zustimmen. Der ursprüngliche Impuls für die Reform des Sprachenunterrichts kam sowohl in Polen als auch in Deutschland von der ministerialen Ebene. Dennoch lag der Schlüssel zum Erfolg in lokaler Koopera-

tion, Unterstützung und Enthusiasmus. Es scheint, dass eine Kombination aus „Top-Down-“ und „Bottom-Up-Denken“ der wahre Schlüssel zum Erfolg sein kann. Obwohl die Impulse in Polen eindeutig von oben nach unten verliefen, waren eine Vielzahl von Stakeholdern daran beteiligt. Die Curricula für die neuen Hochschulen wurden auf fortlaufender Basis kollaborativ entwickelt von Teams aus polnischen und internationalen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Ministeriumsbeamtinnen und -beamten, Vertreterinnen und Vertretern der lokalen Verwaltung und nicht zuletzt Mitarbeitenden der NKJOs, die die Ergebnisse der verschiedenen Konferenzen und Seminare umsetzen würden. Meine Kollegen und ich, die an den Treffen zur Entwicklung des Lehrplans teilgenommen haben, waren fest davon überzeugt, dass wir ein Konzept unterrichten, das unsere Ansichten über Bildung und das Erlernen und Lehren von Sprachen widerspiegelt. Wir konnten es mit einem Gefühl der Eigenverantwortung vermitteln, das wiederum unseren Studierenden – selbst zukünftige Lehrkräfte – ermöglichte, Authentizität hautnah zu erleben.

Neben dem Ausbildungsprogramm hat Polen auch ein Fortbildungssystem (CPD) innerhalb der NKJOs etabliert und es somit im neuen Rahmenprogramm für die Sprachlehrkräfteausbildung verankert und es nicht den politischen Akteur*innen überlassen. Somit wird sowohl den relativ neuen Hochschulen als auch den Fort- und Weiterbildungsaktivitäten selbst Glaubwürdigkeit verliehen. Die Fort- und Weiterbildungsaktivitäten, die Präsenzkurse innerhalb der Ferienzeit, sowie Wochenendworkshops während des Semesters umfassen, wurden durch die zuständige Fort- und Weiterbildungsstelle jeder Hochschule „organisiert“. Zertifizierte Kurse ermöglichen es den Alumni, mit Kollegen und Kolleginnen, Mentoren und Mentorinnen in Kontakt zu bleiben und Fort- und Weiterbildungspunkte für ihren Lebenslauf zu sammeln. Wie immer divergierten auch hier Theorie und Praxis. Anstelle eines separaten Ausbildungsteams, das den Lehramtsstudierenden ein vereinbartes Curriculum vermittelt, und eines weiteren Teams von Ausbildern und Ausbilderinnen aus der Lehrpraxis, das auf Basis gründlicher Bedarfsanalysen Workshops vorbereitet, arbeiteten die NKJOs in Niederschlesien nach dem Prinzip „Alle Mann an Deck“. Jede/Jeder tat alles; Lehrende und Studierende beteiligten sich an Aktivitäten und Angeboten, die ihnen gefielen. Das führte zu einer chaotischen, aber hochproduktiven Arbeitsatmosphäre. Die so entstandene Blase zwischen Aus- und praktischer Weiterbildung der angehenden Lehrkräfte war alles andere als problematisch. Obwohl es für alle Beteiligten eine Herausforderung war, war dennoch die Interaktion zwischen allen Gruppen und die Anforderung, mehrere Rollen zu übernehmen, um die Unterrichtspraxis zu verbessern, so lohnend, dass keine andere berufliche Rolle, die ich vor oder seit meinen sieben Jahren in Polen innehatte, annähernd gleichwertig war. Und obwohl wir auf einem sehr grundlegenden Niveau arbeiteten, ermunterte das Wissen, dass wir von der Bildungspolitik und von den Autoritäten unterstützt wurden, das gesamte Team sein Bestes zu geben.

Nach sieben anstrengenden, aber lohnenden Jahren in Polen war die Arbeit für den British Council im Kosovo nach dem Konflikt eine weitere harte, aber potenziell erreichbare Herausforderung. Anfang 2000 hatte die Provinz ein Jahrzehnt ethnischer Spannungen überlebt, das im Frühjahr 1999 in der NATO-Intervention gipfelte. Sechs Monate später zeigte die starke, wenn nicht sogar überwältigende internationale Präsenz in Form der Vereinten Nationen, der OSZE und zahlloser Regierungsorganisationen und unabhängiger NGOs ein ernsthaftes Engagement für die Friedenskonsolidierung und potenziell auch für den Aufbau von Nationen (*nation-building*) dar. Daher war die finanzielle Unterstützung für Bildungsprojekte großzügig und meine Hauptaufgabe war es, meiner Berufsbeschreibung entsprechend, zur Verbesserung des Englischunterrichts beizutragen.

Die Rhetorik um Friedenskonsolidierung und Wiederaufbau nach Konflikten verdeckte das sekundäre Problem des Post-Sozialismus. Für die internationale Gemeinschaft hatte der Kosovo-Konflikt einen Zeitraum von etwa 18 Monaten umfasst, bis hin zu zwei Jahren je nach Interpretation. Für die Mehrheit der kosovo-albanischen Bevölkerung hatte der Konflikt ein Jahrzehnt gedauert, mit dem Ausgangspunkt bei der Gedächtnisfeier der Amsfeld Schlacht von 1389, bei der Slobodan Milošević erklärte, dass die serbischen Bürger*innen Jugoslawiens von anderen ethnischen Gruppen unterdrückt werden (Clark 2002, S. 18). Diese aufrührerische Rede (*inflammatory speech*) trug ihren Anteil zum Jahrzehnt der Balkankonflikte bei und fiel beinahe zeitgleich mit dem Niedergang des Kommunismus in Mittel- und Osteuropa zusammen. Jugoslawien zählte zwar zu den blockfreien Staaten, hatte jedoch eine Vergangenheit als sozialistischer Staat. Angesichts der Anarchie und des Konflikts der 1990er Jahre blickten viele Menschen im Kosovo auf die sozialistische Zeit als eine Zeit des Friedens und der verlässlichen Vorhersehbarkeit (*predictability*) zurück. Im Jahr 2000 war niemand im erwerbsfähigen Alter, weder im Bildungswesen noch anderswo, alt genug, um ein Leben vor der Zeit des Sozialismus gekannt zu haben. Diese Tatsache wurde von einer internationalen Gemeinschaft, die bereits mehr als ein Jahrzehnt von der deutschen Wiedervereinigung und ihren Folgen entfernt war, weitgehend ignoriert.

Unterdessen war der politische Status des Kosovo unklar und instabil. Die Mission der Vereinten Nationen im Kosovo (UNMIK) übernahm die Rolle einer Interimsregierung und eine Reihe von Sonderbeauftragten des Generalsekretärs waren die Funktionsträger. Die Regierungsabteilungen wurden auf der Grundlage einer Kombination aus einschlägiger Erfahrung und einer „turn-taking policy“ der Vereinten Nationen gegründet. Sommers und Buckland (2004, S. 66 ff.) beschreiben, wie sich die Unsicherheit auf die Bildung auswirkt:

„UNMIK präsentierte sich als die von den Vereinten Nationen autorisierte Zivilbehörde. Die serbischen Provinzbehörden beriefen sich auf das Völkerrecht, um ihre

Autorität geltend zu machen, während die Albaner sich im Rahmen der Gesetze der ‚Provisorischen Regierung der Republik Kosovo‘ [...] handeln sahen. Der Prozess des Wiederaufbaus des Bildungssystems wurde vom komplexen, unsicheren und sich verändernden Charakter der Zivilbehörden stark beeinflusst.“¹

Nach einer kurzen Zeit der administrativen Verwirrung übernahm Michael Daxner die Rolle des UN-Head of Education (de facto, Bildungsminister). Mit seinem Hintergrund in der tertiären Bildung, konzentrierte er sich persönlich auf die Reform der Universität von Prishtina, obwohl sein aggressiver Stil viele Personen in Schlüsselpositionen dort verstimmt hat. Trotz seiner eigenen Arbeiten auf dem Gebiet der Soziologie schien er unfähig, die soziokulturellen Normen der Gesellschaft, in der er arbeitete, zu verstehen und beschuldigte das Bildungssystem der Korruption (ebd., S. 115), was, so gültig seine Aussage auch gewesen sein mag, kaum eine Aussage war, mit der er in den Reihen der Stakeholder im Bildungsbereich Freunde gewinnen konnte. Die wichtigste Errungenschaft seiner zweijährigen Amtszeit war wohl die Schaffung des Konzepts der Lead Agencies. Vor seiner Amtszeit agierten die verschiedenen internationalen Dienststellen und NGOs übereilt und regten überwiegend unkoordiniert Entwürfe, Reformen und Projekte an. Unter Daxner wurden Lead Agencies für verschiedene Aspekte der Bildung ernannt. Es lag in der Verantwortung jeder Lead-Agency, die Aktivitäten in ihrem Bereich zu koordinieren. Ein von der kanadischen Regierung gefördertes Team (KEDP) wurde zur Lead Agency für die Ausbildung von Lehrkräften ernannt und diejenigen von uns, die in diesem Bereich tätig waren, koordinierten unsere Aktivitäten durch das KEDP-Team.

Auch wenn die UNO-Beamten und die Lead Agencies fähig waren und die Intention, mit der ihre Posten geschaffen wurden, positiv war – es ist unbestreitbar, dass die Anzahl der Nicht-Kosovaren, die wichtige Entscheidungen über Bildung und Schulen trafen, die der beteiligten Menschen bei weitem überstieg, vor allem in den ersten Jahren nach dem Konflikt. Es ist schwierig, die UNO oder andere internationale Arbeitnehmer*innen wie mich als wahre Stakeholder der Bildungsreform zu sehen. Diejenigen von uns, die im Kosovo lebten, bezeichneten die endlose Abfolge von Experten und Beratern als ‚FIFOs‘ – Fly In, Fly Out Personal. Meine albanischen Sprachkenntnisse waren – glücklicherweise – nicht gut genug, um zu wissen, wie die Einheimischen über solche Besucher sprachen. Die wahren Stakeholder: Schüler*innen, Eltern, Lehrkräfte, das Personal der Bildungsadministration, die alle in den 1990er Jahren die

1 „UNMIK presented itself as the United Nations-authorized civil authority. The Serbian provincial authorities invoked international law to assert their authority, while the Albanians saw themselves operating in terms of laws passed by the ‚Provisional Government of the Republic Kosova‘ [...] The process of education-system reconstruction was strongly influenced by the complex, uncertain and changing nature of civil authority.“

Flamme der Bildung am Leben gehalten hatten, wurden marginalisiert und es kam zu Spannungen zwischen den Vereinten Nationen und den lokalen Bildungsakteur*innen (siehe Sommers/Buckland 2004), die oft einem produktiven Wandel an der Basis oder auf einer anderen Ebene im Wege standen. Die internationalen Mantras für Bildung waren „Friedliche Koexistenz“, „Gleichstellung von Ethnien, Religionen und Gender“ und „Aufbau einer Zivilgesellschaft auf demokratischen Prinzipien“. Die Ironie dieses letzten Ideals schien niemandem in der UNMIK aufzufallen, in der lokale Vertreter*innen routinemäßig von den Privilegien ausgeschlossen waren, die auf internationale Mitarbeitende ausgeweitet wurden.

Eine wichtige Situation, in der die UNO versagte, war der fehlende Versuch, ein „Frieden und Aussöhnungs-Programm“ einzuführen, so wie es in Südafrika und an anderen Orten geschehen war, um Ungerechtigkeiten der Vergangenheit zu begegnen und ein gewisses Maß an psychologischer Verarbeitung zu ermöglichen. Stattdessen wurden die Ursachen des interethnischen Konflikts heruntergespielt, als Irrweg betrachtet und unter einer Decke guter Absichten versteckt, deren Einhaltung das Fortkommen sichern sollte. Allerdings haben Decken die Angewohnheit auch mal herunter zu rutschen und die Versuche der Lehrplanreform in den Jahren 2002/2003 ließen die kalte Luft ungelöster Konflikte wehen (vgl. Weinstein et al. 2007). Die Frage, wessen Version der Geschichte gültig war, stellte sich als strittig heraus. Tatsächlich hatte der bewaffnete Konflikt selbst seine Wurzeln genau in diesem Punkt, als die Kosovo-Albaner sich weigerten, das zu lehren, was sie als eine serbische Sicht der Geschichte empfanden. In der Zeit nach dem Konflikt, unter geänderten Vorzeichen, scheiterte der Versuch der Internationalen Gemeinschaft, einen differenzierteren Ansatz für den Einsatz im Unterricht einzuführen, vollständig, was zu der gegenwärtigen Situation führte, in der jede Gemeinschaft ihre eigene „wahre“ Sicht der Geschichte unter dem Motto der Gleichheit lehrt. Dies führte unweigerlich zu Sektierertum und trug wenig zur Entwicklung eines wirklich friedlichen Zusammenlebens bei.

Es erscheint unvernünftig zu argumentieren, dass Bildung etwas „Schlechtes“ sein könnte, obwohl die Vertreter des De-Schoolings in den 1970er Jahren ihre Zweifel an der Art der Schulbildung hatten, die in Entwicklungsländern angeboten wurde (Freire 1996), und angesichts der negativen Einflüsse auf die interethnischen Beziehungen, die Bush und Saltarelli (2000) in vielen Teilen der Welt identifiziert haben, sollte man vorsichtig sein, davon auszugehen, dass jeder Bildungsbeitrag notwendigerweise zuträglich ist. Eine pragmatische Sichtweise stammt aus dem Rahmen der post-positivistischen, kritischen Pädagogik, die akzeptiert, dass Schulbildung Teil der modernen Gesellschaft ist; das Argument ist daher nicht, ob wir sie wollen oder nicht, sondern wie wir ihre symbiotische Beziehung zu der Gesellschaft sehen können, aus der sie hervorgeht und zu deren Entstehen sie gleichzeitig auch beiträgt (Giroux 1983, S. 46). Dies sagt

nichts über den intrinsischen Wert der Bildung für die Individuen aus – im traditionellen liberalen Sinn der Selbstverwirklichung –, möglicherweise eine westliche, von der Aufklärung beeinflusste Sichtweise. Im Rahmen ihrer Untersuchung von Bildungsprozessen in wenig stabilen Umfeldern zeigen Bush und Saltarelli (ebd.) auf, dass Bildung in einem ethnischen Konflikt zwei Rollen spielen kann: Sie kann Raum für Versöhnung bieten, indem sie Vielfalt lehrt, oder sie kann Spannungen durch das Lehren eines Curriculums, das nur auf einem einzigen Standpunkt basiert, verschärfen. Ich würde argumentieren, dass in den neunziger Jahren in den beiden großen, verfeindeten Gemeinschaften im Kosovo Letzteres geschah und, dass dies unter Aufsicht der UNO weitestgehend genauso weiterlief und seit der Unabhängigkeitserklärung andauerte. Während die erste Behauptung von der Literatur, die die Jahre bis zum Konflikt von 1999 untersucht (Clark 2000; Davies 2004), recht gut gestützt wird, sind die letzten Behauptungen weniger gut belegt. Während der Zeit der UNMIK-Governance forderten einige Autoren mehr Aufmerksamkeit für Bildungsfragen im Kosovo (Nelles 2005; ICG 2004; 2006; Busek 2006). Ich selbst bin 2008 zu folgendem Schluss gekommen:

„Terror ist nichts Abstraktes; über viele Jahre war er die tägliche und aufzehrende Erfahrung vieler Menschen im Kosovo. Für viele von ihnen, die sorglos als Minderheiten bezeichnet werden, ist der Terror immer noch zu einem gewissen Ausmaß präsent, da Vertrauen noch nicht wiederhergestellt werden konnte.“ (Slinn 2008)²

Diese Ansicht wird durch die CARE-Publikation 2006 bestätigt, die sich mit der interkommunalen Gewalt im Frühjahr 2004 auseinandersetzt. Die Autoren sind der Ansicht, dass ein proaktiverer Ansatz zur Versöhnung notwendig ist, um die ethnischen Spannungen abzubauen, die noch nach dem Konflikt vorhanden waren. Aus persönlichen Kontakten mit Erzieherinnen und Erziehern im Kosovo seit 2008 erhärtet sich die Annahme, dass die Segregation mehr anstatt weniger weit verbreitet ist.

Wie eine solche Versöhnung stattfinden soll, bleibt eine der maßgeblichen Herausforderungen im Kosovo. Kelly (1989, S. 109) schlägt vor, dass Bildung nicht wertfrei sein kann und dass wir durch die Offenlegung der übermittelten Werte die Gefahr vermeiden, dass Bildung zu Indoktrination wird (ebd., S. 5 ff.). Diese Sichtweise verlangt von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern, sich mit den Ungleichheiten der Gesellschaft in einem Prozess des kritischen Engagements zu befassen (Giroux 1983, S. 27 ff.). Davies (2004), legt im Rah-

2 „terror is not abstract; it was the daily and grinding experience of many people in Kosovo over a period of years. For many people, in what are blithely designated minority communities, it is still present to some extent as trust is barely being rebuilt.“ (Slinn 2008)

men ihres Entwurfs, der die „complexity theory“ auf den Bildungskontext überträgt, nahe, dass Schulen als komplexe Systeme betrachtet werden sollten, die in andere komplexe Systeme eingebettet sind, wie zum Beispiel das breitere soziale Umfeld und die inhärenten Konflikte jeder Gesellschaft (Davies 2004, S. 21 ff.). Zudem sollte auch die Gestaltung der Lehrpläne unter Berücksichtigung dieser Einsichten erfolgen. Abgesehen davon dauerte es ein Jahrzehnt oder länger, von einem halben Jahrhundert geprägt von quasi-marxistischer Prinzipien, in denen kritisches Engagement entmutigt wurde und die Akzeptanz der Parteilinie der anerkannte Weg zum Erfolg war, hinter sich zu lassen; damit verbunden war ein Generationswechsel in Polen und anderen post-sozialistischen Ländern.

Der Kosovo wies sicherlich die von Davies (ebd.) beschriebene Komplexität auf. Als ich versuchte, mit Englischlehrkräften Fort- und Weiterbildungen durchzuführen, sah ich mich selbst mit der Komplexität einer Nachkriegsgesellschaft, postsozialistischer, deutlich ländlicher und patriarchalischer Prägung konfrontiert, deren Geschichte von der Abhängigkeit von autoritären Persönlichkeiten bestimmt war. Seit den Tagen von Titos „bratstvo i jedinstvo“ (Bruderschaft und Einheit) wurden Differenzen abgelehnt, um die Schaffung einer sozialistischen, jugoslawischen Identität basierend auf den Legenden der Partisanen zu begünstigen. Zudem war Bildung in der Region durch den Aufstieg des Nationalismus und die Wiederbelebung des orthodoxen religiösen Eifers längst ein politisiertes Feld. Diese historischen und kulturellen Fragen wurden durch die neueren Erfahrungen des „parallelen Bildungssystems“, das die Lehrkräfte ein Jahrzehnt lang aufrechterhalten hatten, überlagert.

Das parallele Bildungssystem wurde von Clark (2000; 2002) dokumentiert und von dieser Autorin weiter erforscht (Slinn 2008). Zusammengefasst lässt sich sagen: Angesichts der Notwendigkeit, gegenüber dem Milošević-Regime Loyalität zu erklären und ein pro-serbisches Curriculum zu unterrichten, lehnten kosovo-albanische Lehrkräfte das staatliche Bildungssystem ab und etablierten schrittweise ein illegales „paralleles“ Bildungssystem. Dieses wurde sowohl praktisch als auch finanziell von einer Kombination aus Gemeindeinitiativen (*community effort*), der albanischen Regierung in Tirana und den vor allem in Europa und den USA lebenden, ausgewanderten Kosovo-Albanern unterstützt. Clark (2000) weist darauf hin, dass das parallele Bildungssystem dazu beigetragen hat, den Frieden zu erhalten, anstatt Konflikte auszulösen. Ohne die Entschlossenheit der Lehrer, den friedlichen Widerstand der intellektuellen Elite zu unterstützen, so Spark, wäre der Konflikt von 1998/1999 sehr viel eher entstanden.

Unter normalen Umständen werden die Lehrkräfte innerhalb ihrer Professionsgemeinschaft sozialisiert, so wie sie in ihren Familien und der Gesellschaft sozialisiert werden. Gemeinsam und individuell verhandeln die Lehrkräfte die Gestaltung ihrer beruflichen Rolle mit dem Curriculum und dem sozialen Umfeld der Schule – Beamte, Kollegen und Kolleginnen, Schüler und Schülerinnen und Eltern. Gleichzeitig sind die Lehrkräfte stark in die Mitgestaltung zukünfti-

ger Generationen involviert, da sie mit jungen Menschen arbeiten, die selbst an der Schwelle zur Entdeckung ihrer eigenen sozialen und kulturellen Rolle stehen. Das macht die Rolle und die Person der Lehrkraft sehr bedeutungsvoll. Lehrkräfte repräsentieren die Kultur ihrer Gemeinschaft gegenüber zukünftigen Generationen und stellen sowohl Veränderung als auch Stabilität sicher – jeweils in unterschiedlichem Maße. Auf diese Weise üben Lehrkräfte auf eine große Anzahl von Menschen Einfluss aus, nicht nur durch ihr technisches Können, sondern auch durch ihre eigene Persönlichkeit oder Identität (Noddings 2003). Die Lehrkräfte im Kosovo waren jedoch weit entfernt von normalen Umständen; es war gefährlich, als Lehrer oder Lehrerin erkannt zu werden, die üblichen Formen der beruflichen Sozialisation konnten nicht stattfinden konnten und die Kultur, die sie repräsentierten, wurde von den Machthabern als minderwertig dargestellt. Ein derartiger Kontrast zu den Normen der beruflichen Sozialisation wirkt sich unweigerlich darauf aus, wie Lehrkräfte sich selbst wahrnehmen und wie sie von der Gesellschaft und ihren Schülern und Schülerinnen wahrgenommen werden.

Mertus (1999) erforschte die Wurzeln des Kosovo-Konflikts, indem sie „Mythen“ und „Wahrheiten“ analysierte. Sie wies darauf hin, dass es zwei Arten von Wahrheit gibt: Fakten, wie z. B. wann oder wo ein Ereignis stattfand, und persönlich produzierte Wahrheiten, die den Ereignissen und Akteur*innen, die daran beteiligt waren, Bedeutung und Motivation zuschreiben. Diese letzteren Wahrheiten verbinden sich innerhalb einer Gemeinschaft und schaffen eine Wahrnehmung der Wahrheit, die unanfechtbar wird. Diese Kombination aus einer weit von der Normalität entfernten Sozialisation und einer kollektiven „Mythenbildung“, die aus dem parallelen Bildungssystem hervorging, führte zu einer gemeinsam geschaffenen Identität der Lehrkräfte als Teil eines friedlichen Widerstands. Netzwerke und Beziehungen zwischen den Lehrkräften, die Teil des parallelen Systems waren, existierten auf einer viel tieferen Ebene und wurden von der UNMIK-Bildungsabteilung weitgehend ignoriert, ja sogar verachtet – eine Situation, die sogar von denjenigen, die für die UNO arbeiteten, anerkannt wurde:

„Die Rebellion der Kosovo-Albaner gegen die Regeln und die Politik der jugoslawischen Regierung Slobodan Milošević vor dem Luftangriff der NATO hatte teilweise das ‚parallele Bildungssystem‘, das sie aufgebaut hatten und das das UNMIK-Ministerium für Bildung und Wissenschaft gekonnt ignorierte UNMIK gekonnt außer Acht ließ, zum Gegenstand“. (Sommers/Buckland 2004, S. 21)³

3 „The rebellion of Kosovar Albanians against the rule and policies of the Yugoslav government of Slobodan Milosovic [sic] prior to NATO’s aerial incursion revolved partly

Diese Trennung der Regierungsgewalt von den wichtigsten lokalen Stakeholdern machte einen institutionellen Wandel nahezu unmöglich, was in Polen hingegen relativ vorstättenging. Trotz des Konzepts der Lead Agencies und eines hochmotivierten, kanadischen Teams mit besten Absichten in den Entscheidungspositionen, war der Widerstand tief verwurzelt. Die Lehrkräfte auf der lokalen Ebene waren überaus fähig, sich selbst zu organisieren. In der Tat waren die effizientesten Kurse und Workshops, die ich durchführen konnte, diejenigen, bei denen eine Gruppe von Lehrkräften mit der Bitte, in ihre Stadt oder ihr Dorf zu kommen und etwas zu tun, um zu helfen, unangemeldet in mein Büro kam. Meistens waren diese designierten Sprecher (zumeist Männer) die Organisatoren des parallelen Systems in ihren Bezirken und übten einfach weiterhin informelle Autorität innerhalb der Gemeinde aus. Bei solchen Gelegenheiten haben wir gemeinsam unsere Kalender zur Hand genommen und Termine für Workshops vereinbart. Bei meiner Ankunft fand ich ein Klassenzimmer voller begeisterter Lehrkräfte vor, die ihre Unterrichtspraxis verbessern, ihre Gedanken austauschen und Gehör für ihre Geschichten finden wollten. Sie wussten, dass die Wahrscheinlichkeit gering war, dass ihre Teilnahmezertifikate anerkannt werden. Das war frustrierend. Aber sie wussten auch, dass ihr kontinuierliches Engagement in der beruflichen Weiterentwicklung, insbesondere jetzt, da sie Zugang zu internationalen Trainern hatten, für ihre Schüler und Schülerinnen und damit langfristig für ihre Gemeinschaft von Wert sein würde. Daher machten wir alle weiter – auf eine Art und Weise, die das parallele System treffend widerspiegelt – und erledigten unsere Arbeit in der Überzeugung, dass früher oder später etwas Gutes daraus entstehen würde.

Nach drei Jahren als Leiterin des Englischprojekts des British Council Kosovo wurde mir bewusst, dass es, solange die politische Situation unklar war, keine ernstzunehmenden institutionellen Veränderungen geben würde. Die Mitarbeiter der UNMIK waren zu sehr damit beschäftigt, ihre eigenen kleinen Reiche (*fiefdoms*) und zukünftigen Arbeitsplätze im nächsten Konfliktgebiet zu organisieren. Die lokalen Eliten verteidigten ihre Positionen und machten Versprechungen, die sie nicht würden halten können. Der Kosovo war nicht mehr angesagt, aber die Mission steckte inmitten der undankbaren Aufgabe, den Frieden zu erhalten, ohne wirklich eine friedliche Gesellschaft entwickeln zu können. Viele redeten, aber nur wenige handelten. Ich habe dem British Council den Rat gegeben, dass es wenig zu gewinnen gibt, wenn man noch mehr in ein gescheitertes Projekt investiert und bin zurückgetreten.

Ich habe den Kosovo dennoch nicht verlassen. All die Geschichten und Erfahrungen, die bei Workshops ausgetauscht wurden, hatten mich fasziniert und

around the ‚parallel system‘ for education that they constructed, and which UNMIK’s Department of Education and Science effectively sidelined.“ (Sommers/Buckland 2004, S. 21)

ich entschied mich, im Kosovo zu bleiben, freiberuflich zu arbeiten und im Rahmen einer Doktorarbeit Feldforschung zu betreiben. Als die Lehrkräfte erfuhren, dass ich noch immer in der Hauptstadt war, fragten sie mich – zu meiner Überraschung – nicht wie bisher im Büro des British Council für Workshops an, sondern in meinem Lieblingscafé, das schnell als mein neues Büro bekannt wurde! Ich hatte eine nicht enden wollende Versorgung mit gutem Kaffee und Unterstützung von lokalen Bildungsbüros, die mir Klassenzimmer und andere Einrichtungen zur Verfügung stellten, sowie von einigen amerikanischen Sprachlehrerkolleginnen und -kollegen, die über die Konsulate Zugang zu Materialien hatten. Gemeinsam machten wir so ziemlich das weiter, was ich vorher gemacht hatte, möglicherweise mit mehr Erfolg, da die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Workshops wussten, dass sie die einzigen waren, die ihre Wochenenden ohne finanzielle Gegenleistung aufgeben hatten. Als Volontärin konnte ich ohne UNMIK-Autorisierung arbeiten, solange die lokalen Behörden bereit waren, mich einzuladen, und die kanadische Agency freundlich genug war, mich von Zeit zu Zeit in ihre Veranstaltungen einzubeziehen. Wenn ich zurückblicke, wird mir klar, dass ich ein weiteres Parallelsystem unterstützt habe.

Nach einem Jahrzehnt des Terrors und des Konflikts und einer fast zehnjährigen Inkompetenz der UNMIK waren die Lehrkräfte, die ich besser kennengelernt hatte, müde. Sie waren stark unterbezahlt, arbeiteten unter schrecklichen Bedingungen und wurden sowohl von den internationalen Experten als auch von ihren eigenen Politikern missachtet. Leider wurden sie auch von der jungen Generation, die sie unterrichteten, missachtet, die sich ganz offen fragte, warum jemand Lehrer oder Lehrerin werden würde, anstatt etwas zu tun, das es einem ermöglicht, Geld zu verdienen. Der Neoliberalismus war im Kosovo angekommen und hatte sich zusammen mit dem Euro (immer noch die offizielle Währung) und dem mächtigen Dollar niedergelassen. Ich traf auf einen Lehrer des ehemaligen Widerstands, als ich eine kleine Stadt erkundete. Ich war überrascht, ihn so weit weg von zu Hause zu sehen. Er saß am Straßenrand mit einem Tisch vor sich und verkaufte Telefonkarten für das Pay-as-you-go-Mobilfunksystem. In der Hauptstadt wurde diese Arbeit oft von Jugendlichen übernommen, die abends ihre Waren in Cafés und Bars verkauften. Ich zögerte, ihn zu fragen, warum er so einen erniedrigenden Job machte, aber fragte mich, warum er so weit weg von zu Hause arbeitete, da er den ganzen Morgen unterrichtet haben musste. Er sagte mir, dass er keinen Wunsch hätte, von seinen eigenen Schülern und Schülerinnen gesehen zu werden, da sie eine geringere Meinung von ihm haben würden, weil er einen Job annahm, den er dringend brauchte, um sein Einkommen zu aufzustocken. Das war ein Mann, der die in seiner Obhut befindlichen Jugendlichen in den vergangenen Jahren stets beschützt hatte, der verhaftet worden war, weil er es ablehnte, junge Männer im wehrfähigen Alter in seinen Klassen zu identifizieren, der geholfen hatte, Schulbücher auf Bauernwagen in die Schule zu schmuggeln, damit sich die Schüler*innen auf

ihre illegalen Prüfungen vorbereiten konnten, und der nun einen schlecht bezahlten Job in einer Stadt weit weg von seinem Zuhause annehmen musste, um seine Familie zu ernähren.

Die anfängliche Euphorie, die aufgekommen war, als Vertriebene nach Hause zurückkehren konnten und einige der Schulgebäude wiedereröffnet wurden, hatten sich gelegt. Viele Lehrkräfte waren desillusioniert. Sie wollten keine großen persönlichen Opfer mehr bringen; sie wollten ihr Leben weiterführen, ihre eigenen Kinder sicher durch die Universität und ins Erwachsenenalter bringen. Gelegentlich erinnerte mich das an Vietnam-Veteranen in den USA; diese jungen Männer wurden nicht nur *nicht* als Helden willkommen geheißen, sondern offen dafür beschimpft, dass sie dumm genug waren, den damaligen Politikern zu glauben. Die Analogie stößt zwar an ihre Grenzen, lohnt sich jedoch. Die UCK-Veteranen (Kosovo Liberation Army) werden von der kosovo-albanischen Bevölkerung verehrt, während die Lehrkräfte, die fast ein Jahrzehnt lang keine Uniformen trugen, Kinder schützten und ihre Identität erfolgreich verbargen, marginalisiert wurden und kein professionelles Selbstwertgefühl hatten. Es wurden Programme eingeführt, die es den UCK-Veteranen ermöglichen, sich zu rehabilitieren, umzuschulen und respektable Renten zu erhalten. Bis zum heutigen Tag wurden den Lehrern nur sehr wenige vergleichbare Angebote gemacht. Mir ist klar, dass Davies (2004) zufolge die Friedensagenda (in diesem Fall Widerstand durch Bildung) letztlich gegen die Gewaltagenda (bewaffneter Widerstand) verloren ging. Wie Davies es ausdrückt:

„Warlords haben sofortigen Zugang zu Waffen und die Aufmerksamkeit richtet sich auf die Gewalttätigen – während diejenigen, die Brücken bauen und Frieden stiften wollen, wenig Werkzeuge und noch weniger Ressourcen zur Verfügung haben.“
(Davies 2004, S. 4)⁴

Clark (2000, S. 213) argumentierte, dass, wenn nur ein Bruchteil der internationalen Ressourcen, die nach 1999 in den Kosovo geflossen sind, vor dem Konflikt zur Verfügung gestellt worden wäre, der Versuch des zivilen Widerstands, dessen wesentliches Element das parallele Bildungssystem war, erfolgreich und eine friedliche Lösung möglich gewesen wäre. Zwar gibt es viele komplexe historische, politische und wirtschaftliche Gründe für den Ausbruch des Konflikts im Jahr 1998, aber aus meiner Sicht spricht es Bände, dass die Schulpflicht im ehemaligen Jugoslawien acht Jahre betrug und acht Jahre nach der Segregation der Bildung die Menschen bereit waren zu kämpfen. Ich würde hier nicht für

4 „warlords have instant access to weapons, and attention is concentrated on the violent – while potential bridge builders and peace-makers have few tools and fewer resources.“
(Davies 2004, S. 4)

starke Korrelation argumentieren, sondern möchte nur vorschlagen, dass, wenn eine ganze Generation in völliger Unkenntnis „der Anderen“ erzogen wurde, die sie als Unterdrückter erleben, sie vielleicht weniger geneigt sind, auf die älteren Mitglieder der Gemeinschaft zu hören, die zur Vorsicht raten. Die Kinder der 1990er Jahre wuchsen nicht nur in Unkenntnis ihrer Nachbarn auf, sie erlebten auch die anderen Balkankonflikte dieser Zeit und sahen, was mit ihnen geschehen würde, wenn sie den Weg des passiven Widerstands einschlugen. Es ist bemerkenswert, dass in der albanischen Gemeinschaft fast jeder über 50 Jahre Serbisch spricht, während es kaum jemand unter 40 Jahren tut. Das bedeutet, dass, wenn durch das parallele System auch nichts Anderes erreicht wurde, die Kommunikationsfähigkeit der beiden Gemeinschaften in diesen acht Jahren vollständig abgeschafft wurde. Diese Segregation der Gemeinschaften bestand unter der UNMIK fort, die das Recht aller Kinder auf Bildung in ihrer Muttersprache in ihren bildungspolitischen Dokumenten verankert hat. Dies wurde insofern auf die Spitze getrieben, als es keine Möglichkeit für die Minderheiten gab, Unterricht in der Sprache der Mehrheitsbevölkerung (derzeit Albanisch) zu bekommen. Dies verheißt nichts Gutes für die künftige interethnische Zusammenarbeit und lässt vermuten, dass das Ziel der Vereinten Nationen, eine integrierte Gesellschaft zu schaffen, nicht erreicht werden kann.

Im Gegensatz zu meinen Jahren in Polen war die Zeit, die ich im Kosovo verbracht habe, frustrierend und im Hinblick auf meine erklärten Ziele letztlich erfolglos. Kosovo-Albanische Lehrkräfte waren und sind an der Schnittstelle verschiedener umstrittener Themen tätig und vermitteln zwischen Traditionellem und Modernem, Sozialem, Wirtschaftlichem und Professionellem. Sie sind aus Widerstand und Konflikt hervorgegangen und beschäftigen sich auf vielen Ebenen mit dem Wiederaufbau, einschließlich des Aufbaus und der Rekonstruktion ihrer eigenen Identität als Lehrkräfte. Als Land findet der Kosovo selbst immer noch seinen Weg, was eine sinnvolle Reform erschwert. Die Basis ist erschöpft, und es gibt wenig sinnvolle Führung, um eine Reformagenda voranzutreiben, die noch nicht klar definiert ist. Dennoch habe ich im Kosovo enge persönliche Freundschaften geschlossen und fungiere immer noch als Mentorin für einige Lehrkräfte, auch über große Entfernungen hinweg. Polnische Lehrkräfte können heute gut auf eigenen Füßen stehen, während ihre kosovarischen Kollegen und Kolleginnen von Zeit zu Zeit eine helfende Hand willkommen heißen. Ich für meinen Teil habe mich während meiner Zeit in Polen beruflich weiterentwickelt und bin während meiner Zeit im Kosovo persönlich gewachsen. Meine Forschungen dort begannen als ein Versuch, die berufliche Identität zu betrachten, aber wurden schnell zu einer Erforschung, wie die Menschen angesichts eines Tests überleben, den die meisten Europäer meiner Generation nie machen mussten. Ich habe mich oft gefragt, was ich in einem solchen Test erreicht hätte, entweder als Lehrerin oder einfach als Individuum, das von den Ereignissen eingeholt wurde.

Literatur

- Apple, M. (2011): *Education and Power*. New York, Routledge.
- Bush, K. D./Saltarelli, D. (Hrsg.) (2000): *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict*. Florence, Innocenti Research Centre, UNICEF.
- CARE (2006): *Has Peacebuilding Made a Difference in Kosovo?* Prishtina, CDA Collaborative Learning Projects/CARE International.
- Clark, H. (2000): *Civil Resistance in Kosovo*. Coventry, Coventry University.
- Clark, H. (2002): *Kosovo: work in progress. Closing the cycle of violence* Coventry. Coventry University.
- Davies, L. (2004) *Education & Conflict: Complexity & Chaos*. London, Routledge Falmer.
- Fullan, M. (1991): *The New Meaning of Educational Change* 2nd ed. London, Cassell Educational Ltd.
- Freire, P. (1996): *Pedagogy of the Oppressed*. London, Penguin Books.
- Giroux, H. A. (1983): *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. New York, Bergin & Garvey.
- Hughson, H. (2004): *You, Me, and never the twain shall meet. Perceptions of education, justice and ethnicity in Kosovo*. Berkley, CA. ADRA Denmark & University of California.
- ICG (2004): *Report No. 155. Collapse in Kosovo* (Washington, D.C. International Crisis Group), available at www.crisisgroup.org
- ICG (2006): *Report No. 170. The Challenge of Transition* (Washington, D.C. International Crisis Group), available at www.crisisgroup.org
- Mertus, J. (1999): *Kosovo. How myths and truths started a war*. California, LA. University of California Press.
- Slinn, H. A. (2008): *The development and performance of professional identity within a resistance culture: Kosovo-Albanian teachers' stories from the conflict years*. PhD Thesis, Sussex University. Available at: <http://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.488574>
- Sommers, M./Buckland, P. (2004): *Parallel Worlds: Rebuilding the Education System in Kosovo*. Paris, International Institute for Education Planning, UNESCO.
- Weinstein, H./Freedman, S./Hughson, H. (2007): *School Voices: Challenges Facing Education Systems after Identity-Based Conflicts in Education, Citizenship and Social Justice* vol. 2, issue 1, pp. 41–71.
- Woodward, T. (1988): *Loop-input: A Set of Strategies Designed to Help Language Teacher Trainers and Teachers' Self-help Groups to Add Variety to Training Sessions* Canterbury, Pilgrims Publications.

(No) Future!

Schule, Postpolitik und Populismus

Sebastian Engelmann

„Power is Power /
Now watch me burn it down“
(SZA/The Weeknd/Travis Scott)

Einleitung

Schule ist ein stark umkämpftes Feld; zahlreiche politische Akteur*innen versuchen, ihre niemals wertfreien Vorstellungen von Gesellschaft *in* und *durch* Schule umzusetzen. Man könnte meinen, Schule sei lediglich die Schaumkrone, die auf den heftigen Wellen der politischen Gezeiten herumgetragen wird. Sie ist stets auf dem Prüfstand, im Sperrfeuer der Kritik. Diesen Eindruck erwecken auch Äußerungen von Politiker*innen über alle Parteien hinweg. Wo die einen *alle anderen* unter Ideologieverdacht stellen, wehren sich diese gegen die bei *allen anderen* vorhandenen neoliberalen Tendenzen. Die Aussage Siegfried Bernfelds, systematische Erziehung sei immer konservativ und auf die Stabilisierung der aktuellen Kräfteverhältnisse gerichtet, tritt hier prägnant hervor (vgl. Bernfeld 1925/2000). Die Struktur, welche die politische Diskussion über die Schule angenommen hat, ist eindeutig: Die Fronten sind verhärtet. Den oft angemahnten liberal-demokratischen Prozess der Aushandlung von Interessen scheint es in der Bildungspolitik nicht mehr zu geben. Die Politik ist zur Postpolitik geworden. Demokratie wird laut einschlägigen Zeit- und Gesellschaftsdiagnosen (Blühorn 2013; Reckwitz 2017) bestenfalls simuliert. Im schlechtesten Fall wird sie schlicht negiert. Der Ton wird gerade dort, wo die rationalen Mittel der Bedürfniskommunikation eklatant versagen, zunehmend rauer. Dies ist das aktuelle Problem der bildungspolitischen Diskussion, die schließlich in verknöcherten Schulstrukturen endet, die von Akteur*innen nicht mehr angetastet werden. Der Supertanker Schulsystem wird von Wahlperiode zu Wahlperiode mit gravierenden Kursänderungen konfrontiert – dabei lässt sich das schwerfällige Schiff nur leidlich steuern, so beladen ist es mit den Wünschen, Vorstellungen und auch Hoffnungen ganzer Generationen, zumeist der älteren – ganz getreu der immerwährenden Frage Schleiermachers: „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“ (Schleiermacher 1826/1959, S. 38) Wo die Frage

für Schleiermacher aufgrund seiner Ableitung der Pädagogik aus der Ethik noch klar mit „dem Guten“ beantwortet werden konnte, sind die Ziele nun diffuser – abgesehen davon, dass „Demokratie“, trotz kontroverser Diskussion um die inhaltliche Bestimmung, wichtig sei (vgl. Kenner/Lange 2019). Das Generationenverhältnis bleibt aber ein Problem der Pädagogik – und damit einhergehend auch die Frage nach in der Zukunft liegenden Zielen pädagogischen Handelns, die oft in konkrete institutionelle Arrangements wie die Schule eingebunden werden. Woher bezieht die Schule aber ihre Ziele? Und was passiert, wenn Ziele nicht mehr für alle Beteiligten nachvollziehbar sind? Die These, die ich in diesem Beitrag plausibilisieren werde, ist, dass dieser ernüchternden zeitdiagnostischen Perspektive zum Trotz *aktuelle Entwicklungen auf zivilgesellschaftlicher Ebene dafürsprechen, dass Schule weiterhin demokratisches Potenzial hat. Denn Schule wird gerade vehement kritisiert und mit neuen externen Prüfkriterien konfrontiert*. Neue Ziele und Vorstellungen davon, wie Lernen und Zukunftsgestaltung realisiert werden sollen, werden ausgehandelt und in die Diskussion eingebracht. Sie fungieren auf diese Art als neue Prüfkriterien, die ebenfalls zu prüfen sind.

Um diese allgemeine und zurecht umfassende These zumindest teilweise zu plausibilisieren, werde ich in einem *ersten Schritt* ein Verständnis von Populismus entwickeln, das als Analyseraster für Prozesse der Meinungsäußerung genutzt werden kann. Am Ende des ersten Abschnitts steht ein systematisches Verständnis von Populismus, das diesen nicht nur auf Seiten rechts-konservativer Parteien verortet, sondern ihn als besondere Form von Meinungsäußerung und politischer Praxis versteht. Zugleich wird so das aktuell aus verschiedensten politischen Richtungen sowohl theoretisch als auch praktisch thematisierte Phänomen des Populismus näher umrissen (Müller 2016; Müller 2017; Schuler 2019; Simon 2019). Im Anschluss daran werde ich an die Überlegungen von Chantal Mouffe und Ernesto Laclau anknüpfen und die Überlegungen zur agonalen, radikaldemokratischen Politik umreißen, um letztlich eine hieran anschließende Interpretation des Populismus vorzulegen. All diese theoretischen Vorbemerkungen sind notwendig, da ich die Perspektive einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft einnehmen werde, die sowohl deskriptiv als auch normativ angelegt ist (vgl. Engelmann 2019a). Theorie will hier deutend beschreiben, Erklärungsmuster bereitstellen und dann *in aller Vorläufigkeit* bewerten.

In einem *zweiten Schritt* werde ich ein im Arbeitsverständnis meines Beitrags als populistisch zu verstehendes Bündel an politischen Praktiken, die *Fridays for Future* (FFF), exemplarisch in den Blick nehmen und einordnen. Hier wird deutlich werden, welche Merkmale der populistischen Intervention sich sowohl aus den Äußerungen der FFF als auch der medialen Reaktionen auf diese ableiten lassen. Schule wird – so eine mögliche Interpretation der Ereignisse – trotz augenscheinlicher Stabilität geradezu zum Wandel gedrängt. Die möglichen Auswirkungen der populistischen Intervention werden sich aber erst in der Zukunft zeigen. Fakt ist jedoch, dass es sich bei aktuellen Entwicklungen um

eine neuartige, irritierende Form der politisch motivierten Partizipation handelt. Die neuen Ansprüche an Schule formieren sich nicht *in* der Schule; die prüfende Instanz sind die sich aktuell formierenden Subjekte *außerhalb* der Schule.

Populismus und Hegemonie – eine Annäherung

Die oben angedeutete Trias von Pädagogik, Postpolitik und Populismus existiert in dieser Form in der etablierten erziehungswissenschaftlichen Diskussion nur in Grundzügen. Sie lässt sich nur schwer aus einem Forschungsstand direkt begründen und auch die FFF haben noch keine Reaktion aus der Disziplin provoziert. Nichtsdestotrotz sind ihre einzelnen Elemente aktuell viel diskutiert; gerade demokratietheoretisch beeinflusste Arbeiten in der Erziehungswissenschaft nehmen in ihrer Quantität und Tiefe zu (vgl. Schwarz 2020). Ein eindrückliches Beispiel hierfür ist der von Mayer, Schäfer und Wittig herausgegebene Band zu Jaques Rancière. Die *Pädagogischen Lektüren* der Schriften Rancières fördern direkt in der Einleitung zutage, dass es auch einen anderen Referenzpunkt für die Diskussion um das Politische und die Politik in der Pädagogik gibt: Die zahlreichen Essays, Artikel und Bücher Chantal Mouffes. Spricht die Erziehungswissenschaft heute mit Rancière über das Politische wird direkt deutlich: „Man könnte an dieser Stelle auch auf die Hegemonietheorie Laclaus und Mouffes“ (Mayer/Schäfer/Wittig 2019, S. 29) Bezug nehmen. *Man* tut dies aber nicht – stattdessen geht es um die Überlegungen Rancières, ein Zeichen dafür, dass auch die Erziehungswissenschaft von Machtinteressen, Marktmechanismen und Mittelwegen durchsetzt ist. Dies ist unfraglich ein Merkmal jeglicher disziplinären Produktionspraxis (vgl. Rieger-Ladich 2019), fällt jedoch insbesondere in der Tradierung theoretischer Fluchtlinien mit potenziell emanzipativ-kritischem Anspruch ins Gewicht. Trotz des zurückhaltenden erziehungswissenschaftlichen Interesses für die Überlegungen Mouffes und auch Laclaus erscheinen gerade radikaldemokratische Modelle als konsequenter Anschlusspunkt für eine konfliktsensible Pädagogik, welche die Diskussion und den Kampf um Hegemonie nicht scheut (vgl. Engelmann 2019b). Dabei ist die von ebenjenen Zugängen eingenommene Perspektive auf Gesellschaft geradezu paradigmatisch für aktuelle politische Konstellationen, die auf den konflikthaften Charakter des Sozialen und der Politik verweisen. Mit Colin Crouch kann darauf aufmerksam gemacht werden, dass wir uns heute weniger in der Demokratie, als vielmehr in der Postdemokratie befinden (vgl. Crouch 2000). Im Anschluss an Rancière und andere – die den Begriff der Postdemokratie ebenfalls verwendeten – versteht Crouch diese als

„ein Gemeinwesen, in dem zwar nach wie vor Wahlen abgehalten werden [...], in dem allerdings konkurrierende Teams professioneller PR-Experten die öffentliche

Debatte während der Wahlkämpfe so stark kontrollieren, daß sie zu einem reinen Spektakel verkommt, bei dem man nur über eine Reihe von Problemen diskutiert, die die Experten zuvor ausgewählt haben.“ (Crouch 2000, S. 10).

Das von Crouch angelegte Verständnis von Demokratie ist somit ein normatives. Statt Demokratie lediglich als beschreibbare Form des Regierens zu fassen, geht es um die Möglichkeit der Teilhabe, ja sogar um die *unbedingte* Möglichkeit der Mitbestimmung. Wenn diese nicht mehr gegeben ist, steht die Demokratie unter dem stetigen Druck, sich selbst zu legitimieren:

„In der Demokratie entstehen Legitimationsprobleme, wenn auf der *output*-Seite drängende Probleme nicht gelöst werden oder öffentliche Güter nicht bereitgestellt werden oder dies einem Teil der Bürgerschaft so erscheint und wenn auf der Ebene des *throughput* der Eindruck entsteht, es mangle politischen Prozessen an Transparenz.“ (Jörke/Selk 2017, S. 66)

Weiter entstehen schwere Legitimationsprobleme, wenn die Bürger*innen das Gefühl haben, ihre Interessen und Bedürfnisse nicht mehr einbringen zu können, Identitäten nicht mehr repräsentiert werden oder die Möglichkeiten zur politischen Teilhabe ungleich verteilt sind. Aus diesen Legitimationsproblemen, welche die Geschichte der Demokratie als Regierungsform bereits seit ihren Anfängen in der Antike theoretisch und auch praktisch begleiten, entstehen Unmut, Unwillen, Ressentiment und Wut. Der offen zutage tretende und ausgetragene Konflikt birgt aber auch Potenzial für politische Veränderung. Der Populismus, obwohl in Deutschland zumeist negativ konnotiert, kann hier eine Antwort oder gar Lösung für das eben skizzierte Problem verstanden werden. Um keine Interpretationsprobleme zu erzeugen, ist es zunächst notwendig, auszuweisen, was mit Populismus im Sinne meiner Argumentation gemeint ist. Ich werde mich hierfür vom Allgemeinen zum Speziellen vorantasten, ergo mit allgemeinen Überlegungen zum Populismus beginnen, um dann mit dem linken Populismus von Chantal Mouffe zu enden.

Den Populismus beschreiben Jörke und Selk in ihrer einschlägigen Einführung in *Theorien des Populismus* als Reaktion auf die oben angeführten multiplen Krisen der Demokratie. Der Populismus *kann* bürokratische Tendenzen, die Monopolisierung der Einflussmöglichkeiten, die Beschränkung der *Benefits* der Demokratie auf einzelne Gruppen, die Exklusion anderer Gruppen oder auch die mangelnde Wirkmächtigkeit des politischen Handelns kritisieren (vgl. Jörke/Selk 2017, S. 70). Er muss es aber nicht, denn zugleich ist der sich in verschiedenen kulturellen und historischen Kontexten unterschiedlich entwickelnde Populismus anfällig dafür, von autoritären Tendenzen, propagandistischen Überzeugungen und simplifizierender Rhetorik bestimmt zu werden. Populismus ist somit kein monolithischer Block; stattdessen ist Populismus ein ambi-

valentes, facettenreiches und kontextsensibel zu betrachtendes Phänomen. In jedem Fall steht der Populismus aber in einer engen Abhängigkeit zur Demokratie, aktualisiert er doch radikal das fundamentale Element der Beteiligung von Bürger*innen am Prozess der Willensbildung. Und das, obwohl der Populismus „historisch-kulturell unterschiedliche Konnotationen trägt“ (ebd., S. 87). Zumindest im deutschsprachigen Kontext hinterlässt der Begriff des Populismus geschichtsbedingt einen negativen Beigeschmack. Er wirkt undemokratisch, war eine der wirkmächtigsten „Volksparteien“ doch die NSDAP, was in der wohl menschenverachtendsten Politik der Geschichte endete. Es ist dementsprechend nur naheliegend, dass beispielsweise Jan-Werner Müller in seinem bekannten Essay zur Frage danach, was Populismus sei, festhält, dass sich der Populismus durch Antipluralismus und eine essentialisierende Bezugnahme auf das Volk auszeichnet (vgl. Müller 2016, S. 14, S. 66). Entscheidend ist für Müller, dass der Populismus „an sich nicht demokratisch, ja der Tendenz nach zweifelsohne antidemokratisch ist“ (ebd., S. 14). Dieser Aussage Müllers – die freilich durch sein eigenes Politikverständnis mitbegründet ist – stimme ich nicht zu. In diesem Beitrag spreche ich *systematisch* von Populismus als Phänomen, wenn sich eine noch nicht näher bestimmte Menge von Entitäten versammelt und sich mit dem Ziel der Partizipation an der Willensbildung und Entscheidungsfindung zielgerichtet gemeinsam gegen einen immer näher auszuweisenden Gegner wendet. *Normativ* ist der von mir verwendete Begriff von Populismus dadurch aufgeladen, dass ich an das Verständnis von Populismus bei Jörke und Selk anknüpfe, das die enge Verbindung von Populismus und Demokratie ausweist:

„Wir verstehen Demokratie als eine Herrschaftsform, die durch eine Spannung zwischen Ideal und Wirklichkeit gekennzeichnet ist. Auf der einen Seite steht das demokratische Ideal, es verspricht politische Freiheit und Gleichheit für alle Bürgerinnen und Bürger. Auf der anderen Seite steht die politische Wirklichkeit. Sie weist erhebliche Abweichungen von diesem Ideal auf, denn auch in den real existierenden Demokratien herrschen Eliten. Dieser Widerspruch bildet den Nährboden für Populismus.“ (Jörke/Selk 2017, S. 15)

Populismus, das ist in diesem Beitrag folglich eine durchaus auch affektive Reaktion auf die ausgemachten Defizite der Demokratie in Bezug auf die fehlende Freiheit und Gleichheit aller Bürger*innen, insbesondere bezogen auf die politische Willensbildung.¹ Populismus ist somit auch ein Bruch; ein radikaler Bruch

1 Die Diskussion darum, ob „die“ Demokratie nun defizitär ist oder gar wunderbar „funktioniert“ kann ich an dieser Stelle leider nicht ausführen. Anhand der Literatur zum Thema Populismus wird jedoch ersichtlich, dass Populismus a) als Reaktion auf sich verändernde Zustände und b) als im Regelfall negativ markiert wird. In diesem Beitrag möchte

mit einer vermeintlich ausschließlich rationalen Betrachtung von Politik, wie sie aktuell die politische Bildung und auch den Schulunterricht bestimmt.

Populismus wird so weniger als allumfassender politischer Stil oder parteipolitische Reaktion verstanden. Auch geht es mir nicht darum, zu erklären, wie im weitesten Sinne populistische Parteien zu steigenden Wähler*innenzahlen kamen – andere Erklärungen können hier herangezogen werden (vgl. Manow 2019; Jörke/Selke 2017, S. 91 ff.). Stattdessen möchte ich mich einer Deutung des Populismus zuwenden, die in den Schriften der politischen Theoretikerin Chantal Mouffe angelegt ist. Mouffes Verständnis von Populismus läuft der hauptsächlich negativen Verwendung des Begriffs Populismus – und damit einhergehend auch der Markierung von Populist*innen – entgegen. Neben Eindrücken aus früheren Schriften Mouffes und einschlägigen Kommentaren werde ich insbesondere ihr aktuelles Werk *Für einen linken Populismus* (Mouffe 2019) diskutieren. Den Anfang macht aber nicht die Theoretikerin selbst, sondern Oliver Marchart. Marchart – selbst Schüler des 2014 verstorbenen Partners in der Theoriekonstruktion Mouffes, Ernesto Laclau – steht selbst für eine postfundamentalistische politische Theorie, wie er sie mit seiner Studie *Das unmögliche Objekt: Eine postfundamentalistische Theorie der Gesellschaft* (Marchart 2013) vorgelegt hat. Zugleich ist er der Übersetzer einschlägiger Schriften Mouffes. Marchart hält fest, dass „Mouffe eine Alternative zu den tonangebenden Paradigmen der liberalen oder konsensusorientierten Demokratietheorie entwickelt habe“ (Marchart ebd., S. 7), was Mouffes Position ausweise. Das Werk Chantal Mouffes steht für die „Radikalisierung (Hervorhebung im Original, S.E.) von Demokratie“ (ebd.). Sie zielt auf „eine stärkere Einbeziehung der Konfliktdimension politischen Handelns, auf eine Rückbesinnung auf den Kernbegriff der Volkssouveränität, auf eine Ausweitung von Gleichheitseffekten auf möglichst viele gesellschaftliche Felder bei gleichzeitiger Respektierung pluraler Autonomieformen“ (Marchart 2007, S. 7) ab. Zugleich erklärt diese erste Verortung der Überlegungen Mouffes im Kontext der Diskussion, *wieso* sich ihr theoretischer Zugang kaum mit beispielsweise dem Verständnis von Müller verbinden lässt (vgl. Müller 2016, S. 120). Zu unterschiedlich sind die zugrundeliegenden Verständnisse von Demokratie, zu abweichend die Zielrich-

ich die Perspektive auf Populismus zum einen experimentell verschieben. Zum anderen möchte ich einen Beitrag dazu leisten, Gegenhegemonie zu etablieren, welche das etablierte Sprechen über Populismus infrage stellt. Denn bereits jetzt ist ersichtlich, dass „der“ Populismus zumeist als Strohhalm aufgebaut wird, um dann schließlich die in vielen Fällen weitestgehend unbestimmte „liberale Demokratie“ mit problematischen Argumenten zu verteidigen, wie es zum Beispiel in einem Themenheft der *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* von von Horn (2019) unter dem Stichwort „unsere liberale Demokratie“ aufgeführt, oder von Grümme (2019) in Grundzügen kritisiert wird, wenn auf die Ausschlüsse im liberalen Projekt hingewiesen wird.

tungen von emanzipativer Politik im Sinne Mouffes oder deskriptiver Politikwissenschaft im Sinne Müllers. Mouffe geht bereits in ihrem ersten gemeinsam mit Laclau verfassten Buch (Mouffe/Laclau 1985) davon aus, dass Hegemonie alle Bereiche des Lebens durchdringt: „Der Kampf um Konsens und Zustimmung zu einem bestimmten *way of life*, zu einer bestimmten hegemonialen Formation, wird in allen gesellschaftlichen Feldern ausgetragen“ (Marchart 2010, S. 8). Die politische Theorie der Hegemonie bietet ein antiessentialistisches, sich den Gründen der Politik verweigerndes Gerüst, Politik dennoch zu denken (Stäheli/Hammer 2016, S. 64ff.). Verständnisse von Politik, die auf kommunikativer Rationalität beruhen (z.B. die Überlegungen von Jürgen Habermas) oder auch Ansätze, die lediglich rational handelnde Akteure annehmen, werden konsequent abgelehnt. Stattdessen kontrastiert die politische Theorie der Hegemonie die Annahmen mit einem erweiterten Verständnis von Diskurs als Gesamtheit der Praktiken, in dem keine Rationalität waltet. Am Ende der hier nur kurz skizzierten theoretischen Verschiebungen und Weiterentwicklungen steht die Idee eines agonistischen Pluralismus beziehungsweise einer agonistischen Demokratie, die Mouffe weiter vorantreiben wird (vgl. Mouffe 2007; 2014). Zentral für Mouffes Denken ist das Prinzip der Volkssouveränität. Die Volkssouveränität sei heute mit einer liberalen Diskurshoheit verbunden, die nicht einer demokratischen, sondern einer liberalen Tradition entspringe. Die zentralen Werte einer demokratischen Tradition – Gleichheit und Volkssouveränität – stehen in einem gewissen Maße quer zur liberalen Tradition (vgl. Marchart 2010, S. 11). Genauer zusammengefasst:

„Was also modern an der modernen Demokratie ist, das ist die Artikulation zweier heterogener Traditionen: der liberalen, die nicht notwendigerweise demokratisch ist, und der demokratischen, die nicht notwendigerweise liberal ist.“ (ebd.)

Diese Unterscheidung ist aber verschüttet. Die Faktizität des Gegebenen wird dann doch zumeist schweigend akzeptiert. In den vermeintlich unumstößlichen Grundfundamenten unseres Zusammenlebens liegt aber das Chaos verborgen, die Verhältnisse sind kontingent. Und so kann es in der Theorielogik von Mouffe und Laclau „kein rationales Mittel zur Herbeiführung einer politischen Entscheidung geben. Eine derartige Entscheidung muss stets kreativ sein, da sie zunächst im bestehenden Sinnhorizont undenkbar ist“ (Stäheli/Hammer 2016, S. 76). Das kontingente Soziale – so die Folgerung – ist auf nichts gestützt, Machtverhältnisse müssen stets als diskursiv verstanden. Im Feld der Politik sind die diskursiven Handlungen dabei jederzeit selbst machtvoll hervorgebracht. Widerständige Praktiken werden dabei als neue Artikulationen verstanden, die „möglich und notwendig sind“ (Stäheli/Hammer 2016, S. 79), um die Hegemonie zu durchbrechen; die Gegenstimme im Diskurs ist dabei aber nur eine der vielen möglichen Positionen, die selbst nicht absolut gesetzt werden kann.

Chantal Mouffe und der Populismus – eine pädagogische Lektüre

Chantal Mouffes Position zum Populismus ist geprägt von ihrem Verständnis demokratischer Politik agonistischer Prägung: „Was demokratische Politik nach dem agonalen Modell auszeichnet, ist das Austragen (potentieller) Antagonismen in einer Form des Streits, welche auf der Anerkennung des Gegners beruht“ (Stäheli/Hammer 2016, S. 84). Unterschiedliche Meinungen sind für Mouffe „notwendig. Sie eröffnen den Bürgern unterschiedliche Identifikationsmöglichkeiten und sind der Stoff, aus dem Politik gemacht ist“ (Mouffe 2007, S. 30). Vorstellungen der Ausgestaltung von Politik konkurrieren; und das ist unumgänglich, denn nur so wird Politik in diesem emphatischen Sinne artikuliert. Mouffe spricht sich dafür aus, leidenschaftliche Interventionen in das Geschehen zu berücksichtigen, ohne sie direkt in ein nur vermeintlich rationales Korsett der Entscheidungsfindung qua Wahlentscheid abzuschieben. Denn gerade das „mangelnde Verständnis für die affektive Dimension des Identifikationsprozesses ist meines Erachtens einer der Hauptgründe, weshalb die in einem rationalistischen Denkmuster“ (Mouffe 2019, S. 85) verhafteten Politiker*innen – über das gesamte politische Spektrum hinweg – den agonistischen Charakter der Politik nicht nachvollziehen können. Der Populismus selbst, als Gesamtgefüge populistische Äußerungen, steht nicht außerhalb dieses Modells. So ist es auch nicht verwunderlich, dass Mouffe den zunehmenden Erfolg populistischer Parteien und „die steigende Politikverdrossenheit zurück[führt] auf die Entpolitisierung liberaler Konsenspolitik“ (Stäheli/Hammer 2016, S. 67). Auch Mouffe macht darauf aufmerksam, dass Populismus sich unter verschiedenen Umständen unterschiedlich ausprägt, sie spricht von Populismus als einer Art, Politik zu betreiben. Interessanter jedoch ist ihr Verständnis des *populistischen Moments*. Von einem solchen könne man sprechen,

„wenn die vorherrschende Hegemonie unter dem Druck politischer oder sozioökonomischer Umwälzungen durch eine Vervielfachung unerfüllter Forderungen destabilisiert wird. In einer solchen Situation gelingt es den bestehenden Institutionen nicht mehr, sich mit ihren Versuchen, die existierende Ordnung zu verteidigen, die Loyalität des Volkes zu sichern“ (Mouffe 2019, S. 21).

Für Mouffe entstehen populistische Subjekte als Reaktion auf die Krise eines neoliberalen Regimes, die sich in postdemokratischen Zuständen äußert. Ähnlich wie Wendy Brown in *Die schleichende Revolution* (Brown 2018) diagnostiziert Mouffe eine postdemokratische Situation, „weil in den vergangenen Jahren infolge der neoliberalen Hegemonie die für die liberale Demokratie konstitutive agonistische Spannung zwischen dem liberalen und dem demokratischen Prinzip ausgeschaltet wurde“ (Mouffe 2019, S. 26). Die Demokratie ist für Mouffe

auf Wahlen und die (notwendige) Verteidigung von Menschenrechten reduziert worden, mitsamt der Betonung freier Märkte. Politische Einflussmöglichkeiten für Menschen seien gesunken, Parlamente unwichtiger geworden; die Parteien einer vermeintlichen Mitte regieren und andere werden als extrem oder populistisch abgewertet: „Politik ist somit zu einer rein technischen Frage der Verwaltung der etablierten Ordnung verkommen, zu einer Domäne von Experten, und die Volkssouveränität wurde für überholt erklärt“ (ebd., S. 27). Die Antwort auf dieses Problem ist für Mouffe „die demokratischen Forderungen in einem kollektiven Willen zu bündeln, um ein ‚Wir‘ zu konstruieren, ein ‚Volk‘, das einem gemeinsamen Gegner die Stirn bietet: der Oligarchie. [...] Das Ziel einer solchen Kette [gemeint ist eine gegenhegemoniale Äquivalenzkette, S.E.] ist die Errichtung einer neuen Hegemonie, die die Radikalisierung der Demokratie ermöglichen wird“ (ebd., S. 35). Mouffe geht davon aus, dass in Krisenzeiten die Verknüpfung von abweichenden Aussagen zu einer neuen diskursiven Äquivalenzkette möglich ist. Auf diese Art wird ein „Volk“ konstruiert – dieses ist aber weit entfernt vom essentialisierten Bild eines „wahren Volkes“ wie in anderen populistischen Bewegungen aufgerufen wird. Das „Volk“ im Denken Chantal Mouffes, das sind nicht die „wahren Amerikaner“ Donald Trumps und auch nicht die „Deutschen“ der Alternative für Deutschland. Das „Volk“ im Sinne Mouffes ist eine Bündelung der „Vielzahl demokratischer Widerstandsbewegungen gegen die Postdemokratie [...], um eine demokratischere hegemoniale Formation zu etablieren“ (ebd., S. 47). Es geht ihr „um einen Prozess der Artikulation, bei dem in einer Weise, die die Differenzierung innerhalb der Gruppe intakt lässt, eine Äquivalenz zwischen einer Vielzahl heterogener Forderungen hergestellt wird“ (ebd., S. 75). Hierzu bedarf es neuartiger Praktiken und einer scharfen Kritik an der gegebenen Politik, die sich selbst nicht verabsolutiert und differenziert bleibt. Von daher strebt Mouffe keine Revolution an, sondern eine Verankerung der oben skizzierten Interessen in der Demokratie selbst. Erst die Verankerung mache die Demokratie wieder zu einer vollwertigen Demokratie, welche Gleichheit, Freiheit und Volkssouveränität betont, statt Individualismus und freier Marktwirtschaft:

„Der Prozess der Restituierung und Radikalisierung demokratischer Institutionen wird zweifellos mit punktuellen Brüchen und einer Auseinandersetzung mit den dominierenden wirtschaftlichen Interessen einhergehen; er erfordert jedoch nicht, die liberal-demokratischen Legitimitätsprinzipien aufzugeben“ (Mouffe 2019, S. 58).

Statt einer revolutionären Umwälzung der staatlichen Ordnung oder der reformorientierten Einwirkung auf einen als neutral angenommenen Staat, versteht die radikaldemokratische Position den Staat als *Knotenpunkt der Machtverhältnisse*. Anstatt an diesem Knotenpunkt anzusetzen, sieht Mouffe die größten Chancen für radikaldemokratische Projekte im öffentlichen Raum. Hier

können Umdeutungen und Kritik an den etablierten, kapitalistischen Formen der Politik geäußert werden, die sich stets aus den konkreten Situationen der Betroffenen speisen.² Am Ende dieses Prozesses steht nicht etwas die Herrschaft der Populist*innen, sondern eine intensiviert, demokratische Form der Souveränität, in der heterogene Bedürfnisse artikuliert und befriedigt werden. Auch diese Form ist wieder hinterfragbar, vorläufig und letztlich kontingent. Der Unterschied zur aktuellen Politik besteht aber darin, dass die Pluralität der Positionen – und damit verbunden die Pluralität möglicher Entwicklungen – die Grundlage für erneute Konflikte ist, die potenziell fruchtbar gemacht werden können. Eine so komplexe Forderung ist freilich nicht einfach zu erfüllen. Sie „setzt voraus, dass die Bedingungen für eine antagonistische Auseinandersetzung existieren, und deshalb ist es unbedingt notwendig, sich vom neoliberalen postpolitischen Konsens zu lösen“ (ebd., S. 81). Mouffe spricht sich hier für eine Radikalisierung des politischen Projekts Demokratie aus. Ihr Ziel ist es, durch die Betonung des agonistischen Charakter der Politik gegenhegemoniale Praktiken zu realisieren, die selbst den Anspruch auf Hegemonie haben. Seien es nun künstlerische oder kulturelle Praktiken, unter Rückgriff auf die Dimension des Affekts können laut Mouffe Reaktionen ausgelöst werden. Performance, Graffitis, Verkleidungen: All diese Praktiken bergen die Möglichkeit, „uns Dinge in einem anderen Licht sehen und uns neue Möglichkeiten erkennen zu lassen“ (ebd., S. 91). Auf diese Art verstanden, stellt der Populismus eine Möglichkeit zur Stärkung, ja sogar Rückgewinnung der Demokratie dar. Dies gelingt über zwei *Differenzen* zu anderen Verständnissen von Populismus. Zum einen hat Populismus in der theoretischen Spielart Mouffes kein essentialistisches Verständnis von „Volk“. Das erzeugte „Volk“ ist die Gesamtheit an Äußerungen in der radikaldemokratischen Äquivalenzkette, welche die Hegemonie kritisiert. Zum anderen wird die affektive Dimension der Ansprache nicht als negativ markiert. Sie ist Bestandteil des Populismus und macht es möglich, dass ebenjenes „Volk“ seinen heterogenen Willen artikuliert. Gleichheit und soziale Gerechtigkeit sind die geteilten Annahmen des „Volks“. Auf diese Art kommt Mouffe zu dem Schluss, der vor dem Hintergrund der aktuell geführten Diskussion um Populismus überraschen mag: „Anstatt den populistischen Moment nur als Bedrohung für die Demokratie wahrzunehmen, bedarf es dringend der Einsicht, dass er auch eine Chance für deren Radikalisierung darstellt“ (ebd., S. 98). Politik – so viel ist für Mouffe deutlich – ist stets ein Konflikt. Agonistisch ist sie erst dann, wenn die Kontrahent*innen ihre Positionen, die maßgeblich durch Affekte mitbestimmt sind, gegenseitig anerkennen. Populismus ist

2 Beinahe paradigmatisch führt Édouard Louis eine solche Verbindung in seinem Buch *Wer hat meinen Vater umgebracht* (Louis 2019) vor, wo er von der Verschränkung der Leiden seines Vaters mit Entwicklungen der französischen Politik berichtet.

also nicht per se gefährlich oder gar „natürlich“ infektiös. Systematisch ist der Populismus zunächst lediglich Phänomen und Reaktion zugleich. Dabei tritt er in spezifischen sozialen und historischen Situationen auf und kann sich in verschiedene Richtungen wenden. Aber wie wird empirisch mit solchen Reaktionen umgegangen? Wie steht es um die Agonistik? Und wie weit trägt der Begriff, um aktuelle Artikulationen von demokratischem Begehren zu beurteilen?

Fridays for Future – die Radikalisierung der Demokratie?

Hierzu bietet sich der Blick in die aktuelle politische Diskussion in Deutschland an. Kurz nach den Wahlen ist Europa im Juni 2019 – zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Textes – zwar ein wenig beruhigter, die Unruhe, die von Beobachter*innen des Geschehens auch mit dem Stichwort der regressiven Moderne versehen wurde (vgl. Nachtwey 2016; Geiselberger 2017) ist aber noch lange nicht vorbei. Eines der vielen im Sinne dieses Beitrags als populistisch zu verstehenden Ereignisse aus der jüngeren Vergangenheit werde ich in diesem Abschnitt thematisieren. Das geschieht, um den Nachweis zu erbringen, dass gerade die Äußerungen von Schüler*innen – aber auch ihrer Alliierten – als populistische Interventionen im Sinne Mouffes verstanden werden können. Gegenstand meiner Analyse werden die Aktionen im Rahmen der FFF sein. Hierbei interessiert mich weniger die Genese der Aktionen; ich möchte auch keine der aufgerufenen Parteien kritisieren. Stattdessen werde ich die Reaktionen, die Gegenargumente und die zugrunde liegende Ressentimentstruktur hervortreten lassen, um auf das Problem der agonistischen und radikalen Artikulation von demokratischem Begehren hinzuweisen, das sich in der aktuellen Diskussion schnell ausmachen lässt. Dieses Vorgehen, das die hegemonie- und diskurstheoretischen Überlegungen Mouffes und Laclaus empirisch wendet, ist gerade im Bereich der Forschungen zu Klimawandel und Umweltpolitik bereits annähernd etabliert (vgl. Weber 2018; Glasze/Mattissek 2009). Es kann dazu genutzt werden, Ausschlüsse im Diskurs herauszuarbeiten. Zugleich kann es aufzeigen, welche diskursiven Formationen sichtbar werden, wenn gegenhegemoniale Projekte auftreten. Freilich kann hier keine vollständige und methodisch völlig ausdifferenzierte Analyse erfolgen – dieses Vorhaben muss auf einen späteren Zeitpunkt verschoben werden. Dennoch möchte ich ein paar tentative Hinweise darauf geben, wie eine populistische, das hegemoniale Projekt prüfende, Strategie aufgenommen wird. Hierzu ist es aber zunächst notwendig, eine kurze Kontextualisierung vorzunehmen.³

3 Notwendigerweise muss ich hier darauf hinweisen, dass beide Phänomene auch mit Abschluss dieses Texts im Juni 2019 noch akut sind. Statt einer – wie eingangs von Politi-

Denn auf den ersten Blick erscheinen die zahlreichen verschiedenen Aktionen im Rahmen von FFF grundverschieden. In Herford wird Müll gesammelt, in Stuttgart wird demonstriert, an anderen Orten gibt es künstlerische Performances, musikalische Protestaktionen und viele weitere Aktionsformen. In Tübingen steht man auf den Treppenstufen der Stiftskirche und hält schwer verständliche Reden.⁴ Aber was will diese Bewegung? Auf der Homepage nimmt das zunächst diffuse Phänomen Form an:

„Wir sind weder an eine Partei noch an eine Organisation gebunden. Die Klimastreik-Bewegung hat ihre eigene Dynamik und wird genauso wie diese Website durch tausende individuelle junge Menschen getragen. Vorbild für unsere Klimastreiks ist die Schülerin Greta Thunberg. Die 16-jährige Schwedin bestreikt seit Monaten freitags die Schule, um für echten Klimaschutz zu kämpfen. Weltweit haben sich ihr Tausende Schüler*innen angeschlossen und demonstrieren unter dem Motto Fridays for Future vor den Parlamenten, statt in die Schule zu gehen.“ (Fridays for Future 2019a, o.S.)

Losgelöst von der Parteipolitik und anderen Organisationen beschreibt die Homepage die Bewegung als dynamisches, von einer Vielzahl junger Menschen getragenes Projekt. In Anlehnung an Greta Thunberg – welche die erste Protestaktion startete – wird hier ausgewiesen, dass für *echten* Klimaschutz gekämpft wird.⁵ Zudem wird erklärt, dass sich die Aktivist*innen mit allen solidarisch erklären, die sich friedlich für den Klimaschutz einsetzen. Das Instrument der jungen Menschen ist die Demonstration; die Demonstrationen gehen mit dem kollektiven Fernbleiben vom Unterricht einher. Die Erklärung hierfür ist simpel: „Es darf nicht die alleinige Aufgabe der Jugend sein, Verantwortung für die Priorisierung des Klimaschutzes zu übernehmen. *Da die Politik diese kaum*

ker*innen angemahnten – Einstellung der Streik- und Protestaktionen hat sich insbesondere FFF zu einer Bewegung entwickelt, deren Potenzial noch nicht vollständig entfaltet ist. Gerade politischer Protest, Krisenerfahrungen und soziale Bewegungen sind aber – und hier stimmt auch die Wissenschaft zu – Lernanlässe besonderer Art (vgl. Eis 2014; Eis/Salomon 2014; Steffens 2010; Bunk 2018). Und spätestens mit den Interventionen des YouTubers Rezo wurden die Parteien darauf aufmerksam, dass auch „junge Leute“ eine politische Meinung haben, die offenbar von einer wenig kompromissfähigen und verknöcherten Politik nicht beachtet wird.

- 4 An dieser Stelle möchte ich darauf verweisen, dass in späteren Auseinandersetzungen unbedingt Judith Butlers Überlegungen zu einer performativen Theorie der Versammlung zu berücksichtigen sind (Butler 2016).
- 5 Eine eingehende Analyse des Themas müsste sich auch genauer mit Greta Thunbergs Rolle in den Klimaprotesten auseinandersetzen. Die vorgebrachte Markierung von ihr als „behindert“ und die damit einhergehende Absprache von Mündigkeit ist in jedem Fall ein Zeichen für den Ableism, der in der Gesellschaft vorherrscht.

wahrnimmt, sehen wir uns gezwungen, weiter zu streiken, bis gehandelt wird! [Hervorhebung im Original, S.E.]“ (Fridays for Future 2019b, o.S.). Der Blick auf die Bewegung zeigt, dass es sich um einen Zusammenschluss von Entitäten handelt, der differente Ansprüche unter dem Signifikanten des Klimaschutzes versammelt. Der Klimaschutz wird genutzt, um zahlreiche politische Interessen zu mobilisieren und in den Diskurs einzubringen. Kein Wunder, denn „grüne“ Themen mobilisieren aufgrund ihrer leichten Anschlussfähigkeit – und einer aktuell sehr prominenten Platzierung im Diskurs – zahlreiche Äußerungen: „Es ist unmöglich, sich ein Projekt zur Radikalisierung der Demokratie vorzustellen, in dem die ‚ökologische Frage‘ nicht ganz oben auf der Agenda steht“ (Mouffe 2019, S. 73). Mouffe schreibt in diesem Zusammenhang von den „Gewinner*innen“ und „Verlierer*innen“ der Gesellschaft – sie meint hier auch die potenziellen Leben, die durch den Verlust der Politik in Gefahr sind. Oder auch die, die sich im Zuge der Solidarisierung an die Äquivalenzkette anschließen, wie es der lose Verbund Scientists for Future getan hat (vgl. Hagedorn et al. 2019) – die vermeintlichen Expert*innen erheben also nun auch ihre Stimme (vgl. Anton/Obertreis 2019). Geeint werden die kurz umrissenen Formen der Meinungsäußerung in Form von Demonstration und unterstützender Stellungnahme durch ambivalente diskursive Reaktionen auf den Protest. Wo die wissenschaftliche Reaktion aufgrund der trägen Publikationsmaschinerie abseits von den Scientists for Future im deutschsprachigen Raum nur langsam ihren Weg in die Öffentlichkeit findet, ist der Feuilleton um einiges schneller. Wortgewaltig, oft diffamierend, wird hier auf rechtsstaatlich legitimierte, im Emanzipationsprozess spätestens seit Etablierung der Menschenrechte für alle Menschen notwendig zugestandene Praktiken der Meinungsäußerung eingeprengelt. Politisch sollen junge Menschen sein. Sie sollen wählen, sich in Parteien und Organisationen engagieren und im Optimalfall einen Beitrag zur Aufrechterhaltung des politischen Systems leisten. Die Reaktionen auf von dieser Norm abweichendes politisches Engagement reichen von kompletter Absprache jeglicher Kompetenz in Sachen politische Meinungsbildung und -findung hin zu der Unterstellung, dass die Schüler*innen ohne politische Motivation die Schule schwänzen würden (vgl. Wais 2019). Auch Hinweise darauf, dass die Umweltaktivist*innen selbst keine Kritik mehr zulassen würden und sich so der vernünftigen Diskussion entziehen, finden sich (vgl. Schink 2019). Wohl am bekanntesten sind die Aussagen Christian Lindners, die er sowohl per Twitter als auch im Interview mit der Bild-Zeitung tätigte. Am 10. März twitterte Lindner, dass er politisches Engagement von Kindern und Jugendlichen „toll“ finde. Das „technisch Sinnvolle“ und „ökonomisch Machbare“ könne man von den Kindern und Jugendlichen aber nicht erwarten. Das sei eine Sache für Profis (vgl. @c_lindner 2019). Auf Nachfrage, was Profis bedeuten würde, schreibt Lindner ebenfalls auf Twitter, er meine „Wissenschaftler“ und „Ingenieure“. Dass ebendiese Personengruppen nun zumeist volljährige Erwachsene sind und sich in

großer Zahl mit den Schüler*innen solidarisch erklärt haben, wird nicht weiter verhandelt.

Die diskursive Reaktion wirkt wie darauf ausgerichtet, die Bemühungen der Aktivist*innen zu deklassieren (vgl. Geyer 2019). Die Äußerungen von Aktivist*innen werden mit zwei dominanten Argumenten abgewehrt: Zum einen wird darauf hingewiesen, dass die Komplexität der Situation von Kindern und Jugendlichen nicht korrekt eingeschätzt werden könne. Dass nun bezeichnenderweise die Expert*innen aus der Wissenschaft sich ebenfalls einschalten, lässt diese Argumentation nicht abbrechen. Weiterhin darf – aufgrund des von Erwachsenen diagnostizierten Wissens- und Erfahrungsmangels – die Stimme der jungen Aktivist*innen nicht dominant werden. Das wiederum ist Teil der weiterführenden Argumentation der etablierten Politik, denn zum anderen wird den Jugendlichen ihre Wirkmächtigkeit abgesprochen: Da sie noch keine „mündigen“ Bürger*innen seien, gelte es für sie zunächst ihre schulische Ausbildung zu beenden. Auf diese Art wird die legitime Aktion im politischen Feld auf unbestimmte Zeit in die Zukunft verlagert. Dass die Institution Schule möglicherweise nicht mehr den Bedürfnissen der Schüler*innen entspricht und ihr Drängen auf eine bessere Zukunft nicht auffängt, scheint zunächst kein beziehungsweise ein untergeordnetes Thema zu sein. Die Prüfung der Politik durch die Aktivist*innen ist daher nicht nur auf den Klimaschutz bezogen: Sie stellt indirekt die Systemfrage auch in Bezug auf die Schule neu. Dabei agiert sie populistisch im Sinne Mouffes. Leidenschaften für eine bessere Zukunft werden artikuliert und in den Diskurs eingebracht. Dass sie nicht wahrgenommen, teilweise gar strikt abgewertet werden, hat nicht nur etwas mit der etablierten Hierarchie zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu tun, sondern auch mit der Struktur der Politik selbst. Diese ist nicht agonistisch und lässt nur in den seltensten Fällen eine Veränderung zu. Nichtsdestotrotz gibt es auch heute Projekte, die darauf abzielen, auch die Schule neu zu denken. Das *Haus der Kulturen der Welt* hat ein solches Projekt durchgeführt. Ergebnis ist nicht nur der Hinweis darauf, dass Schule anders gedacht werden *kann*, sondern auch darauf, dass die Kinder und Jugendlichen sehr klare und zielführende Vorstellungen davon haben, wie dieses Anders ausgestaltet werden *sollte* (vgl. HKW 2019). So verstanden sind die FFF ein populistisches Projekt im Sinne Mouffes. Eine neue Art des Denkens und Sprechens wird in den Diskurs eingebracht – dieser verändert sich gezwungenermaßen. Ob es zu einer pluralisierenden Öffnung oder einer exkludierenden Schließung kommt, bleibt für diesen Moment ungeklärt.

Die Verpflichtung zur Antwort – Bildungspolitik und Populismus

Die These, die ich in meinem Beitrag plausibilisiert habe, ist, dass *aktuelle Entwicklungen auf zivilgesellschaftlicher Ebene dafürsprechen, dass Schule weiterhin*

demokratisches Potenzial hat. Denn Schule wird gerade vehement kritisiert und mit neuen, externen Prüfkriterien konfrontiert. Neue Vorstellungen davon, wie Lernen gestaltet und politisches Handeln vollzogen werden soll, werden in den Diskurs eingebracht. Sie irritieren die etablierten Prüfkriterien und ermöglichen neue Äußerungen von neuen politischen Akteuren. Ich habe ausgewiesen, dass durch ein radikaldemokratisch gewendetes Verständnis von Populismus eine neue Stimme im Diskurs ausgemacht werden kann. Unter Zuhilfenahme der hegemonietheoretischen Überlegungen von Mouffe ist deutlich geworden, dass die hier als Beispiel angeführten FFF als populistische Stimme in einer stillgestellten Diskussion um Schule und Bildung verstanden werden können. Die diversen unter dem Zeichen des Kampfes um ökologische Nachhaltigkeit, Umweltschutz und Klimapolitik geäußerten Aussagen der Bewegung FFF müssen ernstgenommen werden; sie stellen jedoch keine intentionale politische Strategie dar. Selbiges gilt für die vermeintlichen Gegenreaktionen, die ebenfalls als externe Prüfkriterien für Schule zu verstehen sind. Geht es nun darum, eine zeitlich festgelegte Zeit in der Institution durchzusetzen, oder darum, mündige Bürger*innen zu erziehen, die ihre Stimme für die Zukunft erheben?

All diese verschiedenen Äußerungen sind Zeichen dafür, dass ein hegemonietheoretischer Blick auf den Diskurs neue Erkenntnisse über Probleme und Verwerfungslinien befördert. Insbesondere dann, wenn ein agonistisches Verständnis von Politik zugrunde gelegt wird, erscheinen auch die im Kontext von FFF entstandenen Äußerungen als *legitime* und *anzuerkennende* Stimmen im Diskurs. Dass heute aber ein anderes Verständnis von Politik die aktuelle Diskussion bestimmt, wurde ebenfalls evident. Anstatt die Stimmen als würdige Kontrahent*innen in der Politik wahrzunehmen, werden sie mit dem Hinweis auf mangelnde Urteilskraft, fehlende Erfahrung oder gar überbordende Emotionalität zum Schweigen gebracht. Politik, das wurde deutlich, wird hegemonial als ein leidenschaftsloses, rational abwägendes Geschäft verhandelt. Statt nun aber „die emotionalisierten Massen durch rationalistische Pädagogik darüber aufzuklären wie die Welt ‚wirklich‘ ist“ (Boos/Opratko 2016, S. 35) – wie es die ersten Reaktionen von Politiker*innen verschiedener Couleur war –, kann die Reaktion der Schüler*innen, ihr leidenschaftlicher Protest als *Chance* verstanden werden. Die Schüler*innen geben einem subjektiv empfundenen Leid eine Stimme, das auch von anderen geteilt wird. Sie begehren mit den ihnen gegebenen Mitteln gegen die etablierte Ordnung auf und markieren sie so als nicht naturgegeben: Nichts muss so sein, wie es ist. Es geht immer anders. Das Prüfkriterium einer gerechteren – weil an der Zukunft und dem nachhaltigen Umgang mit Ressourcen orientierte – Vorstellung von Welt ist nun in den Diskurs eingebracht. Auch die Schule kann darauf reagieren; fraglich ist nur, auf welche Art sie es tut. Sicherlich, der externe und populistische Einwurf von FFF mag keine direkten Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung, die Bildungspläne und die Bewertungspraktiken in Schulen haben. Dass da nun aber auch

noch in der im Allgemeinen als „unpolitisch“ markierten Jugend ein Sinn für Zukunft, mit Musil gesprochen *Möglichkeitssinn* steckt, sollte Zeichen genug sein, die abwertenden Äußerungen genauer zu hinterfragen. Sie sind Phänomen einer in der aktuellen Diskussion um die Zukunft von Schule nur selten offen thematisierten pädagogischen Figur: der Generationengerechtigkeit beziehungsweise dem Generationenverhältnis. Diejenigen sollten in die Prüfung von Schule einbezogen werden, die sie schlussendlich besuchen. In der Zukunft müssen sie mit den Konsequenzen der Handlungen älterer Menschen umgehen – die Kinder und Jugendlichen von heute.

Literatur

- Anton, J./Obertreis, S. (2019): Die Profis sind da. www.faz.net/aktuell/politik/inland/wissenschaftler-unterstuetzen-fridays-for-future-bewegung-16090776.html (Abruf: 03.06.2019).
- Bernfeld, S. (1925/2000): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Blühdorn, I. (2013): Simulative Demokratie: Neue Politik nach der postdemokratischen Wende. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Boos, T./Opratko, B. (2016): Die Populistische Herausforderung: Pure Vernunft darf niemals siegen. In: spw – Zeitschrift für sozialistische Politik und Wirtschaft 4, S. 30–37.
- Brown, W. (2018): Die schleichende Revolution. Wie der Neoliberalismus die Demokratie zerstört. Berlin: Suhrkamp.
- Bunk, B. (2018): Bildung und soziale Bewegungen. Die brasilianische Landlosenbewegung und das Weltsozialforum als Räume für Bildungsprozesse. Paderborn: Schöningh.
- Butler, J. (2016): Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung. Berlin: Suhrkamp.
- Crouch, C. (2000): Postdemokratie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Engelmann, S. (2019a): Brennpunkt Bildungsreform – Die Perspektive einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Berkemeyer, Nils/Bos, Wilfried/Hermstein, Björn (Hrsg.): Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends. Weinheim/Basel: Beltz, S. 607–617.
- Engelmann, S. (2019b): Konflikt als Movens – Chancen für Schule, Religion und Demokratie, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 71 (2), S. 131–141.
- Eis, A. (2014): Demokratiedefizit oder Krise der Demokratie? – Europäische Desintegration verstehen lernen. In: Politisches Lernen. Zeitschrift der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung Nordrhein-Westfalen, 1-2/2014, S. 51–57
- Eis, A./Salomon, D. (2014): Gesellschaftliche Umbrüche und Transformationen des Selbst als Gegenstand der Politischen Bildung und fachdidaktischen Forschung, in: Dies. (Hrsg.): Gesellschaftliche Umbrüche gestalten – Transformationen in der Politischen Bildung. Schwalbach/Ts: Nomos, S. 5–20.
- Fridays for Future (2019a): Homepage Fridays for Future. <https://fridaysforfuture.de>. (Abruf: 03.06.2019).
- Fridays for Future (2019b): Forderungen. <https://fridaysforfuture.de/forderungen/> (Abruf: 03.06.2019).
- Geiselberger, H. (2010) (Hrsg.): Die große Regression. Eine internationale Debatte über die geistige Situation der Zeit. Berlin: Suhrkamp.

- Geyer, C. (2019): Kritik an Schülerprotesten. Für welche Zukunft lernen? www.faz.net/aktuell/feuilleton/fridays-fot-future-kritik-an-schuelerprotesten-kommentar-16097754.html (Abruf: 03.06.2019).
- Glasze, G./Mattissek, A. (2009): Die Hegemonie- und Diskurstheorie von Laclau und Mouffe. In: Dies. (Hrsg.): *Handbuch Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Human-geographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung*, Bielefeld: transcript, S. 153–179.
- Grümme, B. (2019): Religionsunterricht als Beitrag zur Bildung in der Demokratie, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 71 (2), S. 159–172.
- Hagedorn, G. et al. (2019): Die Anliegen der demonstrierenden jungen Menschen sind berechtigt. <https://www.scientists4future.org/stellungnahme/stellungnahme-de/> (Abruf: 14.11.2019).
- HKW – Haus der Kulturen der Welt (2019): *Schools of Tomorrow*. www.hkw.de/de/programm/Projekte/2017/schools_of_tomorrow/schools_of_tomorrow_start.php (Abruf: 03.06.2019).
- Jörke, D./Selk, V. (2017): *Theorien des Populismus zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Kenner, S./Lange, D. (2019): Schule als Lernort der Demokratie, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 71 (2), S. 120–130.
- Laclau, E./Mouffe, C. (1985): *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. London/New York: Verso.
- Louis, É. (2019): *Wer hat meinen Vater umgebracht*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Manow, P. (2019): *Die Politische Ökonomie des Populismus*. Berlin: Suhrkamp.
- Marchart, O. (2010): Äquivalenz und Autonomie. Vorbemerkungen zu Chantal Mouffes Demokratietheorien. In: Mouffe, Chantal (2010): *Das demokratische Paradox*. Wien: Turia + Kant, S. 7–14.
- Marchart, O. (2013): *Das unmögliche Objekt. Eine postfundamentalistische Theorie der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mayer, R./Schäfer, A./Wittig, S. (2019): Jacques Ranciere – zum Anfang. In: Dies. (Hrsg.): *Jacques Ranciere: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–44.
- Mouffe, C. (2007): *Über das Politische – Wider die kosmopolitische Illusion*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mouffe, C. (2014): *Agonistik – Die Welt politisch denken*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mouffe, C. (2019): *Für einen linken Populismus*. Berlin: Suhrkamp.
- Müller, J.-W. (2016): *Was ist Populismus? Ein Essay*. Berlin: Suhrkamp.
- Müller, J.-W. (2017): *The Age of Perplexity: Rethinking the World we Knew. The Rise and Rise of Populism?* Madrid: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Nachtwey, O. (2016): *Die Abstiegsgesellschaft: Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Reckwitz, A. (2017): *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Rieger-Ladich, M. (2019): Archivieren und Speichern. Das Gedächtnis der Disziplin als Politikum. In: Amos, K./Rieger-Ladich, M./Rohstock, A.: *Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis*. Weilerswist: Velbrück, S. 17–48.
- Scientists4future (2019): *Stellungnahme*. www.scientists4future.org/stellungnahme/ (Abruf: 03.06.2019).
- Schink, N. (2019): *Fridays for Future: Warum lasst ihr keine Kritik mehr zu?* <https://orange.handelsblatt.com/artikel/58358> (Abruf: 03.06.2019).

- Schleiermacher, D.F.E. (1826/1959): Theorien der Erziehung. Die Vorlesung aus dem Jahre 1826. In: Ders.: Ausgewählte pädagogische Schriften. Hgg. von Ernst Lichtenstein. Paderborn: Schöningh, S. 37–99.
- Schuler, R. (2019): Lasst uns Populisten sein. Zehn Thesen für eine neue Streitkultur. Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Schwarz, S.-V. (2020): Demokratie/Post-Demokratie. In: Weiß, Gabriele/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Bildung- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden: VS, S. 391–404.
- Simon, F.B. (2019): Anleitung zum Populismus oder: Ergreifen Sie die Macht! Heidelberg, Carl Auer.
- Stäheli, U./Hammer, S. (2016): Die politische Theorie der Hegemonie: Ernesto Laclau und Chantal Mouffe. In: Brodocz, André/Schaal, Gary S. (Hrsg.): Politische Theorien der Gegenwart III. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 64–98.
- Steffens, G. (2010): Die Krise als Lerngelegenheit, in: Polis 1/2010, S. 7–8.
- von Horn, F. (2019): Diakonisches Lernen als Demokratiebildung? In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 71 (2), S. 186–195.
- Wais, R. (2019): Kontra „Fridays for Future“ ist eine große Inszenierung. www.augsburger-aagemeine.de/politik/Kontra-Fridays-for-Future-ist-eie-grosse-Inszenierung.id53282256.html. (Abruf: 03.06.2019).
- Weber, F. (2018): Von der Theorie zur Praxis – Konflikte denken mit Chantal Mouffe, in: Kühne, Olaf/Weber, Florian (Hrsg.): Bausteine der Energiewende. Wiesbaden: Springer VS, S. 187–206.
- Lindner, C./@c_lindner (2019): Tweet vom 10. 3. 2019. twitter.com/c_lindner/status/1104683096107114497 (Abruf: 03.06.2019).

System Schule – Krise und Kritik

Ein Gespräch

Roger Behrens und Olaf Sanders

Einleitung

Wir sind beide Jahrgang 1967, beide aufgewachsen in östlichen Hamburger Stadtrandgebieten, haben unsere Schulzeit in den siebziger und achtziger Jahren verbracht. Schule – also Grundschule, Beobachtungsstufe und Gymnasium – war damals einerseits Kraft der Versprechen von Demokratisierung der Gesellschaft und (weitgehend über den Massenkonsum vermittelter) individueller Freiheiten, andererseits aber auch unter dem Druck der sich anbahnenden Struktur- und Legitimationsprobleme des Spätkapitalismus durch eine regelrechte Reform- und Erneuerungseuphorie bestimmt, in der auch einiges pädagogisch von den Ideen der „68er“ ausprobiert werden konnte. Dies vermochte bis zur Vereinigung der beiden deutschen Staaten 1989 zu verdecken, dass allerdings gerade die Schule als wichtigste und zentralste gesellschaftliche Instanz der Bildung und Sozialisation eine äußerst träge, Innovationen hemmende Institution war und womöglich auch noch ist; eine Institution mithin, die nach wie vor in ihren Formen und Maßgaben durch einen Autoritarismus charakterisiert werden kann, der noch immer von Elementen des Nachlebens des Nationalsozialismus innerhalb der demokratisch verfassten Gesellschaft durchsetzt ist. Die Kulturindustrialisierung, die sich im Zuge der, wenn auch krisenhaften, so doch trotzdem verfestigten Marktlogik des Globalkapitalismus, auch auf die Schule und ihre pädagogischen wie nichtpädagogischen Bereiche ausgedehnt hat, vermag zwar diesem Autoritarismus wenigstens symbolisch etwas entgegenzusetzen, kontaminiert aber gleichwohl die Möglichkeit von Aufklärung als schließlich reflexive Bildung und Erziehung zur Mündigkeit; ohnehin ist der Vorrat an Symbolen, der einmal zur Verfügung stand, aufgebraucht. Allgemein geraten die Postulate von mehr und besserer Bildung für alle oder demokratische und kritische Erziehung zu bloßen Phrasen – die Schule hat der derzeit sich hegemonial konsolidierenden Faschisierung, der im Internet und auf der Straße pöbelnd zur Schau gestellten Menschenverachtung, dem grassierenden Hass nichts, aber auch gar nichts entgegenzusetzen.

Verwundern mag das gerade im Rückblick auf die Zeit um 1968, die auch, wie gesagt, für die allgemeine Pädagogik und insbesondere Schulpädagogik eine, Reformen und Erneuerungen fordernde, kritische Aufbruchsstimmung bedeu-

tete und gerade in der Auseinandersetzung mit „1000 Jahren Muff unter den Talaren“ auf antiautoritäre Erziehung setzte. – Allerdings war damals um 1968 nicht alles „68“; wirklich revolutionäre Situationen gab es nur sehr sporadisch, vorherrschend blieben politische Restauration und ökonomische Regulation; die verwaltete Welt verdichtete sich, die technologische Rationalität schritt mit Automatisierung und den Beginn der Computerisierung immer weiter voran (im Herbst 1969 gab es die erste Internetverbindung). Amitai Etzioni und Daniel Bell sprachen von der „postindustriellen Gesellschaft“; Jean-François Lyotard orientierte daran seinen „Bericht“ über *Das postmoderne Wissen*, den er 1979 für das kanadische Bildungsministerium vorlegte. Sein Befund: Die damals ja gerade erst in ihren Anfängen begriffene „mikroelektronische Revolution“ wird einen nachhaltigen Einfluss auf das „Wissen“ haben, nämlich auf die Struktur des Wissens, die Wissensdiskurse und die soziale Situierung des Wissens. Kritik der Schule, die gesellschaftstheoretisch spätestens 1925 durch Siegfried Bernfelds *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* begründet war, geriet nun unter ein – zumindest scheinbar – neues Paradigma: Angesichts der rasanten Entwicklung der kapitalistischen Produktivkräfte wurde Schule – als Institution selbst eine Produktivkraft – fragwürdig; und es zeichnete sich mehr und mehr ab, dass das System Schule kaum in der Lage ist, angemessen auf die sozialen, politischen und kulturellen Veränderungen zu reagieren, die sich jetzt vor allem durch technologische Innovationen manifestierten. Für eine Schule in einer Gesellschaft mit demokratischen Ansprüchen (wenn auch mitnichten mit demokratischer Realität) ist das desolat und prekär.

Nichtsdestotrotz haben wir von der eigenen Schulzeit, vielleicht sogar von der Schule als Institution profitiert; jedoch sind wir Einzelfälle. Die schulpädagogisch vermittelte Liberalität – es waren die Jahre einer Regierung, die als sozialliberale Koalition firmierte – vermochte sich kaum im Allgemeinbewusstsein der Menschen festzusetzen. – Weil eine aktuelle Diskussion über die Schule sich unseres Erachtens nicht von der historischen Entwicklung lösen lässt, und weil überdies unsere theoretische Auseinandersetzung mit dem „System Schule“ mit den eigenen praktischen Erfahrungen, die wir in und mit der Schule machten, vermittelt sind, haben wir uns für die Gesprächsform entschieden, die es erlaubt, Biografisches mit in die Überlegungen einzubeziehen. Biografisch ist indes das Gespräch selbst, nämlich gleichsam die fortsetzende Wiederaufnahme eines Gesprächs, das wir 1993 führten: Als Reaktion auf die das bundesdeutsche soziale Klima damals prägende Pogromstimmung, die sich 1992 im kollektiven Massenmordversuch in Rostock-Lichtenhagen in voller Gewalt zeigte, diskutierten wir in Anschluss an Adornos Vortrag „Erziehung nach Auschwitz“, inwieweit und ob überhaupt die „Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei“ (Adorno 1966, S. 674), unsere Schulzeit in den 1970er und 1980er Jahren bestimmte.

Olaf Sanders: 25 Jahre nachdem unser letztes Gespräch unter dem Titel „Erzogen nach Auschwitz“ im EWI-Report Nr. 7 erschienen ist, graue Literatur aus grauer Vorzeit sozusagen, sitzen wir jetzt wieder zusammen, um das System Schule auf den Prüfstand zu stellen. Lass uns zunächst darüber sprechen, was seither geschehen ist, und dann mit Lenin fragen „Was tun?“ angesichts der politischen Herausforderungen, die sich dem System Schule heute stellen.

Roger Behrens: Unser damaliges Gespräch führten wir Anfang der neunziger Jahre. Wir waren Studenten an der Universität Hamburg, hatten also unsere Erfahrung mit dem System Schule, über das wir diskutieren wollen, in den siebziger und achtziger Jahren gemacht. Wir sind ein Jahrgang, sind beide 1967 geboren, vor gut einem halben Jahrhundert also, und das heißt, dass wir das Gespräch geführt haben, als wir Mitte zwanzig waren. Es ging uns nicht nur um das Verhältnis von Erziehung und Bildung, sondern um das Verhältnis von Erziehung und Bildung in Hinblick auf die Institutionen der Pädagogik und Bildung, und zwar hauptsächlich um die Schule. Und dies – um das gleich auf den Punkt zu bringen – vor dem Hintergrund der politischen Ereignisse, die in der Bundesrepublik Anfang der neunziger Jahre dramatisch waren: Im gerade erst vereinigten Deutschland hatte sich aus dem „rechten Geist“, den neofaschistischen Gruppen, den rassistischen und antisemitischen rechtsnationalen Parteien der achtziger Jahre, im Schatten der Wendezeit, deren Klima von Bitburg, Revanchismus und Geschichtsrevisionismus bestimmt war, ein faschistischer Mob formiert, der brandschatzend und mordend durch die Lande zog. In Hoyerswerda fing es an mit beinahe 500 mordlüsternen Deutschen, die in ihrem Kaff Angst um ihre deutsche Identität hatten. In Rostock-Lichtenhagen warfen jugendliche Faschisten unter dem Beifall ihrer Eltern Brandsätze in Wohnhäuser; die Feuerwehr bahnte sich erst nach Stunden einen Weg zum Löschen, während die Polizei sich immer wieder zurückzog. In Mölln starben bei einem Brandanschlag ein zehn- und ein vierzehnjähriges Mädchen sowie ihre 51-jährige Großmutter. In Solingen verbrannten fünf Menschen, ein sechs Monate alter Säugling, ein dreijähriges Kind, und fünfzehn weitere Menschen kamen mit schweren, zum Teil lebensbedrohlichen Verbrennungen ins Krankenhaus; unter den Folgen leiden sie noch heute. Und das Morden ging weiter. Auch muss man darauf hinweisen, dass drei Tage vor den Mordanschlägen in Solingen die Bundesregierung das Asylrecht geändert hatte. Wir stellten unser damaliges Gespräch unter die Überschrift „Erzogen nach Auschwitz“ in Anspielung auf Adornos Vortrag von 1966 „Erziehung nach Auschwitz“. Adorno beginnt seinen Vortrag mit der mittlerweile wohl eher berüchtigten als bekannten Formulierung, dass die erste Forderung an Erziehung ist, dass Auschwitz nicht noch einmal sei. Diese Forderung blieb und bleibt pädagogisch uneingelöst, auch in der Schule – von der ja Adorno übrigens selbst kaum eine antinazistische Erziehung erwartete. Wie leicht sich allerdings Auschwitz oder Ähnliches wieder-

holen könnte, zeigte sich beschämend mit dem faschistischen Terror Anfang der Neunziger. Unter diesem Eindruck die Pädagogik und ihre Institutionen – vor allem die Schule – zu diskutieren, schien uns ja damals unabdingbar.

Olaf Sanders: Nun hat sich die Situation seit Rostock-Lichtenhagen erschreckend wenig entspannt, obwohl sich inzwischen einiges geändert hat und es zwischenzeitlich, zumindest aus westdeutscher Perspektive, auch anders aussah. Rechte Parteien wie die DVU oder die Republikaner verloren an Einfluss, die Mitgliederzuwächse der NPD waren vernachlässigbar. Bis zur Gründung der AfD (2013) spielten Parteien rechts der CDU, abgesehen vom Zwischenspiel der Hamburger Schill-Partei, kaum eine Rolle, wobei CDU zu wählen – in Erinnerung an eine Textzeile Rocko Schamoni – durchaus als Grund gelten konnte, Schluss zu machen. Vor allem im Osten, aber natürlich nicht nur dort, radikalisierten sich währenddessen aber zugleich rechtsradikale Subkulturen, was auch zur Konsolidierung des faschistischen Terrors beitrug, dessen kaltblütige Brutalität sich in den Morden des so genannten NSU zeigt. Die Institutionalisierung und Stärkung neurechten Gedankenguts, neurechte Aktionen und Präsenz haben gerade in den letzten Jahren wieder stark zugenommen, so dass unser damaliges Thema auch heute noch aktuell ist, ebenso wie die Frage: Was hat das mit Schule zu tun?

Geändert hat sich auch im Bildungssystem einiges: Neu waren 2000 internationale Schulleistungsvergleiche, die auch zu Vergleichen innerhalb unseres föderalen Schulwesens einluden. Verstärkt haben sich außerdem unter der öffentlichen Hand vorgeblich leistungsorientierte neoliberale Steuerungspraktiken. – Du sprachst von Erziehung und Bildung. Wenn wir über Schule sprechen, sollten wir einen dritten Begriff ergänzen: Unterricht ist für Schule nach wie vor zentral. Eine Schule ist zuallererst ein Ort, an dem unterrichtet wird. Die Idee, durch Unterricht, der in der Regel in Fächern erteilt wird, Wissen und Kulturtechniken von einer Generation an die nächste weiterzugeben, erweist sich als ziemlich konstant, obwohl vergleichsweise wenig nach den Wirkungen oder Effekten des Unterrichts gefragt wird. Für den Erfolg des Unterrichts spricht – und das ist eine wichtige Veränderung seit 1993 –, dass die Noten von Abschlussprüfungen im Schnitt besser geworden sind. Als Erfolg kann dies gelten, wenn man mit Siegfried Bernfeld behauptet, dass die Lehrerinnen und Lehrer durch die Güte ihrer Schülerinnen und Schüler geprüft werden. So müssten wir zugeben, dass die Schule, seitdem wir sie verlassen haben, viel, viel besser geworden ist. Dass dieser Befund nur ironisch gemeint sein kann, darüber werden wir noch sprechen.

Roger Behrens: Darüber müssen wir sprechen. – Dass Noten an sich kaum etwas über schulische Lernerfolge, angeeignetes und verfügbares Wissen oder gar die „Güte“ der Schülerinnen und Schüler besagen, ist klar. Die Ironie deines

Befundes wird ja überdies durch die ideologischen Vertreter des Leistungsprinzips konterkariert, wenn etwa die Handelskammern seit Jahren monieren, dass selbst Schülerinnen und Schüler mit guten Abschlussnoten kaum die Rechtschreibung und das Einmaleins beherrschten und damit als Arbeitskräfte sozusagen nicht sonderlich marktfähig sind. Solche letztthin standortpolitischen Beanstandungen von wirtschaftlicher Seite haben ja im Übrigen auch die besagten PISA-Studien mit motiviert. Und wenn man schon bei der Statistik bleibt, dann sollte nicht vergessen werden, dass mit den im Schnitt besseren Abschlussnoten zusammenkommen: gestiegene Zahlen von Selbstmorden, Mobbing, Depression und anderen psychischen Erkrankungen bei Schülerinnen und Schülern. Freilich kann man sagen, dass solche Statistiken sowieso unzuverlässig sind und kaum etwas Gehaltvolles aussagen; vielleicht sprechen die Zahlen schlechterdings für eine größere Sensibilität, weil heute statistisch überhaupt erst erfasst wird, was früher einfach ignoriert wurde. Auch könnte ein besserer Notenspiegel für ein freundlicheres Verhältnis zwischen dem Lehrkörper und der Schülerschaft sprechen. Tatsächlich dienen Noten und auch die Noten ersetzenden Verfahren der Leistungsmessung primär der Operationalisierung. Und das Ziel der Operationalisierung ist, von rein ökonomischen Erwägungen abgesehen (nämlich Kostensenkung durch – scheinbare – Vereinfachung der Prüfungsmodalitäten; Einsparung von zeitraubenden Individualbeurteilungen etc.), schlichtweg Anpassung und dient insofern dem pädagogischen Ziel der Schule, „well adjusted people“ zu formen. Und diese „well adjusted people“ – Adorno hatte das in seinem Gespräch *Erziehung wozu?* mit Becker erwähnt – sind nun Resultate des grundsätzlichen Widerspruchs der Schule, auf den bereits die frühe Schulkritik hinweist: dass nämlich die Erziehung zur Mündigkeit paradoxerweise eine Erziehung zur Unmündigkeit ist; dass die Möglichkeiten, die man angeblich im Leben durch Schulbildung erwirbt, in der Schulbildung selbst durch den absoluten Verzicht auf alle Möglichkeiten gewährleistet werden sollen. Früher wurde das mit aller Brutalität in der Schule durchgesetzt, mit Strafe und Denunziation, mit Rute und Eselsmütze. Heute geht es weitgehend friedlich zu, selbst an der ehemaligen Rütli-Schule, und zwar vermutlich nicht zuletzt auch deshalb, weil sich Anpassung heute viel grundsätzlicher, „konstitutiver“ im Menschen durchsetzt und Kinder mitunter schon „adjustiert“ in die Schule kommen. Die besseren Noten, auf die du verweist, wären dann als Beleg zu nehmen für die Durchsetzung von „Normalisierungsdispositiven“, namentlich des Behaviorismus – dessen schulpädagogische Implementierung ja auf John Dewey zurückgeht und insofern durchaus seine radikaldemokratischen Momente hat oder zumindest hatte.

Was dem einhergeht, ist das Technische, ja das fast schon Technikfetischistische, schließlich die heute kaum noch auffällige, vermutlich weil so reibungslose Durchsetzung der technologischen Rationalität, von der Herbert Marcuse schon Anfang der vierziger Jahre gesprochen hatte: Der Behaviorismus gehört

dazu, auch die Schulnoten und andere Operationalisierungsverfahren, schließlich überhaupt die Anpassung – die ja heute in der Schule und allgemein gesellschaftlich kaum noch mit unmittelbarem physischen Zwang durchgesetzt wird, sondern vielmehr mit der Kraft des besseren Arguments, nämlich vermeintlich herrschaftsfrei: Am besten angepasst ist, wer die Anpassung gar nicht mehr bemerkt, wer schließlich das konforme Verhalten sogar als Nonkonformität versteht. Unbestreitbar resultiert aus dieser Dynamik tatsächlich auch ein Zuwachs individueller Freiheit, die allerdings im Sinne der Anpassung zumeist ungenutzt bleibt – als bestünde, um es mit Erich Fromm zu sagen, eine Furcht vor der Freiheit.

Dass solche sozialpsychologischen Motive von Freiheit und Anpassung im Technischen festgesetzt und durch die technologische Rationalität bedingt und befördert werden, geht zusammen mit der Vorherrschaft des Technischen in der verwalteten Welt überhaupt; heute führt es zu dem, was du mit „Big Data“ als einen der vier Bildungsgründe benennst. Über das „System Schule auf dem Prüfstand“ zu sprechen – und auch diese Formulierung hat ja etwas Technisches –, verlangt in kritischer Hinsicht verschiedene Aspekte von Herrschaft in der Konstellation zu beleuchten, die auch für eine Institution wie die Schule relevant ist. Ich meine, dass für die gegenwärtige Situation signifikant ist, dass Technisches und Politisches in spezifischer Weise zusammenfallen, und zwar in der Weise spezifisch, dass das Technische und das Politische gleichsam neutralisiert werden – neutralisiert werden im Sinne von versachlicht, ja verdinglicht und damit scheinbar „objektiviert“ werden. Die Technik ist als Technisches gar nicht mehr sichtbar, aus der Politik wird das Politische abgezogen – eben das nannten Horkheimer und Adorno „verwaltete Welt“. Etwas Ähnliches wurde in den fünfziger Jahren von Schelsky und anderen als „Technokratie“ gefordert und verteidigt. Gerade wenn man sich nun die Schule oder, darum soll es hier ja gehen, das *System* Schule ansieht, scheint sich einiges von der technokratischen Vision längst wie selbstverständlich realisiert zu haben und die soziale Normalität der verwalteten Welt nachgerade unbefangen zu definieren. Dass Lernen in der Schule ausschließlich über die Unterricht genannten Zeiteinheiten stattfindet oder vielmehr stattfinden soll, gilt heute quasi als etwas Natürliches, für das es gar keinen Anlass gibt, es zu hinterfragen. Lernen erscheint selbst als ein technischer Vorgang, Wissen als politisch neutral. Stabilisiert werden diese und andere Selbstverständlichkeiten des Systems Schule eben durch die Technik und die technologische Rationalität; die gesamte Wissensvermittlung ist wie das Wissen heute in technische Verfahren eingebunden. In der Eigenlogik des Kapitalismus hat das durchaus Vorteile; unbenommen gibt es auch Nachteile (allein, die Menschen scheinen trotz besserer Noten nicht unbedingt schlauer geworden zu sein). Ob diese Entwicklung aber an sich erst einmal eine *gesellschaftliche* Verbesserung darstellt, einen Fortschritt, wäre zu diskutieren.

Olaf Sanders: Mich interessiert an dieser doppelten Bewegung, dass sie einen prekären Zustand oder – präziser – eine prekäre Entwicklung ausdrückt, die sich folgendermaßen beschreiben lässt: Die Schule sieht sich unter extremem Reformdruck und zugleich als ein sehr dynamisches, lernendes, sich auf diese Weise stark wandelndes System. Zugleich aber hat sich die Schule – von außen und aus einer gewissen Distanz betrachtet – in den letzten Jahrzehnten kaum geändert. Es wird immer noch in der Regel unterrichtet – und zwar von Fachlehrerinnen und -lehrern in Fächern, deren Kanon sich kaum wandelt. So wäre wohl für „Big Data“, was du eben ins Spiel brachtest, inzwischen das Fach Informatik zuständig, das in den frühen 1980er Jahren den Kanon um ein fakultatives Fach erweitert hat. Die Stabilität des Kanons führt dazu, dass Schule in vielerlei Hinsicht, wenn es denn darum geht, gesellschaftlich als relevant erachtetes Wissen weiterzugeben, völlig unzeitgemäß ist. So ist es ihr in den letzten hundert Jahren nicht gelungen, den Film, also das Bewegungsbild, angemessen zu thematisieren. Manövrierbare Räume und virtuelle Welten spielen auch keine nennenswerte Rolle, so dass „Computerspiele“ als wirkungsmächtige kulturelle Form aus dem Unterrichtsgeschehen weitgehend ausgeklammert bleiben; und auch andere Sphären der Populärkultur schaffen es nicht in hinreichendem Umfang in die immer noch am längst verblassten Hochkulturkanon orientierten Fächer. Das gilt für Film, Mode und nach wie vor für Musik, die sich als Pop im Musikunterricht kaum glaubwürdig nach Webers „Freischütz“ abhandeln lässt. Alles in allem wandelt sich die Schule vergleichsweise wenig, während die Zeit, die sie auf Kinder und Jugendliche einwirkt, zugenommen hat und auch noch weiter zunimmt. Nachmittagsunterricht war z.B. in unserer Schulzeit noch ziemlich unüblich, ein Nachmittags sportkurs schon die Ausnahme, zumindest hier in Hamburg. Selbst in der Oberstufe waren wir spätestens um drei Uhr aus der Schule. Aufgrund der ansteigenden Verweildauer gibt es also mehr Schule, und das heißt mehr des Gleichen. Es gibt tatsächlich erschreckend wenig grundlegende Ideen, wie Schule zu ändern wäre, auch weil in den wenigen Alternativschulen bis heute wesentliche Ansätze der Reformpädagogik umgesetzt werden, die noch aus der Zeit vor dem Zweiten Weltkrieg stammen.

Roger Behrens: Um hier einmal historisch einzuhaken: Film beziehungsweise Kino sind Erfindungen, die Ende des 19. Jahrhunderts gemacht wurden und dann in sehr raschen Schritten das moderne Alltagsleben beeinflussten. Zur selben Zeit, um 1900, etablieren sich auch die verschiedenen reformpädagogischen Ansätze, die zunächst esoterisch bleiben, dann aber in der Weimarer Republik auch Eingang in das offizielle, staatliche Schulwesen finden. Kinder und Jugendliche bekommen in dieser Zeit, vor dem Ersten Weltkrieg und dann vor allem nach dem Ersten Weltkrieg, also in den zwanziger Jahren, einen ganz neuen gesellschaftlichen Status, indem sie zu Rezipienten und Konsumenten des massenmedialen Kulturangebots werden: Zum Ende der zwanziger Jahre

gibt es die ersten Filme für Kinder und Jugendliche, Kindertheater, Rundfunksendungen für Kinder, Comic-Magazine und dergleichen; Kinder und Jugendliche waren nun *als Kinder* und *als Jugendliche* im Stadtleben viel präsenter und eigenständiger in ihren Handlungsmöglichkeiten – Martha Muchow hat das ja ausführlich untersucht. Drastischer noch sind diese Entwicklungen um 1900 in den Großstädten der Vereinigten Staaten zu beobachten – und ich möchte noch einmal auf die pädagogische Arbeit von John Dewey verweisen –, wie auch und vor allem in der frühen Sowjetunion, wo es im Zusammenspiel von Kunst und Politik eine regelrechte Kinderbewegung gegeben hat. Für die Schule bedeutet das: Sie verliert ihr Alleinstellungsmerkmal, die einzige nicht-familiäre Sozialisationsinstanz zu sein.

Nach dem Zweiten Weltkrieg hat sich die Schule als Institution mit den neuen sozialisationswichtigen Kultureinrichtungen sukzessive arrangiert. Und in Zeiten, wo auch der „Freischütz“ im strukturellen Sinne Pop ist, lässt sich nach und mit ihm selbstverständlich glaubwürdig auch Musik von Beyoncé, Pharrell Williams oder selbst Helene Fischer abhandeln. Im Übrigen gab es bei uns im Musikunterricht keinen „Freischütz“, sondern gleich Mussorgskys „Bilder einer Ausstellung“, aber nur in der ‚Emerson, Lake & Palmer‘-Version. Dass es Crass und Dead Kennedys hingegen nicht gab, fand ich ganz beruhigend. Beim Film sehe ich es heute ähnlich: Warum sollte die Schule der Ort sein, an dem Wissen über – wie auch immer kanonisierte – Filme vermittelt wird? Anders gefragt: Warum kritisiert du die Schule für ihre starre Unterrichtsform, forderst dann aber, dass zum Beispiel Computerspiele und das Wissen über sie unterrichtet werden sollten? Ist das Problem, dass Lernen auf die Zeit des Unterrichts eingeschränkt wird, dadurch zu lösen, dass der Unterricht durch neue Inhalte – zum Beispiel Computerspiele – formal aufgelockert wird?

Olaf Sanders: Das wären gar nicht meine Forderungen. Es geht mir nicht wie der Bundeszentrale für politische Bildung vor einigen Jahren um einen Filmkanon, der für filmgeschichtliches Wissen sorgt, das ich in meinen Seminaren zum Teil schmerzlich vermisse, sondern darum, dass unser Leben auch durch andere symbolische Formen bestimmt wird als die Sprache, z.B. durch Bewegungsbilder, in denen wir auch denken. Es geht mir auch nicht um Kanon-Erweiterungen, sondern eher um Einschränkung des Kanons zugunsten von Projektarbeitszeit. Darauf möchte ich später im Zusammenhang mit dem Konzept der Unbedingten Schule noch zurückkommen. Die Einschränkungen des Kanons könnten dazu führen, dass bestimmte Kompetenzen, die Übung und Wiederholung erfordern, nicht weiter erodieren, und zugleich mehr Zeit bliebe, weniger entfremdet zu lernen, was für wichtig erachtet wird. Die Schule, wie wir sie kennen, scheint mir noch uneffektiver als der Verbrennungsmotor.

Roger Behrens: An den von dir genannten Beispielen – Film, Computerspiele, Musik – wird ja deutlich, dass es um mehr geht als nur eine innerschulische Lehrplangestaltung, nämlich letztendlich um allgemeine Fragen der „Kultur“ und die ihr zugeschriebenen „Werte“. Bei den Computerspielen und eigentlich auch schon beim Film führt das zurück auf den oben angesprochenen Zusammenhang von Technik und Politik. Strukturell impliziert dieser Zusammenhang bereits die Verschleierung eben dieses Zusammenhangs, weshalb ich es für bedenklich halte, wenn Medien wie Computerspiele und Filme, über die es nur ein geringes kritisches gesellschaftliches Bewusstsein gibt und deren soziale Bedeutung kaum reflektiert ist, so ohne Weiteres in den Schulunterricht aufgenommen werden. Sarkastisch gefragt: Wieso sollten Computerspiele Unterrichtsthema sein, wenn an Schulen oft kaum jemand in der Lage ist – Lehrerinnen und Lehrer so wenig wie Schülerinnen und Schüler –, das Smartboard sach- und fachgerecht zu bedienen – und nicht nur nach Trial-&-Error-Verfahren? Dass wirkungsmächtige kulturelle Formen nicht unbedingt in den Schulunterricht aufgenommen werden, entspricht mithin der herrschenden Ideologie und reproduziert sich zugleich in dieser Ideologie. Auch dies sind Angelegenheiten, die letztendlich von Interessen, genauer: herrschenden Interessen bestimmt bleiben. Allerdings sind auch solche Interessen keineswegs frei von Widersprüchen, und zwar gerade dann um so weniger, wenn sie sich in ihrer Rationalität lediglich instrumentell begründen.

Wir haben in den siebziger und frühen achtziger Jahren eine Schulzeit erlebt, wo solche Widersprüche von Interessen und Interessengegensätzen noch durch die politischen und ökonomischen Sachzwänge reguliert werden konnten oder sogar mussten. So haben sich Nischen ergeben, wo man – wie gesagt – auch mal „Pictures at an Exhibition“ im Unterricht behandeln konnte. Und gerade wegen der Sachzwänge – politisch das Problem der Loyalität im Schatten der „68er“, ökonomisch die Ölkrise und die „Grenzen des Wachstums“ – zeigte sich der Schulunterricht meines Erachtens neuen Medien gegenüber durchaus sehr aufgeschlossen. (Ein kleines, aber wichtiges Beispiel ist die Einführung des Taschenrechners im Mathematik-Unterricht; ein anderes Beispiel ist das Sprachlabor. Es ist zudem zu bedenken, dass allgemeingesellschaftlich auf die enorme Innovationsfülle neuer medialer Apparate, also auf Video, Hi-Fi, Homecomputer, Farbfernsehen, Funktelefone, Faxgeräte, Teletext und dergleichen bis in die Achtziger eher relativ zögerlich reagiert wurde.)

In diesen Kontext gehört meines Erachtens auch die Wiederkehr der Reformpädagogik in den siebziger Jahren, die nun in den – wegen der geburtenstarken Jahrgänge neu errichteten – riesigen Waschbeton-Schulkomplexen ausprobiert wurde. In Hinblick auf diese Aspekte haben wir eine durchaus ambivalente Schulzeit erlebt, die nämlich einerseits von reformpädagogischen Ideen inspiriert war, die junge Lehrerinnen und Lehrer wahrscheinlich über ihre Politisierung während des Studiums kennengelernt hatten, die andererseits geprägt

war vom restaurativen, später dann konservativen Geist der damaligen Zeit, geprägt war indes auch durch einen ökonomischen Umbruch innerhalb des Kapitalismus, bedingt durch Neuregulierung der Finanzmärkte, bedingt vor allem aber durch die Automatisierung in der Industrie. Darauf reagiert insbesondere die Schule: Das Ende der sechziger Jahre in der Bundesrepublik nach US-amerikanischen Vorbild eingeführte Curriculum sah etwa vor, dass Schülerinnen und Schüler sich mit Differenzial- und Integralrechnungen zu beschäftigen hatten – nicht, weil das wirklich notwendig war für die veränderten oder neuen, durch die Automatisierung entstandenen Berufe, sondern weil diese Berufe, die erst einmal eine zunehmende Entfremdung der Arbeit bedeuteten, ein neues gesellschaftliches Selbstverständnis bekommen sollten, um so etwa – salopp gesagt – Knöpfchendrücken am Fließband mit dem Image einer intellektuellen Tätigkeit aufwerten zu können.

Olaf Sanders: Im Hinblick auf Differential- und Integralrechnung bin ich geneigt, dir zu widersprechen, weil sie ja erst in den Lehrplänen der gymnasialen Oberstufe auftauchen, die nach ihrer Reform in den siebziger Jahren vor allem dazu beitragen sollte, sich Handwerkszeug für das wissenschaftliche, auch ingenieurwissenschaftliche Studium anzueignen. Ganz generell scheitert die Schule ja kaum in einem Fach stärker als in Mathematik, weil es ihr nicht gelingt, Mathematik in ihrem Gestaltungspotenzial erfahrbar werden zu lassen.

Roger Behrens: Du hast freilich recht. Ich meine allerdings – so wie ich es aus der Literatur kenne –, dass die höhere Mathematik nun etwa auch Lernstoff in der Hochphase der Automatisierung in den Berufsfachschulen wurde, um die neuen technischen Facharbeiter-Berufe in die Nähe des Ingenieurs zu bringen.

Olaf Sanders: Der Automatisierungsbezug bietet eine gute Gelegenheit, mit Foucault einzuhaken. Mitte der siebziger Jahre erscheint „Überwachen und Strafen“. In diesem Buch zeigt Foucault, dass die Schule eine der Institutionen ist, die wie Fabriken, Armee und – für ihn aufgrund ihrer paradigmatischen Wirkung von Hauptinteresse – Gefängnisse für eine große Performativitätssteigerung in der Produktion von Waren und Subjektivität sorgen. Und interessanterweise zeigt sich, wenn man den Wandel von der Souveränitäts- zur Disziplinargesellschaft in den Blick nimmt, dass einige Souveränitätsfiguren in Kraft bleiben, während Körperpraktiken zerlegt, analysiert und dann zu effektiveren und disziplinierten Körpern wieder zusammengesetzt werden. Im Großen und Ganzen geht es Foucault um die Entstehung neuer Raumordnungen und Zeitregime.

Dass Mengen zu ordnen waren – anordnen bedeutet ja auch befehlen –, zeigt sich noch in den Reformansätzen, die sich in Mathematikkästen mit bunten Steinen und Grundformen in Primärfarben ausdrücken, mit denen uns

Mengenlehre schon in der Grundschule anschaulich beigebracht werden sollte, um uns einen anderen Blick auf Mathematik zu ermöglichen, der den allermeisten bis – wie gesagt – (bis) heute fehlt. Auch darauf möchte ich noch zurückkommen. Das System Schule, also ihre Zeit- und Raumregime, die Ordnung, zeigen sich auch in den Anordnungen von Tischen. Ein Rückblick in die Grundschulklassenzimmer der 1970er Jahre zeigt, wie sich der 6er-Gruppentisch durchgesetzt hat. Mit Foucault lässt sich diese Sitzordnung als disziplinar-technologischer Fortschritt auffassen, weil sie kleine Selbstkontrollen von sechs Schülerinnen und Schülern schafft, die sich idealerweise in der Gruppenarbeit gegenseitig kontrollieren. Mit Foucault lässt sich auch diagnostizieren, dass das System dazu tendiert, sich immer weiter zu verfeinern. Durch die Verfeinerung verliert es an Schrecken, während sich Kinder und Jugendliche als Schülerinnen und Schüler immer besser daran gewöhnen, einer Dauerprüfung unterzogen zu werden, die sich heutzutage bruchlos in den Bachelor- und Master-Studiengängen fortsetzt. Für mich ist dieser Zusammenhang auch deshalb interessant, weil er sich als wechselseitig herausstellt. Während heute die Bologna-Universität auf die Schule zurückwirkt, kommt der Impuls, unter humanitärem Deckmantel punktuelle Prüfungen zugunsten von längerwährenden Prüfungsformen aufzugeben, zunächst aus der Schule. Die Oberstufenreform sollte in den 1970er Jahre durch ihr Kurssystem die letzten beiden Schuljahre nicht nur wissenschaftsnäher gestalten, sondern zwei Drittel der Abiturnote bestand fortan aus Kursnoten, was zugleich erlaubte, sich durch geschickte und zunächst noch recht freie Kurswahl strategisch zu verhalten. Neue Zwänge schaffen auch neue Freiheitsnischen, die die Unterscheidung von Freiheit und Zwang zusehends erschweren. Mein womöglich trügerisches Gefühl signalisiert mir, dass ich von der Reform profitiert habe.

Die Wiedereinschränkung der Wahlfreiheit unterstreicht die geringe Flexibilität im System. So ist es bis heute zum Beispiel vergleichsweise schwer, in der Schule projektorientiert oder fächerübergreifend zu arbeiten. Der heimliche Lehrplan hingegen, der die Anpassung an das Gesellschaftssystem und den globalen Kapitalismus sicherstellen soll, scheint immer weiter zu funktionieren und sich den immer schöneren neuen Bildungswelten geradezu geräuschlos anzupassen.

Roger Behrens: Eine von Foucaults leitenden Thesen in „Überwachen und Strafen“ lautet: Die Strafvollzugsanstalten können nicht reformiert werden, jedenfalls nicht so, dass begründbar wäre, warum der reformierte Strafvollzug der humanere sei. Wenn man den Strafvollzug „humanisieren“ möchte, muss man ihn abschaffen. Analog ließe sich diese These auf die Schule übertragen: Wenn man die Schule wirklich, im emphatischen Sinne reformieren möchte, dann eben nicht durch reformpädagogische Unterfangen, sondern durch ihre Abschaffung. Mit diesen Thesen ist Foucault ein Kind seiner Zeit; sein theoreti-

scher Kniff besteht meines Erachtens darin, dass er eine Subjekttheorie formuliert, die er in eine Analytik der Macht einbettet, bei der jede materialistische Herrschaftskritik ausgespart bleibt. Subjektkritik als Herrschaftskritik – etwa in der Weise, wie Heinz-Joachim Heydorn in derselben Zeit, nämlich 1970, den „Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ verhandelt – kommt bei Foucault überhaupt nicht vor; das, meine ich, charakterisiert ihn als einen – wie er sich selbst einmal nannte – „fröhlichen Positivist“. Für eine kritische Theorie wird er damit bestenfalls zum Stichwortgeber, und die für unsere Diskussion entscheidenden Stichworte hast du mit dem „Wandel von der Souveränitäts- zur Disziplinargesellschaft“ benannt. Dies allerdings auf die 6er-Gruppentische zu übertragen und deren Sitzordnung als „disziplinar-technologischen Fortschritt“ zu bezeichnen, halte ich für fraglich: Die gegenseitige Kontrolle ist auch ein gegenseitiges Sich-Ablenken; Menschen sind lebendiger, als Foucault es sich vorzustellen vermag, vor allem Kinder. Mithin scheint sich das mit den 6er-Tischen ja irgendwie nicht bewährt zu haben: Ich erinnere, dass sie aus meiner Grundschulklasse schnell wieder verschwunden waren. Wie auch beim Morgenkreis bleiben die panoptischen Effekte weitgehend aus. Plausibel scheint mir allerdings, dass die 6er-Tische mit zu den disparaten Versuchen gehören, den Schulunterricht in seinem Ablauf zu operationalisieren oder überhaupt operationalisierbar zu machen. Operationalisierung und Operationalisierbarkeit des Unterrichts bedeutet dabei letztendlich die Abprüfbarkeit der individuellen Einzelleistung nach einem Vergleichsmaßstab. Was sich jedoch zeigt, ist die Unzuverlässigkeit solcher Operationalisierung und Operationalisierbarkeit (nur am Rande: mir scheint, dass auch der so genannte PISA-Schock gewissermaßen ein Schock über die Fehlbarkeit solcher Operationalisierungen war). Mit dazu gehört die kalkulatorische Logik, über die Georg Simmel und Georg Lukács erstmals geschrieben haben, nach der man berechnen können soll, was der effizienteste und effektivste Weg ist, um sein – ökonomisches – Ziel zu erreichen, wie es dann Taylor als Grundlage seiner Arbeitswissenschaft in den zwanziger Jahren formulierte. Die verwaltete Welt versucht allenthalben dem „one best way“-Prinzip des Taylorismus zu folgen, so auch im pädagogischen Bereich der Schule.

Mir scheint diese ambivalente Mischung von einerseits Disziplinarmaßnahmen auf der Basis einer postindustriellen Gesellschaft und andererseits Wiederkehr reformpädagogischer Ansätze bereits die Verschiebung anzudeuten, die Deleuze später mit dem Übergang von der Disziplinargesellschaft zur Kontrollgesellschaft beschreibt. Die Einführung von 6er-Gruppentischen ebenso wie die Idee der Mengenlehre sind auch dafür charakteristisch, dass die äußeren Zwänge sukzessive aufgelöst und nach Innen verlagert werden. So entstehen jene Praktiken der Selbstregulation, die sich mittlerweile in allen Lebensbereichen durchgesetzt haben. Praktiken der Selbstregulation, die ja heute nicht erst in der Schule wirken, sondern bereits im Kindergarten und der Vorschule. Der Kin-

dergarten, der kaum noch pädagogisch hinterfragt wird, gilt mittlerweile selbstverständlich als Bildungsort; in Hamburg hängen Werbebanner mit dem Spruch „Bildung ist mehr als Lernen“ an den Kitas, die dann zugleich mit ihren Lernangeboten Reklame machen. An Eltern zukünftiger Schulkinder werden Faltblätter zum Thema „Bildung ist nicht nur Unterricht“ verteilt – und dann wird die Vielfältigkeit der Schule an der Vielfalt des Unterrichts demonstriert. Freilich ist das, was hier „Bildung“ genannt wird, kaum mehr als Halbbildung. Man kann an diesen Beispielen aber auch sehen, dass inzwischen immer mehr Bereiche des Alltagslebens zusehends mit der ganzen Palette an Ideologemen von Lernen, Erziehung, Selbst-Erziehung, Bildung, Wissensaneignung oder Kreativität durchsetzt sind. Hier wird mit großen Begriffen hantiert, die für das, was da eigentlich beschrieben wird, tatsächlich sehr realitätsfern sind. Was auch noch einmal deine These bestätigt, dass die Schule alles andere als eine zeitgemäße Institution ist.

Olaf Sanders: Wissen ist ein wichtiges Stichwort, denn die Beschaffung von Wissen in Zeiten des weltweiten Netzes und mehr oder weniger smarterer elektronischer Endgeräte schrumpft ja zu einem immer geringeren Problem im Vergleich zur Beurteilung dieses Wissens. Beurteilung braucht Urteilskraft. Wie gehe ich mit dem Wissen um? Was mache ich daraus? Warum weiß ich, dass das nicht reicht? Wie komme ich darauf, schon zu wissen, wenn ich die ersten drei Zeilen des Wikipedia-Eintrags zu Bernfeld überflogen habe, ich aber kaum etwas über Bernfeld weiß und ebenso wenig über Freud, auf den Bernfeld sich bezieht, und dann weiterklicke zu Marx, vom dem ich auch nichts weiß? Wissen, das sich biografisch aufbaut, verweist hingegen auf einen Begriff, dem heute nur noch wenig Bedeutung beigemessen zu werden scheint. Dabei bindet erst Erkenntnisinteresse Subjekt und Wissen aneinander. Ich möchte hier nicht als Vertreter einer positiv-empathischen Subjektivierung erscheinen, aber trotzdem noch einen Schritt weiter gehen. Ein Bildungsprozess zu durchlaufen ist ein im Vergleich zur Wissensbeschaffung, also der Systematisierung von Information, tiefgreifender und weiterreichender Prozess. Schon bei einem Erkenntnisprozess geht es um mehr, nämlich die Situierung der oder des Erkennenden zur Welt, von der sie oder er selbst Teil ist. Wie will Schule dazu beitragen? Bildung, wie du eben aus der Informationsbroschüre zitiert hast, ist natürlich schon mehr als Unterricht, weil sie auch noch über das Erkenntnisinteresse insofern hinausgeht, dass sich zu einer Haltung zur Welt verfestigt und sich der Welt immer wieder öffnet. Haltung kann man bekanntlich nicht unterrichten, zu ihr kann man nur finden, im Zweifel – und auch darüber können wir im biografischen Rückblick auf unsere Schulzeit noch sprechen – auch im Widerstand gegen die Schule. Ein Widerstand gegen Lehrer, die seinerzeit an Gymnasien, aber auch an Grundschulen zu finden waren. Ein Freund von mir wurde in einer Grundschule in den Vierlanden – das ist ein ruraler Teil Hamburgs –

von seiner Lehrerin in den siebziger Jahren noch geschlagen. Kollegien bestanden aus seinerzeit noch aus sehr unterschiedlichen Mischungen aus autoritären Nachkriegs-Charakteren und reformorientierten jüngeren Lehrkräften, die je auf ihre Weise Reibungsflächen boten. Der Lehrer als Souveränitätsfigur – hier bestätigt sich noch einmal Foucaults hoher Lesenswert – hat sich in Verfahren und Praxen aufgelöst. Das ist bei aller Lächerlichkeit, der Souveräne wie Väter und Lehrer sich immer auszusetzen drohen, schade. Graue Steuerungsfiguren taugen nicht als Reibungsalternative zu den eigenen Eltern, die den Streit mit ihren Kindern auch immer weniger suchen oder aus der Autorität flüchten, selbst an Punkten, an denen man denkt, hier wäre eine Grenze wichtig, weil der sich in der Überschreitung einstellende Effekt eben tatsächlich nicht gut ist. Hier wird Verantwortung für die nachwachsende Generation verweigert, um die Entwicklung guter Verhältnisse zu erleichtern. So nachvollziehbar der Wunsch auch sein mag, ein bruchlos gutes Verhältnis zu seinen Kindern zu haben, so widerstreitet er doch dem Widerstand, der für unsere Biografien noch wichtig war als Widerstand gegen die Elterngeneration, gegen Lehrerinnen und Lehrer an Schulen, gegen alles, was sie damals noch gemeinsam verkörpert haben, als eine Art Gegenmacht, denn Eltern, Lehrkräfte und Institutionen standen seinerzeit zumeist noch auf einer Seite. Auseinandersetzungen mit den Eltern, die ihre Kinder für nicht gut genug zertifiziert halten, hatten Lehrerinnen und Lehrer viel weniger zu befürchten. Dieses Phänomen gehört zu den vielen kleinen gesellschaftlichen Verschiebungen der vergangenen Jahrzehnte. Der Nebeneffekt, der sich auch in der Universität beobachten lässt, dass das Widerständig-Sein verschwindet zugunsten einer Informiertheit, die dann kultiviert wird, bedarf der Kritik. Irgendwie informiert und ein bisschen gleichgültig, aus dieser Mischung resultiert weder Widerstand noch Bildung, die ja nicht nur Nachbildung ist von etwas, das schon stattgefunden hat, sondern durch die auch Abweichung entsteht, die als Alternative zu dem, was ist, weiterläuft. Diese Entwicklung bleibt zu diskutieren, zumal wenn auch noch die Subkulturen mehr und mehr verschwinden. Vor lauter Nachmittagsunterricht wäre für sie aber sowieso kaum noch Zeit ...

Roger Behrens: Wofür keine Zeit mehr ist, weil die Schule die Widerständigkeit mittlerweile über den Unterricht oder unterrichtsähnliche Kursangebote auffängt. Wer widerständig sein möchte, der kann das in unterschiedlichen Schulprojekten sein, kann sich und den Widerstand in der Theater-AG ausprobieren. Dazu passt, wenn wir hier über das „System Schule auf dem Prüfstand“ sprechen, dass die Schule in der Debatte um sie eben als *System* gesehen wird, zu dem es erst einmal kein Außen gibt. Diese vermeintliche Hermetik spiegelt sich meines Erachtens im gesamten Feld von Pädagogik, Bildung und schließlich auch Erziehungswissenschaft wider: Über Bildung, Erziehung oder Wissen zu diskutieren und dabei über mehr zu diskutieren als über Bildung, Wissen

oder Lernen, scheint mir in den öffentlichen Debatten ebenso wie in den akademischen Diskursen kaum möglich zu sein. Wenn von Schule die Rede ist, bleiben die gesellschaftstheoretischen Aspekte ebenso wie etwa die psychoanalytischen zumeist ausgespart, und das selbst dort, wo es – vermeintlich – kritisch zugeht. Ich mache mehr und mehr die Erfahrung, dass etwa Lehrerinnen und Lehrer, aber auch Erziehungswissenschaft-Studierende, mitunter sogar ältere Schülerinnen und Schüler eine radikale Schulkritik gar nicht nachvollziehen können, weil sie eben über die Schule weit hinausgeht. – Und das scheint mir ein Unterschied zu den siebziger und frühen achtziger Jahren zu sein, als wir zur Schule gingen: Wir haben damals nicht von der Schule an sich – den Schulentwicklungen und Schulreformen – profitiert, sondern letztendlich von einer gesellschaftlichen Widersprüchlichkeit, zu der eben auch gehörte, dass wir in und neben der Schule immer Möglichkeiten hatten, nicht-schulische Elemente in unseren Alltag einzubinden; ich denke hierbei an die verschiedenen Jugendsubkulturen, die meistens einen sozialen Bezug hatten, etwas, das von außen in die Schule mit reingenommen wurde, dort aber eigentlich fehl am Platz war.

Ich erinnere mich jedenfalls, dass „widerständiges“ Verhalten ja nichts Individualisiertes war, sondern im Prinzip ein gesellschaftlicher, politischer Anspruch. Ein Anspruch, den man übrigens durchaus mit Lehrerinnen und Lehrern verhandeln konnte. Ich hatte jedenfalls das Glück, keine Lehrertypen wie etwa den klassischen Pauker, also Typen wie Heinz Rühmann in der „Feuerzangenbowle“ gehabt zu haben; die meisten meiner Lehrerinnen und Lehrer waren nette Leute, die dieselbe Musik wie wir hörten und mit denen wir auf dieselben Anti-AKW-Demos gingen. Und das war auch ein bisschen absurd: Wir sagten „Scheiß Schule!“, obwohl wir uns einigermaßen wohlgeföhlt haben in der Situation, der wir eigentlich widerstehen wollten.

Nach meiner Einschätzung haben sich diese Widersprüche mittlerweile komplett aufgelöst, und zwar eben auch durch besagte Operationalisierung und der Taylorisierung des Lebens in der verwalteten Welt, in der ein politisches Erkenntnisinteresse, das – um deine Formulierung aufzugreifen – mit Wissen, das sich biografisch aufbaut, zu tun hat, weitgehend verschwunden ist; nicht zuletzt, weil es auch gar nicht mehr erforderlich ist. Allgemeiner gesagt: Die Auseinandersetzung mit dem System Schule führt kaum zu einer systematischen Debatte, die die Schule als soziales Verhältnis kritisiert. Irgendwie weiß man, dass Schule ein gesellschaftlicher Gewaltzusammenhang ist, aber daraus resultiert kaum, etwas dagegen zu tun. Mithin gibt es hier eine Art Rückkopplung, weil diese Entwicklung letztendlich ja durch die Schule bedingt ist und von ihr mit hervorgebracht und – im mehrfachen Wortsinn – „gebildet“ wird. Das hat eben auch mit dem *System* Schule zu tun, und insofern mit der Schule, von der wir auf so ambivalente Weise profitierten.

Olaf Sanders: Das heißt doch aber, dass noch ein anders Buch ins Spiel zu bringen bleibt: Ivan Illichs „Entschulung der Gesellschaft“ wäre noch einmal neu zu schreiben, weil die Verschulung im Sinne dieser Ausdifferenzierung oder Verfeinerung ganz andere Dimensionen angenommen hat, was man auch daran sieht, dass – wir haben ja schon oft darüber gesprochen, das in diesem Zusammenhang wichtige Jameson-Žižek-Fischer-Problem –, dass sich die Weltgesellschaft offenbar keine Alternative mehr zum Kapitalismus als global-gesellschaftsbestimmenden Wirtschaftssystem vorstellen kann. Hier zeigt sich eine Krise von Einbildungs- und Urteilskraft, die sich auch im Uni-Betrieb der letzten Jahre immer häufiger beobachten lässt. Sich nichts mehr vorzustellen, folgt einerseits aus der „verwalteten Welt“, die du ins Spiel gebracht hast, und schlägt andererseits eine Brücke zu Alternativen zur Schule und alternativen Schulen, die man sich immer schlechter vorstellen zu können scheint.

Wir haben vor einigen Jahren versucht, im Rheinland ein Schulprojekt zu gründen, das wir schließlich Unbedingte Schule taufen. Die Unbedingte Schule war eine Übung in Einbildungskraft, die zufällig zustande kam. Kann man Schule eigentlich im emphatischen Sinne anders denken? Wir – und das war zunächst eine Schulgründungsinitiative in Alfter bei Bonn – haben geglaubt, dass das möglich ist, und haben dann zumindest ein Konzept entwickelt, das bis heute – *open source* sozusagen – online steht und durch ein kleines Büchlein im Katzenberg Verlag, die „Kleine Theorie der unbedingten Schule“, ergänzt wird. In beiden Texten haben wir den Versuch unternommen, unter den Denkbedingungen der Jahre 2010ff. Schule anders zu denken. Im Rückgriff auf Jacques Derrida, der „Die unbedingte Universität“ 2001 als einen Ort in Erinnerung gerufen hat, an dem nichts außer Frage steht, haben wir gefragt, was passiert, wenn man Schule als einen Ort konzipiert, an dem nichts außer Frage steht. Wir haben mit einer einfachen Variante der von Gilles Deleuze und Félix Guattari benutzten Formel $n-1$ geguckt, was sich alles von Schule abziehen lässt, ohne dass Schule aufhört, Schule zu sein. Uns wurde dabei deutlich, dass Zeitregime, Fächer, Lehrer, ein Schulgebäude, das an Zeitregime, Fächern und Lehrerinnen und Lehrer ausgerichtet ist, nicht zum Wesenskern von Schule gehören. Durch den Abzug gewinnt man in jedem Fall Zeit, in der man etwas machen kann, was für einen selbst Sinn generiert. Dieses Vorgehen führt auch in die Ambivalenz, denn einerseits ist die Schule als *schole* Muße und somit der Arbeitswelt enthoben (und soll dies auch bleiben), andererseits sollen die Sachen, die bearbeitet werden, direkte Rückmeldung geben und bilden, wie Arbeit eben – mit Hegel gesprochen – bildet. Zur Arbeit nötig der Erhalt der Schule selbst. Wenn man sich einen neuen Ort schafft, an und mit dem man etwas machen will, setzt das voraus, dass dieser Ort auch überdauert, woraus folgt, dass man sich um ihn kümmern muss. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage der Autorität nicht mehr aus der Position der Person, nämlich aus der Hierarchie, sondern resultiert aus dem Können. Wenn die Schule z. B. beschließt, ein Boot zu

bauen, mit dem man segeln will, sollte das Boot natürlich auch segeln können. Wenn es das nicht tut, ist es vielleicht noch ein Kunstwerk oder etwas, das man irgendwo hinstellen kann, um damit zu spielen oder was auch immer zu tun, aber eben kein Segelboot. Das Projekt wäre gescheitert, wobei im Scheitern immer auch eine Chance liegen kann. Unsere Kritik an der Schule zeigt, dass dort vieles selbstzweckhaft geworden ist und nicht unbedingt in Bildungsprozesse der an ihr Beteiligten eingebunden, dass es dort noch immer nur wenige direkt erfahrbare Rückwirkungen gibt, sondern meist nur indirekte über ein Individualisierungsaster, womit wir wieder bei Foucault wären. Individualität heißt, verschiedene Notenkombinationen in Zeugnissen zu haben, was zudem eine sehr arme Vorstellung von Individualität ist, weil man mit seinem Leben durchaus auch andere Sachen anstellen könnte, nämlich sich abarbeiten an der Widerständigkeit der Welt. Hegels in der „Phänomenologie des Geistes“ formulierte Einsicht, dass Arbeit bilde, bezieht sich noch auf einen vorindustriellen Arbeitsbegriff. Es geht eher um Handwerk und nicht um Arbeit, wie sie in Fabriken oder postindustriellen Dienstleistungsverhältnissen geleistet wird. Arbeit als Gestaltung von Umwelten kann man im Rückgriff auf Adornos *Theorie der Halbbildung* als Arbeit begreifen, die geleistet wird, um die menschlichen Dinge besser einzurichten: Derartige Arbeit wäre dann Bildung; und Gebildete leisten diese Arbeit so, dass die Dinge für alle besser eingerichtet werden.

Roger Behrens: Nur als Nebenbemerkung sei mir der Hinweis erlaubt, den ich von Raymond Williams übernehme: dass das Wort „Industrie“ noch im 18. Jahrhundert so etwas wie „Tatkraft“ bedeutete, was den *inneren* Antrieb des menschlichen Tätigseins meinte; erst im 19. Jahrhundert wird „Industrie“ dann zur Bezeichnung für das – wie Goethe etwa noch sagt – „Maschinenwesen“. Diese Bedeutungsverschiebung verdeckt die Dynamik der Entfremdung, die meines Erachtens in das von dir beschriebene Spannungsverhältnis von Arbeit und Bildung eingeschrieben ist.

Auch in der vorindustriellen Arbeit wirkt schon der Widerspruch von Bildung und Herrschaft; die für die kapitalistische Arbeitsdisziplin nötige Ideologie lieferte die protestantische Ethik, die sich mit der Reformation verfestigte (während sich zeitgleich in Europa der Humanismus formierte, der für das moderne Bildungsideal so wichtig werden soll). Wir müssten jetzt anthropologisch diskutieren, ob die *Entfremdung der Arbeit* noch früher einsetzt, ob sie nicht überhaupt den ersten Schritt in der Geschichte zur Bildung der Menschheit definiert: Der Mensch muss sich entfremden, um Mensch werden zu können; um Mensch zu werden, muss er sich bilden; und das Sich-Bilden bedeutet dann – die Entfremdung zu überwinden, sie aufzuheben. Gleichwohl ist aber die Bildung *als Arbeit* entfremdet. Arbeit ermöglicht die Bildung, ebenso wie sie Bildung auch verhindert. Diese – wenn man das so sagen darf – *Dialektik der Praxis* hatte Hegel bereits erkannt; seine Philosophie kündigt hier schon den Materia-

lismus an, mit dem diese Dialektik zugespitzt wird: Bildung ist praktische Welt- und Selbstaneignung; diese Aneignung ist entfremdet – und die angeeignete Welt wie das angeeignete Selbst sind womöglich auch entfremdet, weshalb es ja schwerfällt – um deinen Verweis auf Mark Fisher aufzugreifen –, sich eine andere Welt als die kapitalistische überhaupt *vorzustellen*. Das hat wiederum einiges mit deinem Boot-Beispiel zu tun: Erinnerung sei hier an die Bemerkung von Marx, dass der Unterschied zwischen Biene und Mensch darin bestehe, dass der menschliche Baumeister sich seine Bauten vorher im Kopf entwirft – was die Biene nicht macht. Die praktische Umsetzung der Idee des Baumeisters kann am Ende vollständiger Schrott sein, der bestenfalls zum Kunstwerk taugt oder vielleicht nicht einmal das – aber es bleibt eine Idee, die realisiert und dadurch in einem buchstäblichen Sinn praktisch verwirklicht wurde in und als Auseinandersetzung mit der Welt, die wiederum auch Selbstauseinandersetzung und Selbstaneignung ist. So beschreibst du es ja auch mit dem Bootsbau.

Ich möchte daran erinnern, dass unser Gespräch vor 25 Jahren auch um diesen Aspekt kreiste: Inwiefern der Bildungsbegriff – und auch dieser Begriff bleibt ja wie viele andere philosophische Begriffe, auf die auch eine kritische Theorie notwendig zurückgreift, zurückgreifen muss, verkoppelt mit dem bürgerlichen Zeitalter, seiner Herrschaft und Ideologie –, inwiefern also der Bildungsbegriff als kritischer Begriff überhaupt zu halten ist, sofern ja das neuzeitliche, bürgerliche Bildungsideal ein Resultat der Entfaltung moderner, kapitalistischer Arbeitsverhältnisse ist, die von zunehmender Entfremdung, von Fragmentierung und Zergliederung der menschlichen Lebensverhältnisse charakterisiert sind. Zu dieser Entfremdung, Fragmentierung und Zergliederung der Lebensverhältnisse gehört ja auch, wesentlich für die Konstitution der bürgerlichen Gesellschaft, die Trennung zwischen Öffentlichkeit und Privatsphäre. Nun, mir scheint, dass die von dir über eine „Unbedingte Schule“ ins Auge gefasste nicht-entfremdete, eher an altes Handwerk erinnernde Arbeit, die im emphatischen Sinne dann Bildung wäre, quasi eine Privatangelegenheit bliebe. Ihr fehle ein gesellschaftliches Moment; ein Moment, das in der öffentlichen Regelschule ja auch nur in widersprüchlicher Weise präsent ist, dem sich aber eine Privatschule gänzlich entzieht.

Nun, soweit ich es verstanden habe, geht es bei dem Projekt der Unbedingten Schule – eben einer Schule ohne Bedingungen – darum, alles Institutionelle oder Institutionalisierte von der Schule abzuziehen, um die Schule in ihrer ursprünglichen Idee als *schole* im Sinne der Muße, des Müßiggangs zu denken. Das wäre ja sozusagen eine begriffsdialektische Perspektive – und du kommst ja auch in deinem großen Bogen von Derrida über Deleuze und Guattari zu Hegels „Phänomenologie des Geistes“; nun scheint mir allerdings auch diese begriffsdialektische, also idealistische Perspektive auf die Schule ohne Bedingungen selbst nicht bedingungslos zu sein: Euer Projekt ist ja nicht interesselos, sondern ganz im Gegenteil formuliert im Interesse der Emanzipation, der Selbstfreigabe

oder eben im Interesse der Bildung. Dieses Bildungsinteresse ist wiederum auch Bedingung der Schule, nämlich auch der Unbedingten Schule. Insofern ergibt sich für mich die Rückfrage: Muss man nicht, um Bildungsprozesse überhaupt denken und schließlich als realisiert oder nicht realisiert fassen zu können, Bildung selbst schon als Bedingung und von Bedingungen abhängig – wie zum Beispiel von einer wie auch immer bedingungslos gedachten Schule – begreifen?

Olaf Sanders: Deshalb müssen eben die Bildungsbedingungen neu geschaffen werden. Es geht darum, dass man einen Ausgangsort schafft und diesen Ausgangsort mit Ressourcen in Verbindung bringt. Wenn Schulbesuch pro Schülerin oder Schüler über den berühmten Daumen gerechnet 90 000 Euro kostet, dann kann ich mir gut vorstellen, mit diesem Geld andere Dinge zu tun als das, was in der heutigen Schulzeit zu diesem Preis geschieht. Es ginge also darum, Ressourcen freizugeben und sich dafür einzusetzen, dass die Schule sich auch ändern kann. Dabei geht es natürlich auch darum, bestimmten, einem üblicherweise in der Schule abgenommenen Nöten entgegenzuwirken, nämlich dass alle Orte und alle sozialen Zusammenhänge, wenn nichts für ihren Erhalt getan wird, der Entropie unterliegen. Das heißt, wenn ein Schulforum oder ein Schulparlament beschließt, der Schule eine bestimmte Form zu geben oder auch einen besonderen Ort zu schaffen, dann macht das Arbeit und Arbeit zugleich auf eine andere Art sichtbar als in der Regelschule, wo für Schülerinnen und Schüler keine Arbeit anfällt, um die Schule zu erhalten. Das erledigen andere, die zugleich dafür sorgen, dass alles weitestgehend so bleibt, wie es ist. Aber in dem Moment, wo es um die Arbeit geht, die hier selber geleistet wird, geht es auch um die Frage: Was will ich arbeiten, leisten, gestalten oder eben auch nicht arbeiten, leisten, gestalten? Ein weiteres Grundmotiv der Unbedingten Schule hat damit zu tun, dass man, wenn man Kinder hat, die Erfahrung macht, dass der Normierungsdruck im Vergleich zu den 1970er Jahren gewachsen ist, weil die Normen enger geworden sind und viel mehr Diagnostik zum Einsatz kommt. Die Unbedingte Schule versucht, Kindern weiterhin Zeit zu geben, Entwicklungsschritte auch zu verschiedenen Zeiten zu machen. Außerdem müssen wir uns klarmachen, dass wir hier immer noch über Schule unter den Bedingungen einer allgemeinen Schulpflicht reden, der man sich auch so ohne Weiteres gar nicht entziehen kann in diesem Land. Wir haben kein Bildungsrecht. Bildung ist kein durch die Verfassung garantiertes Grundrecht. Stattdessen gibt es eine Anwesenheitspflicht in Institutionen, die Schule heißen. Eine erste Subversion besteht darin zu zählen, wie viele Stunden das sind, rund 13 000 bis 14 000. Von dieser Zahl ausgehend ließe sich dann ein Schulzeitkonto einrichten, so dass man nach Verbrauch der Stunden machen kann, was man will. So ließe sich vielleicht auch die Wunschkrise bearbeiten, die mir nicht kleiner zu sein scheint als die der Einbildungskraft. Die Bearbeitung könnte dabei helfen, allein oder mit anderen etwas anderes oder auch anders zu machen, auch an-

ders organisiert. Letztlich könnte sich auch die ganze Schule an andere Orte bewegen oder neue Lernorte schaffen. Du hast schon die AGs angesprochen, in denen vom eigentlichen Unterrichtsgeschehen klar abgesetzt auch Theater gespielt wird oder Jazz oder was auch immer, sogar Hip Hop, wo dann entweder getanzt oder gerappt wird. In AG-Zusammenhängen zeigt sich schon die Sinnhaftigkeit des alten Illich'schen Gedankens: Jeder, der etwas kann, soll dies auch bringen dürfen. Wirklicher Unterricht darf aber nach wie vor nur von Menschen gegeben werden, die auch eine Lizenz zum Unterrichten haben, also in der Regel das zweite Staatsexamen. Diese qualitätssichernde Einschränkung ist vielleicht gar nicht immer klug, denn, wenn man Boote bauen will, wäre womöglich ein Bootbauer in Rente, der noch etwas Sinnhaftes tun möchte, der viel bessere Lehrer als die Lehrkraft für Technik oder Werken, die den Schwerpunkt Textil und Bekleidung oder Ernährung studiert hat und mit Booten gar nicht so viel am Hut. Alles in allem müssten Bildungsprozesse, wie von Illich gefordert, wieder auf eine höhere Freiwilligkeitsebene gestellt werden und niedrighellig zugänglich. Man müsste die Projekte auch unter bestimmten Bedingungen wieder verlassen können, wenn einem z.B. nicht passt, was die anderen Bootsbauerinnen und Bootsbauer wollen. Über die Freiwilligkeit würde sich vielleicht auch eine gewisse Verbindlichkeit einstellen, ohne die sich Ziele längerfristig gemeinsam nicht verfolgen lassen ... Viele dieser Ideen finden sich – wie gesagt – schon in dem schönen Büchlein mit dem Titel „Entschulung der Gesellschaft“, das man weiterdenken müsste.

Roger Behrens: Illich hat seine Schulkritik in den siebziger Jahren auch in den Kontext seiner These einer „Entmündigung durch Experten“ gestellt; er plädierte mithin dafür, die fünfziger bis siebziger Jahre eine „Epoche der entmündigenden Exportherrschaft“ zu nennen. Nicht nur, dass festgelegt wurde, dass allein die Schule und der Schulunterricht Bildung gewährleisten, sondern es sind überdies Experten, die beanspruchen, definieren zu können, wie und in welcher Weise das geschieht – und die sich damit als Experten überhaupt erst legitimieren.

So ergibt sich ein System – und in unserer Schulzeit in den siebziger und frühen achtziger Jahren zeigt sich das, weshalb ich noch einmal zum Ausgangsthema zurückkomme –, das unter demokratisch verfassten Bedingungen beansprucht, in 45-Minuten-Einheiten Menschen, die nur in der Rolle als Schülerinnen und Schüler agieren können, zu vermitteln, dass sich Auschwitz nicht wiederhole; in operationalisierten Unterrichtsverfahren wird das dann überprüft. Das Resultat ist dann eine entmündigende Mündigkeit. Diese strukturelle Entmündigung, die ideologisch als Mündigkeit erscheint, macht es weitgehend zum Zufall, ob Menschen es doch irgendwie schaffen, einigermaßen „mündig“ aus den vielen Jahren Lebenszeit, die sie in der Schule verbracht haben, herauszukommen.

Was mich allerdings zunehmend beunruhigt: Euer Projekt der Unbedingten Schule und das, was du mit Hinweis auf Illich zusammengefasst hast, ist ja nicht neu; man findet solche grundsätzliche, „radikale“ Schulkritik bereits im 19. Jahrhundert bei den vielfältigen libertären und sozialistischen Bewegungen, dann kommen die Reformpädagogik und die Landschulerziehungsheime; Korczaks pädagogische Arbeit mit Kindern ist zu erwähnen und schließlich Summerhill. Es gab also zahlreiche Projekte, die in unterschiedlichster Weise versucht haben, die Bedingungen von Schule, die Beschulung oder die Schule selbst infrage zu stellen. Wenn Illich Anfang der siebziger Jahre seine Deschooling-Theorie formuliert, dann macht er das in einer für seine Zeit sehr typischen Weise, nämlich in einer futurologisch-optimistischen Perspektive, indem er postuliert, dass die Verschulung, die Expertenherrschaft und Entmündigung durch die Schule so falsch und widersinnig sei, dass es in zwanzig Jahren keine Schulen mehr geben werde. Es gibt immer wieder die Bemerkung von Illich, dass wir in ein paar Jahrzehnten beschämt darüber lachen werden, dass es so merkwürdige, ja absurde Institutionen wie die Schule überhaupt jemals gegeben hat. – Jetzt sind schon fast fünfzig Jahre vergangen seit Illichs Thesen – und die Schule existiert nach wie vor! Und ich glaube, es gibt nicht wenige, die sagen: „Ja, wir haben von Illich gelernt und heute ist die Schule nicht mehr die Schule, die Illich kritisiert hat.“ Leute, die sagen: „Heute haben wir eine Schule, in der Lehrerinnen und Lehrer die Schülerinnen und Schüler kompetent begleiten, und man ist in der Schule auch nicht mehr diesem Zwangssystem unterworfen, das Illich beschrieben hat, durch das man zu bloßen Konsumenten erzogen wird, um sich an Bedürfnissen zu orientieren, die wiederum von Experten erfunden wurden.“ Also: Heute sei das ja alles gar nicht mehr so, man könne viel freier entscheiden, sei aufgeklärt und reflektiert, gerade was Erziehung und pädagogische Institutionen angehe, und so weiter und so fort. Und mein Verdacht ist, dass das System Schule gar nicht gegen die Schulkritik wie etwa die von Illich verteidigt werden muss, sondern dass das System Schule mittlerweile unter Berufung auf die Schulkritik als allgemein unbestritten und unbestreitbar fortbesteht. Auch wenn man das recht schnell als Ideologie durchschauen kann, bestätigt sich ja hier, was du mit Jameson, Žižek und Fisher angesprochen hast, nämlich die herrschende Unfähigkeit, sich Alternativen überhaupt nur vorzustellen. Illich geht ja hingegen noch davon aus, sagen zu können: „Hey, wir denken uns einfach mal einen Zustand ohne Schule.“ Sich das vorzustellen, war in den siebziger Jahren – also in unserer Schulzeit – noch relativ einfach. Ich fürchte, dass zu der Unmöglichkeit, sich heute eine Gesellschaft ohne Kapitalismus vorzustellen, noch die Unmöglichkeit hinzukommt, sich überhaupt auch nur eine Gesellschaft ohne Institutionen wie die Schule vorzustellen; Institutionen, die entscheidend die kapitalistische Gesellschaft prägen. Und das beunruhigt mich wirklich.

Zudem scheint Schulkritik heute weitgehend akademisiert zu sein, scheint sich also die Expertenherrschaft gleichsam weiterentwickelt zu haben, und zwar

auch in Richtung eines folgenlosen *anything goes*. Wir können hier sitzen und die Schule kritisieren, ohne irgendwelche Konsequenzen fürchten zu müssen. Theoretisch weiß man längst, dass die Schule als Bildungs- und Lernort nicht wirklich „funktioniert“ und insofern kaum ihren Ansprüchen als demokratische Institution gerecht wird. Selbst unter ökonomischen Gesichtspunkten rentiert sich die Schule nicht, worauf du bereits hingewiesen hast; medienwirksam bekommt man das von Richard David Precht vorgerechnet. Aber trotzdem hält man die Institution Schule – was immer damit dann auch konkret gemeint ist – noch immer für den einzigen Ort, an dem Menschen ab dem sechsten Lebensjahr zu lernen haben, und trotzdem wird Bildung durch die Schule definiert, nämlich weitgehend in Hinblick auf das allgemeine gesellschaftliche Leistungsprinzip und die besonderen Bedingungen des kapitalistischen Arbeitsmarktes.

Olaf Sanders: Ja, und das liegt auch daran, dass Schule noch immer als alternativlos gilt, was durch die gute alte Schulpflicht abgesichert wird, die durch die Weimarer Reichsverfassung landesweit und flächendeckend grund- und durchs Reichsschulpflichtgesetz von 1938 in ihren Zielen offengelegt wird. Der Wille zur Kontrolle scheint weiterhin Bestand zu haben. So gibt es – von ganz wenigen Ausnahmen wie André Stern einmal abgesehen – in unser aller Biografie einen Punkt, von dem an sie mit der Schule verwoben ist. Was dein Unbehagen noch verstärken kann, ist, dass sich im Hinblick auf Alternativschulen merkwürdige Querfronten bilden, wie man das heute nennen könnte. Als wir für die Unbedingte Schule, deren Hintergrundtheorie durchaus als das gelten kann, was man früher mal links nannte – also von Illich über Foucault und Derrida bis zu Deleuze und Guattari, die '68 eine ausgesprochen linke Position vertreten haben in Frankreich –, in der Landespolitik nach Unterstützung gesucht haben, fanden wir diese seinerzeit in Nordrhein-Westfalen von der CDU-Landtagsabgeordneten aus dem Wahlkreis, die sagte: Vielleicht kann Ihr Schulprojekt, dessen Kern die demokratische Selbstverwaltung von Schule bildet, was – wie gesagt, da hast du recht – nicht neu ist, wenigstens noch als Impuls gegen die allgemeine Politikverdrossenheit wirken. Ich fand interessant, dass das jemand aus der CDU sagt, dass eine Schule, die eigentlich überhaupt nicht zu ihren Vorstellungen passen kann, trotzdem sinnvoll sein könnte, weil sich niemand mehr für Politik interessiert, solange das Politische nicht irgendwie zurückgewonnen wird, wozu Schule offenbar nicht beiträgt. Das impliziert ein großes Misstrauen in das bestehende Schulsystem. Zudem findet man die Schulkritik von Illich verstärkt von Menschen vertreten, die am oberen Ende der kapitalistischen (Einkommens-)Skala stehen. Ich las kürzlich ein Interview mit Jack Ma, dem Gründer des chinesischen Internetunternehmens „Alibaba“, dessen Schulkritik der von Illich stark ähnelt: Schule sei viel zu kreativitätsarm. Nun hat Ma wahrscheinlich das viel, viel autoritärere und in diversen Pisa-Tests deshalb zumindest in den vorgeführten Ausschnitten viel erfolgreichere chinesische Schul-

system im Blick, in der Tendenz trifft seine Kritik aber auch das deutsche Schulsystem. Vom kapitalistischen Standpunkt wirkt das Disziplinarregime Schule unzeitgemäß, weil es zu wenig Neues hervorbringt. Diese Doppelbödigkeit durchzieht noch die Unbedingte Schule, die, wenn sie auf Kreativität und Abweichungen setzt, auch wie eine Schule für den Neoliberalismus wirken kann. Aber was bleibt uns übrig, außer den Sonderweg zu fördern? Der ganze Rest wird in absehbarer Zeit – und das wäre etwas Neues – wahrscheinlich tatsächlich von Maschinen erledigt werden, dann nicht mehr nur Werkzeugmaschinen wie noch bei Marx, sondern auch kybernetische Maschinen und künstliche Intelligenzen und ihren Großdatenbanken. So formulieren auch Menschen, die diese Entwicklungen vorantreiben, in Google-Ausläufern wie „Deepmind“ eine Schulkritik, wie es sie in den 1970er Jahren auch schon gab. Das ist schon *strange* und wirft Licht auf die Ununterscheidbarkeitsfelder, die Foucault in seiner Gouvernementalitätstheorie auch schon beschreibt. Solange es keine Alternative zum globalen Kapitalismus gibt, droht jeder Bildungsprozess wie jeder erfolgreich verlaufene Subkulturprozess einst kapitalistisch vereinnahmt zu werden. Das angedeutete Problem ist aber noch nicht gelöst: Den Fortbestand der Menschheit nach der Singularität, also nach dem Gleich-intelligent-Werden von Maschinen und Menschen, zu garantieren, erfordert eine ganz andere Art und viel mehr Bildung, als sie gerade in Schulen nicht nur in China, sondern weltweit hervorgebracht wird.

Roger Behrens: Du weißt um unseren Dissens, dass ich etwa die These, Subkulturen würden kapitalistisch vereinnahmt, spätestens sobald sie ökonomisch erfolgreich sind, für falsch halte: Subkulturen sind wie jede andere Kultur auch und wie Kultur überhaupt ein Resultat kapitalistischer Vergesellschaftung. Im Übrigen, und das impliziert ja die Jameson-Žižek-Fisher-These, ist der sich verdichtende, korporative Spätkapitalismus ein Immanenz-Zusammenhang, der nichts Transzendierendes mehr kennt; und das gilt auch für Bildungsprozesse. Bildung – was immer man darunter verstehen möchte – ist aus dieser Immanenz nicht herauszulösen. Auch ein „erfolgreicher“ Bildungsprozess findet immer schon unter gegebenen „kapitalistischen“ Verhältnissen statt; mehr noch: Ein Bildungsprozess ist nur dann „erfolgreich“, wenn er aus der Auseinandersetzung mit den gegebenen sozialen Verhältnissen resultiert (insofern definiere ich sehr einfach Bildung als soziales Verhältnis und als soziales Verhalten). Zudem: erst in dieser Auseinandersetzung mit den gegebenen sozialen Verhältnissen wären ja Alternativen zum Kapitalismus denkbar. Dafür muss aber Bildung von ihrer Bezogenheit auf das Individuum – Bildung bleibt ja ein spezifischer Begriff des deutschen Bürgertums – abgelöst und gesellschaftlich erweitert werden, etwa im Sinne von solidarischer Klugheit. Eine solche solidarische Klugheit hat ja übrigens Raymond Williams mit dem Begriff der Kreativität beschrieben, was freilich etwas anderes ist als die floskelhafte Rede von Kreativität, die eben

nur ein Label ist, mit dem irgendwelche Management-Theorien ein für die gegenwärtige Gesellschaft optimiertes Leistungsprinzip zu definieren versuchen. Dass sich hier wiederum auch Parallelen zu Illichs Schulkritik oder Foucaults Gouvernementalitätstheorie finden lassen, scheint mir in der Natur der Sache zu liegen – die Stichworte hierzu sind Ordoliberalismus und Neoliberalismus. Ihrer Intention nach hat die Schulkritik – auch Illichs Schulkritik – durchaus liberale, ja neoliberale Züge.

Hinzu kommt, was du ansprichst, dass der Kapitalismus unter enormem Innovationsdruck steht, gerade wie er sich nach 1945 entwickelt hat und erst recht nach 1989, nach dem Zusammenbruch des Realsozialismus; vom Kapitalismus kann jetzt behauptet werden, er sei das ökonomisch stärkere, bessere System – und brächte Innovationen in die Welt, zu denen der Realsozialismus nie fähig war. Das erhöht zugleich den Innovationsdruck, denn es geht ja nach wie vor schlichtweg um Profit. Das Problem ist jedoch, dass der Kapitalismus an sich überhaupt nicht innovativ ist. Für jedes einzelkapitalistische Unternehmen gilt, dass man eigentlich gerne Innovationen vermeiden möchte, weil sie Investitionen verlangen. Also wird versucht, mit Investitionen in Erfindungen längerfristig weitere Kosten zu sparen, und da ist die entscheidende Schraube nach wie vor der Lohn. Deshalb wird in Maschinen investiert, und da ist es erst einmal egal, ob es ein Dampfhammer ist, eine automatisierte Roboterfabrik oder eine – vermeintlich – künstliche Intelligenz. Indes: Wissenschaft und Technik bleiben ja Ideologie, um den schönen Essaytitel von Habermas zu paraphrasieren: Das Problem ist simpel, wird aber mit steigender Komplexität der Produktion auch komplexer, nämlich: Wer wartet die Maschinen, wer kann das, wer weiß überhaupt, wie die Geräte funktionieren, wer verbessert sie, wer installiert die neuen Apparate, wer bastelt die Hardware zusammen, wer die Software – und wo ist überhaupt der „Aus“-Schalter?

Für den Kapitalismus im Übergang von seiner Hoch- zur Spätphase war die Lösung das dreigliedrige Schulsystem. Denkbar ist doch, dass etwa im fortgeschrittenen so genannten digitalen Zeitalter die Unbedingte Schule in abgespeckter Version zur neuen Schulform wird – in einem vier- oder fünfgliedrigen System, für diejenigen reserviert, von denen man die Innovationen erwartet. Aber die Entwicklungen, von denen du sprichst, sind noch nicht einmal in den Kinderschuhen, und es gibt freilich mehr als nur technische Probleme, die zu lösen sind, damit, wie du sagst, „der ganze Rest in absehbarer Zeit von Maschinen erledigt wird“. Und ich weiß auch nicht, warum es eine, wie du sagst, „ganz andere Art Bildung“ verlange, wenn Maschinen angeblich „intelligenter“ werden als Menschen. Wenn man das Singularitäts-Szenario weiterspinnst, dann wäre doch für alle Schulen, auch die Unbedingte Schule, das „Problem“, dass sich Menschenschülerinnen und -schüler mit Maschinenschülerinnen und -schüler zusammen bilden – und die Maschinenschülerinnen und -schüler einfach besser sind. Allerdings hätte sich nach deiner Vision – nach der Maschinen den

Rest machen – der Kapitalismus von selbst erledigt. Und dann wäre es ohnehin noch gleichgültiger als schon zu Kapitalismus-Zeiten, ob eine Maschine „intelligenter“ ist und etwa besser Schach spielen kann als „die Menschheit“, weil die Menschen dann endlich Zeit haben, sich tatsächlich zu bilden und als Menschen auszuprobieren.

Was ich kurzum sagen möchte: Eine radikale Schulkritik ist nur im Kontext einer radikalen Kapitalismuskritik möglich; radikale Schulkritik bedeutet sicherlich so etwas wie das Experiment einer Unbedingten Schule – gleichwohl verlangt radikale Schulkritik aber vor allem die Auseinandersetzung mit der bestehenden Schule, also der bestehenden Regelschule (nicht zuletzt, weil sie mehr Eingriffsmöglichkeiten bietet als etwa die bereits existierenden Alternativschulen); *diese* Kritik ist jedoch wiederum materialistisch mit der Kritik der politischen Ökonomie verzahnt – nicht idealistisch etwa auf Bildungskritik zu reduzieren. Beschränkt man sich jedoch auf eine bloße Schulkritik, aus der dann Gesellschaftskritik bestenfalls abgeleitet wird, dann kommt man zu einem Befund, der in Anlehnung an die Jameson-Žižek-Fisher-These lautet: Es ist einfacher, sich das Ende der Schule vorzustellen als das Ende des Kapitalismus.

Olaf Sanders: Ich glaube übrigens, dass es andersrum ist. Es ist einfacher, sich das Ende des Kapitalismus vorzustellen als das Ende der Schule.

Roger Behrens: Eine Annahme, die vielleicht damit zu tun hat, dass eigentlich in dem Jameson-Žižek-Fisher-Satz eine paradox anmutende Drehung drin ist, ein Widerspruch in dem, was nach kritischer Theorie Ideologie meint, nämlich ein *Widerspruch im notwendig falschen Bewusstsein* selbst: Wir können uns das Ende des Kapitalismus gar nicht mehr *vorstellen*, gerade *weil alles nur noch eine Vorstellung ist*. Guy Debord hatte mit diesem Befund 1967 sein Buch „Die Gesellschaft des Spektakels“ eröffnet. – Die Vorstellung, die Fisher mit Bezug auf Žižek und Jameson meint, ist *Imagination* (also: „it is easier to imagine the end of the world than to imagine the end of capitalism.“); die Vorstellung allerdings, von der Debord spricht, ist *Repräsentation*. Wir leben mithin in einer Welt, die zugestellt ist mit Repräsentationen: Repräsentationen von Schule, von Geld, von Kapitalismus, von „Welt“ als Lebenswelt oder von „Welt“ als Planet Erde, ebenso aber auch von – freilich über die Kinobilder bekannte – Repräsentations-Szenarien des Weltuntergangs. Gegen diese Übermacht der Repräsentations-Vorstellungen kommen die Vorstellungen der Gegenentwürfe, die Vorstellungen als Imaginationen nicht an.

Olaf Sanders: Das macht ja den Bogen dann vielleicht rund, weil man mit der Imagination im Französischen schnell wieder beim Kino ist, bei *image*, was ja ein flüchtiges Bild meint. Es ist ein Bild im Werden und Vergehen, was letztlich ja anders als die Repräsentation, die immer versucht Dinge festzustellen und

das Festgestellte dann zu reproduzieren oder zu erhalten, eher eine Art von Prozessqualität hervorbringt, die letztlich auch auf eine bestimmte Art von Taktung, also mit Bloch gesprochen als Prozess-Walzer-Apriori bei Hegel, immer auf Bildungsprozesse verweist als individuelle, kollektive, verschränkt, verzahnt in Rhizome eingeflochtene – wie auch immer man sich das vorstellt. Als du das eben sagtest, dachte ich: Ja, das ist der zweite Punkt. Also wenn Debord Sorge hat, dass man die materiellen Bewegungen nicht mehr begreift, weil man sie mit Repräsentationen verstellt, führt die Repräsentation auch dazu, dass man die Imaginationen gar nicht mehr hinkriegt, weil alles immer schon repräsentiert ist oder eben die Flüssigkeit nicht zählt aus unerfindlichen Gründen. Da müsste man, glaube ich, wieder ansetzen. Ich habe kürzlich einen schönen kapitalismuskritischen Film gesehen, einen deutschen Film, der in einem Großmarkt spielt und „In den Gängen“ heißt. Das ist wirklich ein sehr sehenswerter Film, der Entfremdung und Scheitern zeigt sowie die Versuche einzelner Menschen, damit umzugehen. Insofern ist es vielleicht doch so, wie es auch schon bei Truffaut war, dass das Kino letztlich die bessere Schule ist. Ein Grund, warum ich auf diesen Film gekommen bin, ist wohl, dass die Großmarktmitarbeiter da immer „15 machen“, der Film spielt bei Leipzig, *fofftein* – wie man in Hamburg früher sagte. Wir beenden das Gespräch hier mit einer Pause.

(Fortzusetzen.)

Literatur

Adorno, T. W. (1966): Erziehung nach Auschwitz. In: GS Bd. 10.2, S. 674–690.

Behrens, R./Sanders, O. (1993): Erzogen nach Auschwitz. Ein Gespräch zwischen Olaf Sanders und Roger Behrens. In: EWI-Report 7/1993. S. 22–25.

AutorInnen

Roger Behrens, Dr., Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kritische Theorie; Dialektische Pädagogik; materialistische Bildungstheorie; Kultur- und Sozialphilosophie der Moderne, Postmoderne und Gegenwart; Ästhetik, Kunsttheorie, Psychoanalyse; Pop; behrens@hsu-hh.de

Jens Beljan, Dr., Friedrich-Schiller-Universität Jena; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulpädagogik; Bildungstheorie; Sozialphilosophie; jens.beljan@uni-jena.de

Nils Berkemeyer, Prof. Dr., Friedrich-Schiller-Universität Jena; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung; Professionalisierungsforschung; Schulsystemmonitoring; nils.berkemeyer@uni-jena.de

Thomas Brüsemeister, Prof. Dr., Justus-Liebig-Universität Gießen; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungssoziologie; Educational Governance; qualitative Methoden der Sozialforschung; thomas.bruesemeister@sowi.uni-giessen.de

Mirka Dickel, Prof. Dr., Friedrich-Schiller-Universität Jena; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sozial- und Bildungsphilosophie; Theorien der Räumlichkeit; Geographische Denk-, Darstellungs- und Vermittlungsweisen; mirka.dickel@uni-jena.de

Sebastian Engelmann, Dr., Eberhard-Karls-Universität Tübingen; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte und Theorie pädagogischer Denksysteme; Bildungsphilosophie; Fachkulturforschung; sebastian.engelmann@uni-tuebingen.de

Elisabeth Franzmann, M.A., Friedrich-Schiller-Universität Jena; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Hochschulsoziologie; Pragmatismus; Demokratiebildung; elisabeth.franzmann@uni-jena.de

Marcel Helbig, Prof. Dr., Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung/Universität Erfurt; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungssoziologie; Schulsysteme; Schulpolitik; Stadtsoziologie; marcel.helbig@wzb.eu

Ralf Koerrenz, Prof. Dr., Friedrich-Schiller-Universität Jena; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kritische Pädagogik; Reformpädagogik; Erziehung- und Bildungstheorie; ralf.koerrenz@uni-jena.de

Veronika Manitius, Dr., Referentin am Landesinstitut für Schule NRW (QUA-LiS NRW); Arbeitsschwerpunkte: Transfer; Kooperation mit Wissenschaft und Schulentwicklung in herausfordernder Lage; veronika.manitius@qua-lis.nrw.de

Olaf Sanders, Prof. Dr., Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg; Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Philosophie der Bildung; Populäre Kultur, insbesondere des Films und von Fernsehserien; Gegenwärtige Bildungsherausforderungen; olaf.sanders@hsu-hh.de

Alexandra Schotte, Dr., Universität Augsburg; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Anthropologie und Behinderung; Geschichte und Theorien der Heilpädagogik; Forschungen zum Herbartianismus; alexandra.schotte@phil.uni-augsburg.de

Hazel Slinn, Dr., Friedrich-Schiller-Universität Jena; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprache und Erziehung; internationale Schulentwicklung; kritische Pädagogik; hazel-ann.slinn@uni-jena.de