



Leseprobe aus Reichenbach und Bühler, *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule*, ISBN 978-3-7799-4768-4

© 2017 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel  
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?  
isbn=978-3-7799-4768-4](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4768-4)

# Warum *pädagogische* Theorie der Schule?

## Eine Einleitung

Roland Reichenbach

Die obligatorische Schule ist Teil des Bildungssystems, welches seinerseits ein gesellschaftliches Teilsystem darstellt (z.B. neben dem Rechtssystem, Gesundheitssystem, Rentensystem, Transportsystem u.a.m.). Das Bildungssystem und mit ihm die Institution der Schule sind konstitutiv für moderne Gesellschaft. Die gesellschaftlichen Funktionen der Schule sind vielfach ineinander verzahnt und Gegenstand kontroverser Analyse und Interpretation: Schule hat eine Bildungsfunktion (Personalisationsfunktion), eine Eingliederungsfunktion (Sozialisations- und Integrationsfunktion), eine Ausbildungsfunktion (Qualifikationsinstanz), eine Auslesefunktion (Selektions- und Allokationsfunktion) (Fend 1980), sie ist aber auch eine wirtschaftliche Anstalt und Verwaltungseinrichtung, eine verselbständigte und selbständige (quasi autonome) Anstalt (Oblinger 1975), eine Zwangsanstalt (Fürstenau 1972) und eine Aufbewahrungsanstalt, ohne welche das moderne (Arbeits-)Leben ganz anders organisiert werden müsste.

Schule ist also komplex. Gleichzeitig wissen aber alle ziemlich gut, was Schule ist; offenbar ist Schule auch recht „gewöhnlich“ (vgl. Reichenbach 2013), nicht nur gewöhnungsbedürftig. Das Anliegen, zu einer *pädagogischen* Theorie der Schule beizutragen, erweist sich hingegen als komplexer als erhofft. Die bekannte Institution Schule kann und wird aus ganz unterschiedlicher Perspektive betrachtet; was daran aber „pädagogisch“ interessiert oder wissenschaftlich sein kann oder sollte, wird u.E. zurzeit wenig diskutiert. Natürlich *gibt* es Theorien der Schule (teilweise sogar recht bekannte Theorien), Schultheorie sei sogar ein „ewiges Thema“, meint Ewald Terhart (vgl. seinen Beitrag in diesem Band). Das bedeutet aber nicht, dass bisher eine pädagogische Theorie der Schule auch nur annähernd formuliert worden ist. Auch mit diesem Band liegt (leider) keineswegs ein Vorschlag vor, der dieses Attribut auch nur andeutungsweise verdienen würde. Doch für das *Selbstverständnis* der professionell Tätigen, die sich als Pädagoginnen und Pädagogen verstehen oder sich in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung betätigen, ist es u.E. von Bedeutung, die Schule aus pädagogischer Sicht zu reflektieren bzw. zu betrachten – diese Betrachtungspraxis ist die Sache der Theorie. Das pädagogische Selbstverständnis ist nicht einfach ein ästhetisches „Surplus“ (auf das letztlich auch verzichtet werden könnte), sondern konstituiert den *Sinn* des pädagogischen Tuns und Wirkens in der Institu-

tion der Schule und damit auch – zumindest in gewisser Hinsicht – den Sinn der Institution selbst.

Einleitend seien Schlaglichter auf einige Problemfelder um Schule und Schul- und Bildungsforschung geworfen, welche dazu inspirieren mögen, das Interesse für eine *pädagogische Deutung* der Schule zu stärken. Die Problemfelder sind:

- (1) die nie abreißen wollende Kritik an der Schule,
- (2) die Schule als wenig steuerbare Institution bzw. als organisierte Anarchie,
- (3) die Frage der unklaren pädagogischen Präferenzen,
- (4) die Bedeutung und Widersprüchlichkeit des Schulzwangs,
- (5) das Paradox der zunehmend verunsicherten Schule in einer zunehmend verschulerten Gesellschaft,
- (6) die Frage der kulturellen Bedeutung der Schule oder der Funktion der Schule als Repräsentantin der Kultur,
- (7) der bedauerliche Zustand einer Bildungsforschung, die auf pädagogische Theorie offenbar verzichten kann, und – damit verbunden –
- (8) einer Erziehungswissenschaft ohne Erziehungstheorie.

Diese Felder mögen die Diskussion um Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule sicher rechtfertigen.

## 1 Permanente Schulkritik

Die Schule ist nur bedingt eine pädagogische Institution. Sie wird von unterschiedlichsten gesellschaftlichen Kräften, heterogenen Anforderungen bzw. Aufgaben geprägt, die pädagogischem Denken teilweise zu widersprechen scheinen, ihm tatsächlich widersprechen oder dasselbe zumindest mehr oder weniger stark verunsichern. Daher ist die Schule immer auch Gegenstand der Kritik. Da praktisch alle Menschen heute – zumindest in unseren Breitengraden – die Schule besuchen konnten (und mussten), trauen sich auch sehr viele ein Urteil über die Schule zu. Alle wissen es besser, und man kann die Bildungspolitikern und -politiker in dieser Situation nicht wirklich beneiden. Schulkritik speist sich folgerichtig aus unterschiedlichsten Quellen. In einer umfangreichen, vor allem fleißigen Arbeit mit dem Titel *Schulkritik und die Suche nach Schulalternativen – ein Motor der Schulentwicklung?* (Pfisterer 2003) unterscheidet die Autorin pädagogische von psychologischen, medizinischen, soziologischen, politischen und institutionellen Aspekten der Schulkritik. Darunter werden 22 Problemfelder allein der pädagogischen Kritik genannt, insgesamt 69 schulkritische Positionen – keine Perspektive, aus der nicht kritisiert würde, und nichts, was nicht kritisiert wird (außer dass die Schülerinnen und Schüler immer verschont bleiben). Kritisiert werden, um einige Beispiele zu nennen,

etwa die Lehr- und Lerninhalte: Den einen sind sie zu kopflastig und einseitig wissenschaftsorientiert, den anderen viel zu lebensfern, den Dritten vor allem nicht kindgerecht, den Vierten im Gehalt zu anspruchslos, wiederum anderen aber zu anspruchsvoll. Die einen kritisieren die Leistungsorientierung der Schule, die anderen die mangelnde Objektivität der Leistungsbeurteilung, wieder andere allein die Ziffernnoten. Manche bringen Schule ohne weitere Probleme mit „Seelenmord“ in Verbindung, andere kritisieren bloß den Mangel an ganzheitlicher Persönlichkeitsentfaltung, und wieder andere finden schlecht, dass die psycho-physiologischen Grundlagen des Lernens in der Schule keine Beachtung fänden. Gern werden auch die pathologischen Effekte des Lernens durch Prüfungsdruck hervorgehoben, manche wissen, dass Schule als Institution generell krank macht, einigen ist die Schule selbst eine kranke Einrichtung, und wenn sie nicht krank ist, so bringt sie doch lebensfeindlichen Stress und stressbedingte Störungen mit sich; jedenfalls ist die Schule körper- und/oder leibfeindlich, und es herrscht dort – in den Augen mancher – ein umfassender Bewegungsmangel, darüber hinaus eine fundamentale sensorische Deprivation und bedauernswerte Entsinnlichung vor. Die Schule produziere viele sozial untaugliche Individuen, benachteilige ganze Bevölkerungsgruppen, von denen gern gesagt wird, sie seien „bildungsfern“, jedenfalls verteile Schule die Lebenschancen ungerecht, sei mittelschichtsorientiert, selektiere, statt zu fördern, sondere aus, statt zu integrieren, und reproduziere die Drei-Klassen-Gesellschaft. Nicht zu reden von den Eigenarten der Lehrerinnen und Lehrer und ihrer meist in irgendeiner Hinsicht problematischen Persönlichkeit. Es scheint unmöglich zu sein, sich über Schulkritik zu äußern, ohne sich in ihren vielfältigen Facetten zu verlieren; dieser Bereich ist ein Dschungel, in dem man sich, wie jede Bildungspolitikerin und jeder Bildungspolitiker weiß, früher oder später verirrt (vgl. dazu Reichenbach 2014). Was umstritten ist, scheint wenigstens als bedeutsam wahrgenommen zu werden. Dies könnte als ein Zeichen eines weit verbreiteten Interesses an der Schule gewertet werden. Doch sind Schulen letztlich chaotische Gebilde, die sich gar nicht richtig greifen, steuern oder verbessern lassen?

## 2 Schule als organisierte Anarchie?

Schulen und Universitäten, aber auch Verbrecherorganisationen, sind nach James March prototypische Beispiele für „organisierte Anarchien“. Organisierte Anarchien sind Organisationen, die durch drei Merkmale, nämlich „[1] problematische Präferenzen, [2] unklare Technologien und [3] fluktuierende Partizipation[,] gekennzeichnet sind“ (Cohen/March/Olson 1990, S. 330; vgl. auch schon Lindblom 1959). Die Situation der unklaren Präferenzen bzw. unpräzisen Zielmehrdeutigkeiten führt dazu, dass „Präferenzen eher durch Handlungen

entdeckt werden, als dass Handlungen auf Präferenzen gründen“ (Cohen et al. 1990, S. 330). Lösungen werden weniger für bestehende Probleme gesucht als vielmehr Probleme für bestehende Lösungen. Es ist kaum abzustreiten und auch nicht erstaunlich, dass die Schule und das Schulsystem, wie oben erwähnt, eben von einer Vielzahl von teilweise inkonsistenten, sicher aber schlecht definierten Präferenzen geprägt werden. In pluralistischen und demokratischen Gesellschaftsverhältnissen sind wesentliche Ziel- und Mittelvorstellungen strittig. Die Pluralität der Güter ist sogar konstitutiv für Demokratien; und die Reformbemühungen und Kämpfe im und um das Bildungssystem können als Reaktion auf die Widersprüche in dieser Gütervielfalt gesehen werden (vgl. Luhmann 2002). Deshalb sind Bildungssysteme Kampfarenen: Die Kämpfe sind vielschichtig, und es kann nicht nur Gewinner geben. Ethisch bedeutsam sind die Kämpfe u. a., weil zwar viele Jugendliche die Schule gestärkt verlassen, manche aber geschwächt, viele gewappnet für eine offene Zukunft, andere mit vermindertem Selbstwertgefühl, viele mit Berechtigungen für Weiter- und Höherbildung, manche ohne dieselben. Da die jeweiligen Gewinner und Verlierer nicht *ganz* naturgemäß festgelegt sind, wird – wenn auch meist „mit ungleich langen Spießen“ – auch um die konkreten Gestaltungsmöglichkeiten der Kämpfe gekämpft. Die Kämpfe sind unvermeidbar, doch ihre Gestaltung variiert.

Die Grundwidersprüche des Bildungssystems sind der Demokratie inhärent. Wenn nicht Herkunft über Zukunft bestimmen soll (obwohl sie es größtenteils tut), dann kann es nur die Leistung des einzelnen Kindes oder Schülers, der sogenannte Lernerfolg, sein. Das ist die demokratietaugliche Antwort, und gleichzeitig ist sie problematisch, weil Chancengerechtigkeit oder gar Chancengleichheit nur einen Wunsch und keine Realität darstellen. Das Bildungssystem hat deshalb kaum eine andere Wahl, als auf die ihm innewohnenden Widersprüche mit permanenten Reformbestrebungen zu antworten. Und beobachtet man, so Luhmann, „das jeweils reformierte System, hat man den Eindruck, dass das Hauptresultat von Reformen die Erzeugung des Bedarfs für weitere Reformen ist“ (2002, S. 166). „Dass die Reformer den Mut nicht verlieren, sondern nach einer Schwächephase neu ansetzen“, hat „typischerweise“ auch mit dem raschen Vergessen zu tun, „dass das, was man vorhat, schon einmal (oder mehrmals) versucht worden und gescheitert ist“ (ebd.). Wie Rothblatts Untersuchung zeigt, lernen die Bildungssysteme aus den Fehlern der anderen nicht unbedingt viel (vgl. 2007, S. 321). So hätten die Briten von den negativen und gut dokumentierten Erfahrungen in den USA bei ihrer Einführung der Modularisierung der Schulen und Universitäten im Grunde nichts gelernt – die gleichen Fehler wurden wiederholt (vgl. ebd.). Und heute lernen die Kontinentaleuropäer offenbar noch einmal nicht gerade viel, wiewohl sie von einem großen Pool an Fremdfehlererfahrungen profitieren könnten. Die wichtigste Ressource der Reformer ist für Luhmann eine Leistung des Systemgedächtnisses: „nämlich

das Vergessen“ (2002, S. 167). Möglicherweise muss man auch die Ignoranz hinzufügen.

Obwohl (oder eben: weil) im Grunde unter widrigen Bedingungen operierend – Mangel an wohldefinierten Zielen, an wohldefinierten Technologien und an der vollständigen Verfügbarkeit von Mitgliedern –, kann ein Bildungssystem oder eine Bildungsorganisation relativ erfolgreich sein, d.h. überleben und produktiv sein. Dabei müssen die Prozesse der Organisation von ihren Mitgliedern nicht einmal verstanden werden: „Ihre Grundlagen sind einfach Versuch-und-Irrtumsverfahren, das Lernresiduum aus den Zufällen vergangener Erfahrung und pragmatische, aus der Not geborene Erfindungen“ (Cohen et al. 1990, S. 330–331). Sicher ist bloß, dass, wo „die Ziele und die Technologie verschwommen sind und die Teilnahme fluktuierend ist, [...] viele der Axiome und Grundprozeduren des Managements zusammen[brechen]“ (ebd., S. 331).

Schule ist nicht Chaos, sondern organisierte Anarchie; ihr liegen universelle Strukturmerkmale zugrunde. Baumert (2002) nennt vier:

- Erstens kann schulisches Lernen im Unterschied zum Lernen im Alltag systematisch, langfristig und kumulativ organisiert werden (vgl. ebd., S. 4–5). Dies ermöglicht eine „Graduierung des Erreichten: besser/schlechter, höher/niedriger, schneller/langsamer“ (ebd., S. 5).
- Zweitens kann schulische Leistung bzw. leistungsthematisches Schülerhandeln damit nach „ent-persönlichten“, universalistischen, also affektiv neutralen Gütemaßstäben beurteilt werden (vgl. ebd.).
- Drittens besteht jeweils ein dualer Zeithorizont: „Man lernt kumulativ in der Gegenwart für Zukünftiges“, und obwohl dies höchst unsicher sei und meist gar nicht zutreffe, nimmt die Schule „den größten Raum im Leben junger Menschen ein und bildet eine Lebenswelt eigenen Rechts, die nicht in der Logik institutionalisierter Lernprozesse aufgeht oder unter zukünftige Ansprüche subsumierbar ist“ (ebd.).
- Viertens ist der Primat des Kognitiven bzw. Reflexiven im Zugang zu diversen Lebensbereichen festzustellen: „Reflexivität und der Primat des Kognitiven sind wahrscheinlich ein der Schule inhärenter Schutz gegen Indoktrination“ (ebd., S. 6).

In diesen vier Strukturmerkmalen sieht Baumert die „geheimen“ Erzieher der Schule, welche „universell“ wirken würden. In erzieherischer Hinsicht, so weit geht die Behauptung, würden sich die Schulen insgesamt wenig unterscheiden, dies im Unterschied zu den Differenzen „in den Erträgen des Unterrichts“ (ebd.). Das Wissen über längerfristige *Auswirkungen* dieser Differenzen – und vor allem ihre Ursachen – ist jedoch als bescheiden zu beurteilen (vgl. Abbott 2002).

Leider wird dem Faktum der *prinzipiellen Begrenztheit* der Möglichkeiten, Schule und schulisches Lernen zu kontrollieren und zu steuern, momentan viel

zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt; im Gegenteil, man gewinnt sogar den Eindruck, dass diese Realität insbesondere in Bildungspolitik und -verwaltung immer wieder ausgeblendet wird. Die Steigerungsrhetorik des omnipräsenten Kompetenzdiskurses widerspiegelt auf institutioneller, administrativer, curriculärer und evaluativer Ebene ein Bedürfnis nach Kontrollillusion, das zwar politisch bedeutsam ist, aber unter pädagogischer und professionstheoretischer Perspektive nicht überzeugt und kritisiert werden muss.

### 3 Unklare pädagogische Präferenzen?

Es gibt auch vermeintliche Ungewissheiten, Unsicherheiten, die dramatisch hochstilisiert werden und dann vielleicht tatsächlich zu dauerhaften Selbstmissverständnissen führen. Doch aus einer pädagogisch-praktischen Perspektive kann u.E. durchaus plausibel behauptet werden, dass die zentralen Akteure der Schule die Lehrerinnen und Lehrer sind, die über eine (mehr oder weniger) artikulierte *pädagogische Identität* verfügen. Nun ist aber die „Lehrerschelte“ eine verbreitete Unterform der Schulkritik, welche sich ebenfalls immer wieder wandelt. Wurde die Lehrperson vor wenigen Jahrzehnten noch als „Ferientechniker“ beneidet oder beschimpft, so erfährt sie heute auch oft Ausdruck von Mitleid als Quasi-Anerkennung für die Übernahme einer so mühsamen sozialen Aufgabe (was vielleicht noch schlimmer ist). Normativ vergleichsweise unstrittig sind jedoch zwei Desiderata: Lehrpersonen sollen erstens über „professionelle Kompetenzen“ verfügen (als *Lehrpersonen* taugen) und zweitens als *Person* überzeugen. Zwei schleichende Entwicklungen unterhöheln in letzter Zeit tendenziell die gesellschaftliche Anerkennung der Institution Schule generell und diese beiden normativen Attribute der Lehrperson: das „sinnfreie“ Lernen und das „Verschwinden der Person“ – diese Tendenzen können als Nebeneffekte zweier Affirmationen verstanden werden. Nach der ersten kommt es heute immer weniger auf das Lehren als vielmehr auf das Lernen an (und das wird sogar noch begrüßt), und nach der zweiten habe man sich weniger auf Lerninhalte als auf die damit zu erwerbenden Kompetenzen zu konzentrieren (vgl. Reichenbach 2012; 2013). Damit stellt sich also die Frage, wie der Stellenwert und die Bedeutung der Lehrperson bzw. die Tätigkeit des Lehrens ganz allgemein (im Unterschied zum Lernen) heute *pädagogisch* gedeutet werden sollen!

Holzschnittartig können Gründe angegeben werden, welche die öffentliche Schule in vielerlei Hinsicht zu einer teilweise problematischen Institution bzw. zu einer Institution mit Problemen haben werden lassen. Eines der Probleme der zeitgenössischen Schule kann in ihrem Autoritätsverlust gesehen werden (vgl. Blais/Gauchet/Ottavi 2008; Gauchet 2002; Revault d’Allonnes 2005). Die Schule habe ihre *Aura* verloren, stellen Ziehe und Stubenrauch in ihrem im-

mer noch lesenswerten *Plädoyer für ungewöhnliches Lernen* (Ziehe/Stubenrauch 1982) fest – die Aura des Rätselhaften, ihre Einzigartigkeit als Ort des Wissens und der Bildung, der Kultur, die sie zu verkörpern und weiterzugeben hat. Die Lehrperson sei zunehmend auf sich selbst gestellt, weil ein paar wesentliche „Gratiskräfte“ – so Ziehe und Stubenrauch –, von denen sie zunächst profitieren konnte, schwach bis sehr schwach geworden sind – gleichgültig, wie professionell oder dilettantisch die Lehrperson, wie viel oder wenig wissend und wie pädagogisch reflektiert oder naiv sie gewesen ist. Die erste dieser „Gratiskräfte“ ist jene des *Bildungskanons* gewesen (vgl. Ziehe/Stubenrauch 1982, S. 130): Der Kanon verkörperte die nicht zu hinterfragende Autorität der kulturellen Wissensbestände, welche die Schule praktisch im Monopol zu vertreten hatte. Die zweite „Gratiskraft“ ist jene des traditionellen *Generationenverhältnisses* gewesen: Gerade als konfliktuelles Verhältnis war dieses konstitutiv für eine Auseinandersetzung und Aushandlung der Wertmaßstäbe. Die dritte „Gratiskraft“ war die Selbstverständlichkeit und Identitätsnähe der *Selbstdisziplin* (vgl. ebd., S. 131). Dass Lernen „Spaß“ machen solle oder wie von allein geschehe, ganz reibungslos und „natürlich“, ist eine junge und für institutionelle Zusammenhänge abwegige Idee. Schule war vielmehr immer mit einem Ethos der Anstrengung, des Bemühens und des Übens verbunden.<sup>1</sup>

Gerne wird behauptet, die Schule habe einen „Erziehungsauftrag“. Doch dieser Erziehungsauftrag ist offenbar ziemlich unklar und soll vielleicht auch gar nicht klar formuliert sein. Ob die Schule einen Erziehungsauftrag habe und worin er bestehe, ist strittig. Die damit verbundene Verunsicherung aufseiten der Eltern und der Schule ist auszuhalten. Sie ist ein Ausdruck der Überzeugung oder des Wunsches, dass Erziehung – sofern die Schule an derselben überhaupt beteiligt ist oder sein soll – keine Technologie und keine bloße Verhaltensmodifikation darstellen soll. Nur: Was hat pädagogische Theorie zu dieser Frage zu sagen? Als gesellschaftliches Teilsystem ist das Bildungssystem Teil einer *demokratisch* organisierten und geprägten Gesellschaft. Schule hat daher – so würde man meinen – einen bedeutsamen Stellenwert für demokrati-

---

1 „Diese schulische symbolische Ordnung“, schreiben Helsper et al., „war eingebettet in einen übergreifenden gesellschaftlichen Deutungshorizont, von dem sie kulturell zehren und ihre Selbstverständlichkeit und Verbindlichkeit entlehnen konnte. Diese Aura der Schule als einer einzigartigen Bildungsstätte erodiert“ (2007, S. 41). Die Autorität der Lehrperson als „professionelle Sachautorität“ ist „angreifbarer und legitimationsbedürftiger“ geworden (ebd., S. 64). Dies wird mitbedingt (i) durch die Ent-Kanonisierung des Wissens und des Bildungserbes, (ii) durch die Pluralisierung von Lebensstilen und Lebensformen, d. h. die Relativierung von Regeln, Normen und Werten und damit eine verstärkte „Begründungspflichtigkeit“, und schließlich (iii) ebenso durch die Hinterfragung der Lehrperson in didaktisch-methodischer und pädagogischer Hinsicht, ermöglicht und gestärkt durch neue und selbstgesteuerte Wege des Wissenserwerbs und der kulturellen Fähigkeiten (vgl. ebd.).

sche Gesellschaften und ist der demokratischen Erziehung und Bildung offenbar dienlich oder soll es sein. Doch die Schule selbst ist wahrscheinlich weder als *Polis* (vgl. von Hentig 1996) noch als „Gesellschaft im Kleinen“ – als *embryonic society*<sup>2</sup> – angemessen zu verstehen. Beide Metaphern sind theoretisch bedeutsam, und beide führen in die Irre: Denn eine *Polis* gibt es nur zwischen Gleichfreien<sup>3</sup>, und die Schule ist nicht Gesellschaft „in klein“, sondern eben ein Teil der Gesellschaft.<sup>4</sup> Wie nimmt pädagogische Theorie dazu Stellung?

## 4 Schulbildung als Zwang

Schule bzw. schulische Bildung ist allgegenwärtig, ihr Zwangscharakter hat enorme Maße angenommen. Es handelt sich um einen Zwang der gesellschaftlichen Art; während sich die obligatorische Schulzeit in den letzten hundert Jahren deutlich ausgedehnt hat, wird die obligatorische Schule der Gegenwart von zunehmend größeren Bevölkerungskreisen „bloß“ als Vorstufe für den Besuch höherer (Aus-)Bildungsanstalten begriffen. Man spricht gar von *mass higher education*. So sind Universitäten und Fachhochschulen heute vergleichsweise für sehr viele Menschen zugänglich geworden. „Um 1900 gab es [...] ungefähr eine halbe Million Studenten auf der Erde, weit weniger als ein Prozent der entsprechenden Alterskohorte. Um das Jahr 2000 sind ungefähr 100 Millionen Studierende immatrikuliert, die ungefähr 20 Prozent der entsprechenden Alterskohorte ausmachen“ (Meyer/Schofer 2005, S. 84), wobei sich das Wachstum vor allem in den letzten vier Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts vollzogen hat (vgl. ebd.). Diese Zunahme stellt ein globales Phänomen dar und findet weitgehend unabhängig (!) vom wirtschaftlichen Entwicklungsniveau der Nationalstaaten statt (vgl. ebd., S. 85).

Diese scheinbar unaufhaltsame Entwicklung der zunehmenden Tertiarisierung der Bildung bzw. Ausbildung verschärft den Druck auf die obligatorische Schule und fördert die kritische Auseinandersetzung im Guten wie im Schlechten. Schule stellt für immer mehr Menschen nur *Vorhochschule* dar: Ziel sind Zugang und Anschluss an höhere Bildung und Ausbildung (sekundäre und tertiäre Stufe). Das führt unter anderem dazu, dass viele junge Menschen oder gar die Mehrheit während beachtlich vielen *Lebensjahren* die Schulbank drü-

---

2 Vgl. Dewey 1907/1956.

3 Um es mit Arendt (1996) zu sagen: zwischen Menschen, die einander nicht beherrschen, nicht befehlen und nicht gehorchen.

4 Der Rede von der Schule als *Polis* haftet das Schmalzige oder Schwulstige, in jedem Fall aber das Nicht-ganz-Aufrichtige an. Die *Polis* hat daher mit institutionalisierter Bildung und Erziehung wenig zu tun. Dass es aber ein extracurriculares „Schulleben“ gibt, welches sich politisch verklären lässt, liegt auf der Hand.

cken und den Sinn des schulischen Tuns und Lernens allein schon daher nicht mehr immer so recht einsehen können. Verschärfend kommt hinzu, dass die Schülerinnen und Schüler immer früher geschlechtsreif werden – eine historisch vergleichsweise dramatische Entwicklung –, also in vielerlei Hinsicht wie junge Erwachsene behandelt werden wollen und sollen, aber unter Umständen selber noch während Jahren ökonomisch, rechtlich, sozial, häufig auch emotional, und in anderen Belangen – etwa in räumlicher Hinsicht – von ihren Eltern abhängig sind. Während sich die Kindheit verkürzt hat, expandierten Jugendalter und Adoleszenz sowie Postadoleszenz. So sitzen die jungen Menschen in den Schulzimmern herum, lernen viele Dinge, deren Sinn sie keineswegs erkennen können, und kennen, wie Sloterdijk (vgl. 2009, S. 684) kürzlich – wohl übertreibend – monierte, nur noch ein Schulfach, nämlich den Schulabschluss. Die Intelligenz dieser Menschen liegt weitgehend brach, ist gesellschaftlich ungenutzt; dies auszuhalten, fällt nicht allen leicht.

## 5 Verunsicherte Schule in einer verschulten Gesellschaft

*Über die Verachtung der Pädagogik* heißt ein Sammelband (Ricken 2007) – mit diesem Titel wird auch angedeutet, dass die Sinnbilder des Pädagogischen – typischerweise Optimismus, Idealismus, Dilettantismus, und vielleicht ein gemütliches Leben oder eine beliebige Mischung davon, beispielsweise in der allgemeinen Lehrerschelte, bei der prinzipiell jeder mitmachen kann –, dass also diese ambivalenten Sinnbilder des Pädagogischen noch wenig erforscht sind. Allerdings ist „Verachtung“ dann doch ein zu hartes Wort, zu dramatisch, und es wirkt selbstmitleidig – und haben jammernde Pädagogen nicht etwas Unerfreuliches? Nun sind Klagen und Jammern auch strategisch wichtige Instrumente, das weiß jedes Kind (wie Eltern und Lehrpersonen wissen), wiewohl Klagen und Jammern freilich nicht nur Instrumente sind. Vor 25 Jahren erschien ein Beitrag von Heinz-Elmar Tenorth mit dem Titel *Laute Klage, stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne* (1992). Klagen tut sie gern, die Pädagogik (bzw. die Pädagogen), aber heimlich sei sie – mit oder ohne Klagen – geradezu „erfolgreich“ gewesen. Vor der Gefahr des „Pädagogismus“, der „schrankenlosen Ausdehnung des pädagogischen Anspruchs“, hat Schelsky (1961, S. 162) schon 1961 in seiner Schrift *Anpassung und Widerstand* gewarnt. Schelsky kritisierte die Idee heftig, wonach noch Erwachsene zum „animal educandum“ (ebd.) erklärt und selbst in Organisationen zur „dauernden Bildung“ verpflichtet würden (!). Was Schelsky zur heutigen Situation sagen würde, wissen wir nicht; aber man ahnt, dass sich seine Freude in Grenzen halten würde.

Man scheint sich daran gewöhnt zu haben, dass jede Lebensphase und nahezu jeder Lebensbereich pädagogisiert wird. Und so gibt es eine Erwachsenen-

pädagogik, eine Altenpädagogik – übrigens zu Recht –, aber auch eine Sterbepädagogik (wobei man sich fragen mag, was die Sterbepädagogen den Sterbenden voraushaben), und natürlich gibt es auch eine pränatale Pädagogik. Nicht nur alle Lebensphasen, sondern auch nahezu sämtliche Lebensbereiche werden pädagogisiert: So gibt es – wenn auch mit guten Gründen – eine Freizeitpädagogik, eine Familienpädagogik, eine Friedenspädagogik, eine Sexualpädagogik, eine Körperpädagogik, eine Sportpädagogik, eine Medienpädagogik, eine Theaterpädagogik, eine Musikpädagogik, eine Zoopädagogik usw. Diese sogenannten Bindestrich-Pädagogiken sind kaum mehr zu überschauen. Das ist zweifellos ein „Erfolg“ – er hat aber seinen Preis.

Während die Pädagogisierung fast alle Lebensphasen und Lebensbereiche erreicht hat, ist die Entgrenzung des pädagogischen Anspruchs nur um den Preis der Schwächung des pädagogischen Denkens selbst möglich gewesen. Wenn Pädagogik zu allem etwas zu sagen hat, dann hat sie – quasi paradoxerweise – im Grunde nicht mehr viel zu sagen. Wohl ist es der normative Kern des pädagogischen Denkens, der auch für manche Erziehungswissenschaftler/innen anstößig ist. Doch ohne Moral (im weitesten Sinne von Moral) ist keine Pädagogik zu machen; ohne explizierte, reflektierte und kritisierte Vorstellungen des Guten und des Richtigen kann Erziehungswissenschaft zumindest das nicht leisten, was praktisch tätige Pädagoginnen und Pädagogen von ihr zu Recht erwarten dürften: wenn nur begrenzt pädagogisches Handlungswissen zu liefern, so doch relevantes Orientierungs- und Deutungswissen. Hinter dieser Entgrenzung, die spätestens mit dem Diskurs um das *Lebenslange Lernen* sichtbar geworden ist und heute im omnipräsenten Kompetenzdiskurs die Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen dominiert (obwohl er ja auf mickrigen theoretischen Grundlagen steht), versteckt sich möglicherweise die uneingestandene Angst, nicht mehr zu wissen, wohin die (gesellschaftliche) Reise geht.

Wir stellen ein Paradox fest: das Paradox einer in pädagogischer Hinsicht verunsicherten Schule in einer zunehmend verschulten, d.h. pädagogisierten Gesellschaft. Insofern ist die Schule in den letzten Jahrzehnten sowohl schwächer als auch stärker geworden, genauer formuliert: Das, was sie in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung stärker gemacht hat, nämlich die Pädagogisierung der Welt und des Lebens aller, hat sie hinsichtlich ihrer pädagogischen Identität, insbesondere verkörpert durch die pädagogische Identität der Lehrenden, geschwächt. Überspitzt formuliert: „Wir“ alle wissen, dass Schule und Bildung (für den Einzelnen und die Gesamtgesellschaft) sehr bedeutsam sind, aber was an der Schule und Bildung es genau ist, das so bedeutsam ist, wissen „wir“ offenbar zunehmend weniger.

## 6 Schule als Repräsentantin der Kultur

Wenn die Schule selbst von Lehrpersonen nicht mehr als Repräsentantin der Kultur und der symbolischen Systeme verstanden wird, wird das Sinnproblem des schulischen Lernens offensichtlich. Bei der Frage „Wozu ist die Schule da?“ ist eine gängige Antwort, sie sei für das Lernen da. Doch wozu ist das Lernen da? Der Reflex meint zur Antwort zu nötigen, dass das Lernen für das Leben da sei. Lutz Koch hat argumentiert, die Schule sei zwar zum Lernen da, aber das Lernen sei für die Schule da: „wir lernen für die Schule“ (2002, S. 11). Das sehe zwar nach „Kreisverkehr“ aus, aber es sei dennoch eine angemessene Beschreibung, zu sagen, dass wir nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen. Denn das Wissen wird nicht nur und nicht primär in den Bibliotheken aufbewahrt, in den Büchern, den Datenbanken und dem Internet, auch nicht in der Schule, sondern vor allem in den Köpfen von Lehrpersonen aller Schul- und Ausbildungsstufen und -typen, die es an ihre Schülerinnen und Schüler weitergeben, welche es später wiederum – wenigstens teilweise – weitergeben werden, in der einen oder anderen Form. Die Köpfe sind die Gefäße des Wissens, das Wissen wird in ihnen aufbewahrt, ausgeliehen für eine bestimmte oder auch unbestimmte Zeit. Die Schülerinnen und Schüler ihrerseits werden aufbewahrt in der Schule, zu bestimmten, meist genau definierten Zeiten. Obwohl sie die Pflicht haben, dort zu sein, haben sie auch ein Recht, sich dort zu befinden. Indem sie dort sind, ermöglichen sie Schule. Ohne Schüler keine Schule, wie auch ohne Kinder keine Eltern. Die Schule sei nicht für die Gesellschaft da, sondern vielmehr habe sich – so Koch an gleicher Stelle – die Gesellschaft um die Schule zu kümmern: Sie ist „konstitutiv für Gesellschaft“ (ebd., S. 13).

Die Schule repräsentiert aus diesem Grund – zumindest für französische Pädagogen und Philosophen – die Autorität der (Wissens-)Kultur. So hat Marcel Gauchet ähnlich kontraintuitiv wie Lutz Koch die Autorität der Kultur erläutert. Seine Behauptungen lauten, mit Philippe Foray zusammengefasst: (i) Autorität ist immer da. (ii) Es gibt Erziehung, weil es Autorität gibt. D.h. die ohnehin wirkende Autorität führt zur Frage nach der Erziehung. (iii) Kultur ist das, was einen umhüllt, was sich einem aufdrängt, was man nicht frei gewählt hat und dem man auch nicht entkommen kann – die Autorität der Kultur ist für Gauchet – man möchte freundlich bemerken: typisch französisch! – vor allem die Autorität der *Sprache* (vgl. Foray 2007, S. 623–625). Nach Gauchet muss der Mensch erzogen werden, weil er in einer Kultur, insbesondere Sprachkultur, lebt. 1985 schrieb Gauchet zum Thema Lesenlernen:

„Lesen zu lernen, heißt nicht allein, sich mit nützlichen schriftlichen Zeichen vertraut zu machen, sondern auch von einer Welt erfasst zu werden, die in voller Rüstung schon vor uns da war und noch im hintersten Winkel für den Gesamtzusammenhang einsteht; es heißt, auf eine bindende Ordnung zu treffen, die letzte Orientierung bietet bei der Begegnung mit anderen und der eigenen