

Vorbemerkungen

Diese Schrift versteht sich als eine Art *Plädoyer für eine gewöhnliche Institution*. Das Wort „Plädoyer“ ist der Rechtssprache entlehnt und meint bekanntlich die Schlussrede der Verteidigung oder der Staatsanwaltschaft vor Gericht. Übertragen heißt plädieren aber bloß, sich für etwas dezidiert aussprechen, etwas gut befinden. Ein Plädoyer für etwas Gewöhnliches erscheint unnötig zu sein, denn „gewöhnlich“ meint ja „gewohnt“, „üblich“ und „herkömmlich“ (aber auch „gemein“ und „niedrig“). Die Schule ist in unseren Breitengraden eine gewöhnliche Institution, andernorts hat sie noch den Status des Ungewöhnlichen. Gewöhnlich sind auch Schulkritik und die skeptische Frage nach dem pädagogischen Sinn der Schule. Das Plädoyer bezieht sich auf die Schule als Institution. Eine Institution ist eine „Einrichtung“ bzw. eine „Anstalt“: Sie ist keine Kreditanstalt, keine Irrenanstalt, im Grunde auch keine Nacherziehungs- oder Besserungsanstalt, eine Justizvollzugsanstalt sowieso nicht, sondern offenbar eine *Bildungsanstalt*. Gleichzeitig ist die Schule aber Eingliederungsanstalt (Sozialisations- und Integrationsinstanz), Ausbildungsanstalt (Qualifikationsinstanz), Ausleseanstalt (Selektions- und Allokationsinstanz), ebenso eine wirtschaftliche Anstalt und Verwaltungseinrichtung, eine verselbstständigte und selbstständige Anstalt (vgl. Oblinger 1975), und – dies mag banal erscheinen, wird aber im Kontext der pädagogischen Debatten und Diskurse häufig vergessen – eine Zwangsanstalt (Fürstenau 1972).

Der Zwangscharakter der Schule und schulischen Bildung hat enorme Maße angenommen. Es ist ein Zwang gesellschaftlicher 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. Die Alma mater hat somit ein großes Vermassungspotenzial erhalten und als nährende Übermutter behandelt sie die ihr Zugeordneten und Zugelaufenen zunächst alle gleich. Massenstoffvermittlung ist demokratisch. Immer mehr wollen genährt werden mit Bildung und Wissen und die „allgemeine Hochschulpflicht“ (vgl. weiter unten) ist auf dem Weg zu ihrer Verwirklichung. „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“ (vgl. Meyer & Schofer 2005, S. 84), wobei sich das Wachstum vor allem in den letzten vier Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts vollzogen hat (ebd.). Diese Zunahme stellt ein globales Phänomen dar und findet weitgehend unabhängig (!) vom wirtschaftlichen Entwicklungsniveau der Nationalstaaten statt (ebd., S. 85). Nach Trow (1970/2006, zit. bei Kreckel 2008) wird von „elite higher education“ gesprochen, wenn eine Partizipationsrate unter 15 % einer Alterskohorte vorliegt. Von dieser längst überholten Rahmenbedingung gehen womöglich manche Bildungswissenschaftler stillschweigend noch aus, wenn die sogenannte „Idee der Universität“ verhandelt wird. Zu Zeiten Wilhelm von Humboldts gab es in ganz Preußen rund 5000 Studenten, und die Finanzierung der Universitäten wurde nicht von der öffentlichen Hand bestritten. Noch bis 1960 studierten weit weniger als 15 % einer Alterskohorte. Ab 1960 bis ca. 1995 wird von „mass higher education“ gesprochen und von einer Partizipationsrate von bis zu 50 % ausgegangen. Seit 1995 ist gar von „universal higher education“ die Rede, wenn nämlich die Partizipationsrate 50 % übersteigt. Steigt dieselbe sogar über 75 %, kann von der „allgemeinen Hochschulspflicht“ (Kreckel 2008, S. 3) gesprochen werden. Solche Zahlen treffen schon für die skandinavischen Länder, für Polen, Australien und Neuseeland zu, wobei Russland und die USA immerhin schon auf je rund 64 % kommen. Davon sind beispielsweise Deutschland oder die Schweiz noch weit entfernt, aber die Entwicklungsrichtung ist klar. Die Hochschulexpansion folgt „prinzipiell einem globalen Muster, nicht unterschiedlichen nationalen Verlaufsmustern“ (Meyer & Schofer 2005, S. 88): Nationale Bildungssysteme sind heute globalen Modellen unterworfen (S. 91). In den bedenkenswerten und vielleicht auch bedenklichen Worten Meyer und Schofers: „Nationalistische Grundsätze und die Verherrlichung nationaler Sonderwege verloren nach zwei weitgehend durch sie verursachten Weltkriegen und einer Weltwirtschaftskrise an Attraktivität“ (ebd., S. 91).

Allerdings sollte dieser Hochschulschub nicht vergessen machen, dass der Chancenzuwachs der Möglichkeit, sich an einer Universität einschreiben zu können, dennoch relativ geblieben ist: Beamtenkinder haben in Deutschland zwischen 1969 und 2000 den größten und sehr deutlichen Chancenzuwachs verzeichnen können, dies vor den Söhnen und Töchtern von Selbstständigen und von Angestellten, während Arbeiterkinder nur ei-

nen sehr geringen Chancenzuwachs vorweisen können (vgl. Wernicke 2009, S.80), so dass auch hier vom Matthäus-Effekt gesprochen werden muss. Die scheinbare Demokratisierung der Bildung – „Massenbildung“ – verringert die sozioökonomischen Unterschiede also keineswegs, sondern mag sogar noch dazu beitragen, sie zu vergrößern.

Was hat diese Entwicklung mit der obligatorischen Schule zu tun, um die es im Folgenden geht? Diese Entwicklung 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 ist 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 drücken und den Sinn des schulischen Tuns und Lernens allein schon daher nicht immer so recht mehr einsehen können. Verschärfend kommt hinzu, dass die Schülerinnen und Schüler immer früher geschlechtsreif werden – eine 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 räumlicher Hinsicht – meist 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 Pieter Sloterdijk kürzlich – wohl übertreibend – monierte, nur noch ein Schulfach, nämlich den Schulabschluss (Sloterdijk 2009, S. 684). Die Intelligenz dieser Menschen liegt weitgehend brach, ist gesellschaftlich ungenutzt; dies auszuhalten, fällt nicht allen leicht.

Die Sinnkrise des schulischen Lernens wird möglicherweise auch durch eine scheinbar liberale, m.E. aber weit verbreitete Haltung von Eltern und Lehrpersonen unterstützt, die ihren Kindern und Schülern scheinbar freimütig zugestehen, dass sie die Schule ja selber auch nicht gerade gemocht hätten und sehr wohl wüssten, wie unmenschlich langweilig Schule sein kann und als wie nutzlos sich das Gelernte schließlich erweise, das man aus diesem Grund – kaum sei es abgefragt bzw. getestet worden – ja auch sofort vergesse. Die damit einhergehende „pädagogische“ Mentalität scheint sich im Wesentlichen auf drei Dimensionen oder Inhalte zu reduzieren, die sich etwa wie die folgenden Ratschläge an den jungen Menschen zu richten scheinen:

- (a) Mach bitte den Schulabschluss (obwohl du den Sinn der schulischen Lerninhalte nicht erkennst)!
- (b) Nimm keine Drogen (außer, wenn es sein muss, weiche Drogen, aber davon bitte nicht zu viel)!
- (c) Habe die Verhütung im Griff (denn du willst dir doch dein Leben nicht schon jetzt durch ein Kind verderben?!)
Aber sonst ...? Es ist *dein* Leben! Du kannst damit anfangen, was *du* willst!

In dieser Haltung, die nicht kritisiert zu werden braucht, da sie tatsächlich als „liberal“ verstanden werden könnte, kommt eine gewisse Lockerheit gegenüber dem zu erwerbenden Wissen und Können und ihrer institutionellen Vermittlung zum Ausdruck, die der Institution Schule und ihren Akteuren – Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern – insgesamt kaum dienlich sein kann und die gesellschaftliche Anerkennung der Institution Schule wohl nicht nur tendenziell untergräbt. Die *Emanzipation* gegenüber pädagogischen Institutionen und Autoritäten ist aber freilich eine ambivalente Errungenschaft, doch auch ein modernes und kaum rückgängig zu machendes Phänomen (vgl. Reichenbach 2011).

Eine weitere, gesellschaftlich fundamentale und meist überhaupt nicht bedachte Funktion der Schule ist jene der *Aufbewahrung*: Millionen von Kindern und jungen Menschen werden während bestimmten, meist ganz genau definierten, Zeiten *räumlich versorgt*. Dies ermöglicht Ordnung und gewisse Freiheiten für all jene (wenn auch nicht wirklich alle), die nicht in der Schule sitzen. Wenn sämtliche Lehrpersonen einer Nation, eines Bundeslandes oder auch nur einer größeren Stadt während, sagen wir, zwei oder drei Wochen streiken (würden), bemerken bald alle, was die Aufbewahrungsfunktion der Schule (und selbst wenn in der Schule überhaupt nichts gelernt würde) für die moderne Gesellschaft tatsächlich bedeutet und leistet.

Kurz, für die Schule und in der Schule werden viele Anstalten gemacht, wird Enormes geleistet. Die wenigen hier skizzierten Dimensionen zeigen aber auch, dass wir es mit einer *widersprüchlichen* Institution zu tun haben, d. h. mit einer Institution, die – in offenen Gesellschaften – widersprüchlichen Erwartungen und Anforderungen ausgesetzt ist. Die Schule ist daher eine *sowohl* gewöhnliche *als auch* widersprüchliche Institution. Die folgenden Ausführungen handeln vom *pädagogischen* Sinn und der – vermeintlichen oder tatsächlichen – *Sinnkrise* dieser Einrichtung, in der so starke wie auch gegensätzliche Gefühle wie Angst und Langeweile alltäglich sind.

Dass wir – leider – nicht für das Leben, sondern eben für die Schule lernen müssten (oder mussten), ist eine bekannte, affirmativ meist um 180 Grad gedrehte Äußerung des römischen Philosophen und Kaisers Seneca („Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir“ in *Epistulaem morales ad Lucilium* XVII 106 12; lateinisches Original: „Non vitae, sed scholae discimus“; vgl. Seneca 2001). Die verdrehte Version – nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir (oder sollen wir lernen) – wirkt zunächst eindeutig sympathischer. In den folgenden Ausführungen soll aber auch zum Ausdruck kommen, dass Lernen *für die Schule* pädagogisch ebenso sinnvoll und wichtig sein kann und ist. Die rhetorisch wirksame Entgegensetzung von *Schule* und *Leben* ist auch heute sehr verbreitet, aber m.E. als bedenklich zu bezeichnen. Dass die sogenannte Lebensnähe gar zum didaktischen Prinzip hat erhoben werden müssen, ist vielleicht noch bedenklicher. Und dass mit dieser Argumentationsfigur – Leben versus Schule – ein Wissen vorausgesetzt werden muss, was denn das sogenannte Leben sei, worin es zur Hauptsache bestehe, erscheint am bedenklichsten. Wer zwischen Schule und Leben einen Gegensatz konstruiert, scheint letztlich nicht viel von Schule zu halten. Doch Schule ist konstitutiver Bestandteil des modernen Lebens, nicht seine Vorstufe, nicht notwendiges Übel, nicht Mittel der Unterdrückung und Ungerechtigkeit, und nicht Ort des Privatsinns und des Eigennutzes. Das Leben in modernen Gesellschaften und die Schule sind derart intrinsisch miteinander verbunden, dass die politisch oder pädagogisch motivierte Entgegensetzung von *Schule* und *Leben* insgesamt von wenig Kenntnisreichtum zeugt.

Die Schrift beinhaltet nebst Einleitung und abschließenden Bemerkungen fünf Kapitel. Diese bauen nicht in notwendiger Abfolge aufeinander auf, können daher auch gut als Auszüge gelesen werden. Jedem Kapitel ist eine These oder Thesengruppe zugeordnet, die den pädagogischen Sinn der Schule in der einen oder anderen Weise betrifft. Damit wird in keiner Weise ein Anspruch auf Vollständigkeit verbunden. Die Schule ist ein „ewiges“ Thema. Wie jede Institution, jeder zentrale Gedanke oder jedes konstitutive Konzept moderner Gesellschaften, sind auch der Sinn und Zweck der Schule, ihr Zustand und ihre Verbesserungswürdigkeit und -fähigkeit strittig. Das ist normal. Es gehört zum demokratischen Ethos moderner Gesellschaften, dass man sich streitet, freilich wenn möglich fair und gewaltfrei. Kein Urteil ist das letzte, keine Meinung kann den absoluten Wahrheitsanspruch erheben, ohne zu Recht bestritten zu werden. Wer meint, die Wahrheit der Schule zu kennen,

kennt die Schule nicht. Das heißt wiederum nicht, dass jeder beliebig über Sinn und Zweck der Schule reden darf und alle Meinungen als gleichwertig anzuerkennen seien. „Strittig“ heißt nicht „schwammig“, sondern eben strittig; man kann und soll sich durchaus kohärent über eine Sache streiten.

Mit den folgenden Thesen oder Thesengruppen erhofft sich der Autor keineswegs allgemeine Zustimmung, damit zu rechnen wäre unbegründet. Das Motiv zu diesem Buch und den damit verbundenen Thesen liegt vielmehr darin, auch *anders* über Schule nachzudenken, als dies vielleicht üblicherweise geschieht. Unvollkommene Gesellschaften sind wohl in jeder Hinsicht unvollkommen, jedenfalls auch hinsichtlich ihrer Subsysteme, so auch des Bildungssystems. Das Unvollkommene darf und soll kritisiert werden. Ein weitverbreitetes Vorurteil besagt, dass Kritik konstruktiv zu sein habe. Was auch immer mit konstruktiv gemeint sein kann, eine solche Forderung ist unsinnig. Das zentrale Kriterium der Kritik ist nicht, ob sie konstruktiv ist oder nicht, sondern ob sie *zutrifft* oder nicht. Doch ob sie zutrifft oder nicht, mag strittig sein. Jedenfalls muss, wer kritisiert, keine Alternative zum Kritisierten bieten. Dies zu fordern, ist ein weiteres, meist wenig bedachtes Vorurteil. Nur weil keine bessere und glaubhafte Alternative zum Kritisierten dargelegt werden kann, heißt das natürlich nicht, dass die Kritik deswegen weniger oder gar nicht mehr berechtigt wäre. Die Alternativlosigkeit ist kein Argument gegen die Legitimität von Kritik. So galt Demokratie für Aristoteles als eine nicht-ideale, aber immer noch die beste unter den schlechten Staatsformen. Und nur die schlechten Staatsformen erachtete er als „realistisch“, d. h. wirklichkeitstauglich. Ähnlich könnte es sich mit der problematischen Institution Schule innerhalb demokratischer Gesellschaften verhalten. Man wird sich nicht darüber einigen können, wie sie zu sein hat und wie sie in eine bessere oder gar ideale Form übergeführt werden kann. Idealvorstellungen sind hingegen keineswegs unbedeutend, vielmehr haben Ideale mitunter wichtige regulative Funktionen und machen die nötige Kritik der Realität – oder was als solche wahrgenommen wird – überhaupt erst möglich.

Notiz: Natürlich ist Vieles und sind manche Passagen des hier Wiedergegebenen schon im Rahmen von Vorträgen und schriftlichen Beiträgen an anderen Orten vorgelegt worden. Wiederholung und Selbstzitation sind m. E. unvermeidbar und haben auch keinen plagiatorischen Charakter, wie manchmal vermutet wird. Ich habe mich bemüht, die Stellen möglichst zu bezeichnen, an welchen ich mich an frühere schriftliche Äußerungen anlehne.