

Die gesellschaftliche Rolle und Bedeutung von Unterricht: Ansätze und Prüfsteine

Maarten Simons und Jan Masschelein.

Übersetzt aus dem Niederländischen von Henning Heller, mit Hilfe von DeepL.

Im niederländischen Original: „Module 3. De maatschappelijke rol en betekenis van onderwijs: benaderingen en toetsstenen“ aus dem Handbuch *Leren in maatschappelijk betrokken onderwijs: Basisinzichten voor leraren nu en in de toekomst*, Hrsg. Jan Elen und Andy Thys, 2. Edition 2020, Universitaire Pers Leuven (S. 93–129).

Anmerkung des Übersetzers: Das niederländische Wort *onderwijs* wurde im Titel mit *Unterricht* übersetzt, ist im Niederländischen jedoch viel breiter gefasst. So kann es je nach Situation auch *Schule* (als abstrakter Begriff), *Bildung*, das *Bildungssystem* oder *Bildungswesen* meinen. Auf den deutschen Begriff der *Bildung* wurde in vorliegender Übersetzung jedoch weitestgehend verzichtet, da dieser in der deutschsprachigen Debatte mit bestimmten Bedeutungen verbunden ist, die sich im niederländischsprachigen Kontext so nicht wiederfinden. Der in Kapitel 6 verwendete Begriff *forming* kommt der Idee von Bildung zwar nahe, wurde aber hier als *Formung* übersetzt, vor allem um den Bezug zum Verb *formen* und zu entsprechenden Sprachbildern aufrechtzuerhalten. Generell gilt, dass der Text trotz seines überblicksmäßigen Charakters auf die Situation in Flandern und den Niederlanden zugeschnitten ist, und die Debatte in den deutschsprachigen Ländern daher nur unvollständig wiedergeben würde. Mit der vorliegenden Übersetzung ist daher auch keine eigenständige Einleitung in die „gesellschaftliche Rolle und Bedeutung von Unterricht“ intendiert, sondern eine hoffentlich hilfreiche Ergänzung zur gängigen Literatur.

Anmerkungen des Übersetzers sind im Text in eckigen Klammern gesetzt.

1. Einführung

Was im Unterricht geschieht, wirkt sich in erster Linie auf die Schülerinnen und Schüler aus. Unterricht will den Lernenden das Lernen möglich machen. Aber Unterricht ist auch Teil einer Gesellschaft, und zwischen Unterricht und Gesellschaft gibt es gegenseitige Einflüsse. So hat die Gesellschaft beispielsweise Erwartungen an den Unterricht; an seine Ziele, aber auch daran, wie das Lernen konkret gestaltet werden soll. Darüber hinaus können gesellschaftliche Trends mehr oder weniger subtil in Schulen und Klassenzimmern Einzug halten: Vorstellungen von Sprache und Kultur, neue Technologien usw. Es kann auch sein, dass gesellschaftliche Gruppen Einfluss darauf nehmen wollen, was im Unterricht geschieht (und was nicht). Wir denken dabei an Gruppen, die beispielsweise bestimmte Unterrichtsformen, Fachrichtungen und Fächer auf Kosten anderer verteidigen. Einflussnahme funktioniert aber auch umgekehrt: Unterricht kann darauf abzielen, die heutige Gesellschaft zu verändern. So will Unterricht zum Beispiel dazu beitragen, eine bessere, gerechtere Gesellschaft von morgen zu schaffen (und kann sich daher gegen gesellschaftliche Erwartungen stemmen). Oder sie will die Gesellschaft, wie sie heute ist, bewahren und sie vor allen möglichen wirtschaftlichen oder kulturellen Entwicklungen schützen.

Dieser gegenseitige Einfluss von Unterricht und Gesellschaft steht im Mittelpunkt dieses Moduls. Ziel ist es, ein theoretisches Vokabular zu vermitteln, um die Komplexität dieser wechselseitigen Einflüsse zu erkennen und zu untersuchen. Das heißt, der Schwerpunkt liegt nicht auf dem konkreten Lernen und der Lehrer:innen-Schüler:innen-Interaktion, die dafür wichtig ist. In der Literatur lassen sich verschiedene theoretische Ansätze unterscheiden, die das komplexe Wechselspiel zwischen Unterricht und Gesellschaft untersuchen. In diesem Kapitel werden die wichtigsten Ansätze vorgestellt: der funktional-soziologische, der sozio-ökonomische, der kultursoziologische, der konfliktsoziologische und der schulpädagogische Ansatz. Die Ansätze untersuchen das Verhältnis von Unterricht und Gesellschaft jeweils auf unterschiedliche Weise, stellen unterschiedliche Aspekte in den Vordergrund, haben aber auch jeweils ihre eigene Vorstellung davon, was Unterricht und Gesellschaft ist und sein sollte. Wir gehen jeweils kurz auf eine Reihe von Schlüsselautor:innen ein, die für einen Ansatz eine entscheidende Rolle gespielt haben. Damit sind die Autor:innen derjenigen Bücher oder Studien gemeint, die einen wichtigen Beitrag zum Grundvokabular eines Ansatzes geleistet haben. Jeder Ansatz wird dann anhand der folgenden Fragen beschrieben: Was ist die Konzeption von Unterricht (die spezifische Vision von Lernen und Lehren), was ist die Konzeption der Beziehung zwischen Unterricht und Gesellschaft (die soziale Rolle des Unterricht einerseits und ihre soziale Bedeutung für die Gesellschaft andererseits), was ist die Konzeption des Lehrplans und was ist die Auffassung über die Lehrkraft?

Wer die verschiedenen Ansätze kennt, kann Einflüsse und Erwartungen (z. B. in Schulen oder in politischen Vorschlägen) besser erkennen und untersuchen, und sie im Hinblick auf eine gewünschte Beziehung zwischen Unterricht und Gesellschaft bewerten. Letzteres ist besonders wichtig. Denn die Ansätze sind nicht nur in der wissenschaftlichen Literatur zu finden. Ihr Vokabular und ihre Ansichten kursieren auch in gesellschaftlichen Debatten, Bildungsvisionen und politischen Diskussionen. In diesen Debatten und Diskussionen geht es oft nicht nur darum, „was der Fall ist“, also was tatsächlich geschieht. Häufig werden auch Aussagen darüber getroffen, was im Unterricht wünschenswert oder wichtig ist. Das Einnehmen solcher Positionen impliziert eine Normativität (eine Aussage darüber, was angemessen oder wünschenswert ist).

Es ist wichtig, diese Normativität explizit zu machen und sich auf eine nuancierte und begründete Weise mit ihr auseinanderzusetzen. Die verschiedenen Ansätze, die jeweils eine spezifische Vision von Unterricht und Gesellschaft haben, können dabei helfen. Je nachdem, wo diese Normativität angesiedelt ist, können wir zwischen externen und internen Ansätzen unterscheiden. Die externen Ansätze, d.h. der funktional-soziologische, der sozio-ökonomische, der kulturell-anthropologische und der kritisch-soziologische Ansatz, definieren die Ziele und Pflichten des Bildungssystems von außen: das Lernen in der Schule als Mittel und Instrument zur Verwirklichung dieser von außen bestimmten Ziele und Pflichten. Die normative Verpflichtung (also was Unterricht sein sollte) wird dann außerhalb des Bildungssystems festgelegt, und zwar insbesondere von der Gesellschaft. Demgegenüber geht der interne, schulpädagogische Ansatz davon aus, dass schulisches Lernen bestimmte Eigenschaften hat, die mit einer internen, eigenen Zielsetzung verbunden sind. Wie wir noch zeigen werden, ist die Klärung einer solchen internen Normativität besonders relevant für (gesellschaftliche) Entscheidungen über die Gestaltung von Unterricht, und über die Art und Weise, wie Lehrer:innen Schule machen können und dürfen.

	Ansichten über die Gesellschaft: Gesellschaft als...	Ansichten über Unterricht: Unterricht als...	Ansichten zum Verhältnis zwischen Unterricht und Gesellschaft	Lehrplan/ Inhalt	Figur der Lehrperson
Funktional-soziologischer Ansatz	Gesamtheit von Teilsystemen, die Funktionen haben (Analogie zum Körper)	Sozialisierung	funktional/ reproduzierend	Werte und Normen	Werte und Normen
Kultursoziologischer Ansatz	Gesamtheit von Teilsystemen, die Funktionen haben (Analogie zum Körper)	Kultivierung	initiiieren/ integrieren	kultureller Kanon der Sitten und Gebräuche	Vorbild
Konflikt-soziologischer Ansatz	Machtkampf zw. verschiedenen Gruppen/Interessen (Analogie zum Schlachtfeld)	Bewusstmachen	konflikthaft/ emanzipatorisch	durch demokratische Konsultation	Kritische:r Intellektuelle:r
Sozioökonomischer Ansatz	Infrastruktur für Produktion und Austausch von Dienstleistungen und Gütern (Analogie zum Markt)	Produktion	qualifizieren/ investieren	Humankapital, arbeitsmarkt relevante Fähigkeiten	Manager:in
Schulpädagogischer Ansatz	Ort, der mit Neuankömmlingen umgeht (Weltanalogie)	Formung/ Schulung	vorbereiten/ erneuern	Welt, Grammatiken	erzieherische Verantwortung

Tabelle 1: Überblick über die Ansätze

2. Funktional-soziologischer Ansatz

Es gibt zahlreiche soziologische Ansätze, die Unterricht untersuchen. Gemeinsam ist diesen soziologischen Ansätzen, dass sie sich 1) auf Aspekte des menschlichen Zusammenlebens konzentrieren (insbesondere im Zusammenhang mit der Frage wie gesellschaftliche Ordnung zu Stande kommt) und 2) die Bedeutung des Unterrichts in und für dieses Zusammenleben untersuchen. Eine erste Variante der soziologischen Ansätze nimmt eine funktionalistische Perspektive ein. Das bedeutet, dass die soziale Rolle des Unterrichts unter dem Gesichtspunkt der *Funktion(en)* betrachtet wird, die er für das soziale Leben hat. Diese funktionalistische Sichtweise wird oft mit der Untersuchung der Organe im menschlichen Körper verglichen: Die Bedeutung und Rolle eines Organs (Herz, Leber usw.) ergibt sich aus der Funktion, die es für den Körper hat.

Émile Durkheim kann als einer der Gründerväter dieses Ansatzes angesehen werden. In Anlehnung an Durkheim wird Unterricht meist als “organisierte und professionalisierte *Sozialisation*” verstanden (Peschar & Wesselingh, 1985). Im Unterricht geht es um die zielgerichtete, systematisch organisierte und professionell durchgeführte Vermittlung von kulturellen Aspekten, die die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben gewährleisten sollen. Form und Inhalt einer solchen Sozialisation entwickeln sich entsprechend den Veränderungen in der Gesellschaft. Die Sozialisation in einer Agrargesellschaft unterscheidet sich von der Sozialisation in einer Industriegesellschaft. Doch trotz dieser Unterschiede hat Unterricht für Durkheim immer zwei Funktionen:

- 1) [die Vermittlung] einer bestimmten geistigen und körperlichen Verfassung, die die Gesellschaft für jedes ihrer Mitglieder als unverzichtbar erachtet;
- 2) [die Vermittlung] jener geistigen und körperlichen Eigenschaften, die die jeweilige soziale Gruppe (Kaste, Klasse, Familie, Berufsgruppe) auch für die Angehörigen dieser Gruppe für notwendig hält. (Durkheim, 1981/1911, S. 215)

Sozialisation steht also einerseits im Dienst des allgemeinen Kulturtransfers, der es jeder und jedem ermöglicht, in einer Gesellschaft zu leben, und andererseits im Dienst eines spezifischen Kulturtransfers, abhängig von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe in dieser breiteren Gesellschaft. Dies führt Durkheim zu der folgenden Beschreibung:

Erziehung ist die Einwirkung der erwachsenen Generationen auf die noch nicht gesellschaftsreifen Generationen. Sie zielt darauf ab, dem Kind bestimmte physische, intellektuelle und moralische Dispositionen zu vermitteln, die die politische Gesellschaft als Ganzes und die spezielle Umgebung, für die es besonders bestimmt ist, von ihm verlangen. (Durkheim, 1981/1911, S. 216)

Die Aufgabe der Erziehung besteht also darin, in der neuen Generation die “Fähigkeiten” und “Eigenschaften” zu entwickeln, die für den Erhalt der Gesellschaft und bestimmter Gruppen innerhalb der Gesellschaft erforderlich sind. Durkheim beschreibt dies wie folgt:

So steht die Gesellschaft mit jeder neuen Generation vor einem fast völlig leeren Raum, in dem sie neu aufbauen muss. In diesem soeben geborenen egozentrischen und unsozialen Wesen muss so schnell wie möglich ein anderes Wesen entwickelt werden, das fähig ist, ein moralisches und soziales Leben zu führen. Das ist die Aufgabe der Erziehung, und ihre Bedeutung ist klar. Sie beschränkt sich nicht darauf, den individuellen Organismus so zu entwickeln, wie er von seiner Natur her bestimmt ist, um latente Potentiale hervorzubringen. Sie schafft im Menschen ein neues Wesen. (Durkheim, 1981/1911, S. 216-217)

Die ausgeprägt funktionale Ausarbeitung dieses soziologischen Ansatzes findet sich bei Talcott Parsons. Als Sozialisationsinstitut geht es nach Parsons (1959) im Unterricht um das Zuweisen einer Position in einer hierarchischen Gesellschaft, die auf den eigenen Verdiensten beruht (*Meritokratie*). Im Klassenzimmer führt diese leistungsbezogene Positionszuweisung zu einer Reihe von spezifischen Prozessen. Die Schülerinnen und Schüler müssen sich aus der Bindung an die Familie lösen, was Parsons als *Emanzipation* bezeichnet. Loskommen von der Familie bedeutet, dass die Kinder die vorherrschenden gesellschaftlichen Werte und Normen übernehmen (*Verinnerlichung*). Darüber hinaus wird im Unterricht Leistung gefordert und je nach Leistung werden unterschiedliche Noten vergeben. Parsons spricht hier von *Differenzierung*, weil in einer Gruppe von Lernenden auf der Grundlage von Leistung Unterscheidungen getroffen werden. All dies ermöglicht es, das menschliche Potenzial der neuen Generationen auf die vorherrschenden gesellschaftlichen Bedürfnisse auszurichten. Dies ist die *Selektions- und Zuweisungsfunktion* des Unterrichts; junge Menschen werden ausgewählt und ihnen wird ein Platz in der Gesellschaft zugewiesen.

Ganz allgemein betrachtet dieser soziologische Ansatz, wie Unterricht als Sozialisationsprozess und -institution die soziale Ordnung *reproduziert*. Das bedeutet, dass Unterricht auf eine organisierte Form des Lernens hinausläuft, und Lernen bedeutet hier *sozialisieren*. Sozialisierendes Lernen bezieht sich auf die Aneignung spezifischer Eigenschaften (Wissen, Einstellungen, Werte, Normen usw.), die es ermöglichen, seinen Platz in der bestehenden sozialen Ordnung einzunehmen und damit zur Aufrechterhaltung dieser Ordnung beizutragen. Bei diesem Ansatz sollte der Lehrplan die Werte und Normen der Gesellschaft als Ganzes (z.B. in der Grundbildung) und bestimmter Berufe oder Gruppen innerhalb der Gesellschaft (z.B. in Schulformen und Fachrichtungen) widerspiegeln. Diese Werte und Normen können sich auf bestimmte Wissensbereiche („Fächer“) oder Haltungen („Fleiß“, „Engagement“ usw.) beziehen, die grundlegende Aspekte einer Gesellschaft oder einer Gruppe innerhalb dieser Gesellschaft widerspiegeln. Unterricht wird hier als eine zielgerichtet organisierte Form der Erziehung gesehen, bei der Methoden und Inhalte festgelegt werden, um eine Sozialisierung zu erreichen. Dies ist eine von außen definierte Verwendung von Unterricht. In diesem Ansatz ist die Lehrkraft die (ausgebildete) Fachkraft mit einer spezifischen Wissensbasis, um diese methodisch organisierte Sozialisation zu realisieren.

3. Kultursoziologischer Ansatz

Eine zweite Variante soziologischer Ansätze betrachtet die Gesellschaft als eine Gesamtheit von Bedeutungszusammenhängen, welche gemeinsam die Kultur einer Gesellschaft ausmachen. Ausgangspunkt dieses Ansatzes ist, dass eine Gesellschaft nur dann existieren kann, wenn sie von einer Kultur getragen wird, die ihr und ihren Mitgliedern eine Identität verleiht. Eine Gesellschaft ist also in erster Linie eine kulturelle Gemeinschaft: eine Gemeinschaft, die eine bestimmte Geschichte, bestimmte Sprache, Werte, Überzeugungen, Sitten und Lebensweisen, bestimmte Moralvorstellungen und Gebräuche, bestimmte Empfindlichkeiten und einen bestimmten Lebenssinn teilt. Die Kultur ist konstitutiv für die Identität einer Gesellschaft, und die Identifikation mit ihr ist die Voraussetzung für die volle Teilhabe an ihr. Mit anderen Worten: Kultur kann als ein Erbe verstanden werden, welches die „Besitztümer“ und Errungenschaften der Vergangenheit umfasst; es ist dieses Erbe, das (unter anderem) durch Unterricht an die nächste Generation weitergegeben wird. Nach diesem Ansatz besteht die gesellschaftliche Bedeutung von Unterricht darin, die Kultur, die die Voraussetzung für die Teilhabe ist, an diejenigen weiterzugeben, die Mitglieder der Gesellschaft werden wollen. Sie weiht diese Menschen in die Kultur ein, oder anders gesagt,

sie *kultiviert* sie. Der Erwerb bzw. die Aneignung der Kultur, die Identifikation mit ihr, ist zugleich die Voraussetzung dafür, Bürger zu sein oder zu werden. Und Unterricht ist das Mittel schlechthin, um dies zu erreichen. Dieser Ansatz ist in der aktuellen Migrationsdebatte, in der der Schwerpunkt auf der Integration von Neuankömmlingen (ihrer so genannten „Einbürgerung“ [nied. auch figurativ]) liegt, leicht zu erkennen. Im Prinzip ist dies für Neuankömmlinge nicht anders als für die Kinder derjenigen, die bereits Staatsbürger sind. In beiden Fällen wird man nicht automatisch, „natürlich“, ein Mitglied der Gesellschaft. Die Voraussetzung dafür, einen vollwertigen Platz in der Gesellschaft zu finden, besteht darin, sich die Kultur anzueignen, die diese Gesellschaft zu einer Gesellschaft macht. Dies wird oft in erster Linie mit dem Erlernen der Sprache in Verbindung gebracht.

Eine wichtige Variante dieses Ansatzes betont nachdrücklich die Bedeutung eines festen Kerns an Wissen, über den jeder verfügen sollte, um ein vollwertiges Mitglied einer Gesellschaft zu sein; Wissen, das von der Schule vermittelt werden sollte. Ein bekannter Autor innerhalb dieses Ansatzes ist E.D. Hirsch. In seinem 1996 erschienenen Buch *The schools we need and why we don't have them* argumentiert er, dass eine pädagogische Haltung, die vor allem das „learning by doing“ oder den Erwerb von (kritischen) Fähigkeiten in den Vordergrund stellt und damit die Bedeutung des Wissens herunterspielt, die Ursache für die schlechten Leistungen des amerikanischen Bildungswesens und sogar für die zunehmende Ungleichheit zwischen den Geschlechtern und ethnischen Gruppen mitverantwortlich ist. In *The Making of Americans; Democracy and Our Schools* (2010) argumentiert Hirsch, dass die Aufgabe der Schulen darin besteht, die Bürger:innen auf die Teilnahme an der Demokratie vorzubereiten, indem sie ihnen eine gemeinsame Wissensbasis oder, allgemeiner ausgedrückt, eine kulturelle Literalität [nied. *geletterdheid*, vgl. eng. *literacy*] vermitteln. Er hat dies konkret in die Entwicklung eines, wie er es nennt, wissensreichen Lehrplans umgesetzt, der den gemeinsamen Kern bilden sollte. Seit Anfang der 1990er Jahre arbeitet er an der Veröffentlichung einer Reihe von Büchern, der *Core Knowledge Grader Series*, in der die wesentlichen Kenntnisse aufgezeigt werden, die ein Mensch in den verschiedenen Schuljahren haben sollte.

In einer stark verwandten Version dieses Ansatzes zur gesellschaftlichen Bedeutung von Unterricht spricht man vom Curriculum in Form eines „Kanons“. Dabei handelt es sich um eine Reihe von Werken – bei denen es sich um Texte, Bücher, aber auch Bilder und Handlungsweisen handeln kann – die nicht nur zu einem bestimmten Arbeitsbereich, sondern auch zur Kultur als Ganzes gehören. So kann man an einen Literaturkanon denken als die Liste der Bücher, die man zur Literatur rechnet, die man gelesen haben sollte. Ein sehr bekanntes Beispiel dafür ist der 1994 von Harold Bloom veröffentlichte *Westliche Kanon*. Er enthält eine Auflistung und Erörterung der Autor:innen und Bücher, die laut Bloom den Kern dessen bilden, was die westliche Kultur ausmacht und wie sie sich mit den wichtigsten Fragen des Lebens auseinandergesetzt hat und auseinandersetzt, denen sich ein Individuum und eine Gesellschaft stellen können. Wir können uns aber beispielsweise auch auf die Diskussion in den Niederlanden über den *Kanon der Niederlande* beziehen, der 2006 erstmals formuliert wurde und für den Geschichtsunterricht gedacht ist. Er bezieht sich auf die wichtigsten "Ereignisse, Personen und Gegenstände, die die Niederlande zu dem gemacht haben, was sie heute sind" und deren Kenntnis dazu beitragen kann, die niederländische Identität zu gestalten (<https://www.canonvannederland.nl/>).

In diesem Ansatz wird die Schule in erster Linie als eine Institution gesehen, die junge Menschen in die Kultur der Gesellschaft *integriert* oder *initiiert*. Der Ausgangspunkt ist, dass diese Kultur weitergeführt werden muss und dass das Kultivieren der neuen Generation zu diesem Zweck unerlässlich ist. Ausgehend von diesem Ansatz geht es also darum, was die

wesentlichen Elemente einer Kultur sind. Die Schule ist der Ort, an dem diese Kultur weitergegeben wird. Wie der funktional-soziologische Ansatz definiert auch der kultursoziologische Ansatz auf äußere Weise, was Unterricht ist und was von ihm erwartet wird. Die Schule ist ein Mittel zum Zweck, der von außen definiert wird: junge Menschen in eine bereits existierende, historisch entstandene und verwurzelte Kulturgemeinschaft einzuführen, die sich freilich ständig formt und entwickelt. Die Lehrkraft hat bei diesem Ansatz in erster Linie die Rolle einer Übermittler:in inne. Von ihr oder ihm wird erwartet, selbst ein "kultivierter" Mensch zu sein als solcher auch ein Vorbild und Repräsentant:in der Kulturgemeinschaft, deren Kultur vermittelt wird.

4. Der konfliktsoziologische Ansatz

Neben dem funktionalen und dem kultursoziologischen Ansatz gibt es auch soziologische Ansätze, die die reproduktive oder kultivierende Funktion der Schule in Frage stellen. Sie glauben an die potenziell *produktive* Funktion von Unterricht: Man muss sich der Tatsache bewusst werden, dass Unterricht oft (unbewusst oder verdeckt) einer privaten Interessengruppe (z. B. definiert als soziale Klasse) dient, dass er die Macht und den Status dieser Gruppe reproduziert und dass man *durch dieses Bewusstsein* eine Rolle bei der Schaffung einer gerechteren Gesellschaft spielen kann. Die Schule erscheint als politisches Instrument zur Schaffung einer neuen, gerechteren Gesellschaft. Man erkennt, dass Unterricht kritisch gegenüber vorherrschenden gesellschaftlichen Erwartungen sein muss, aber gleichzeitig stellt sie die Schule in den Dienst anderer gesellschaftlicher Erwartungen.

Der Kultursoziologe Pierre Bourdieu hat zusammen mit Jean-Claude Passeron wichtige Untersuchungen darüber angestellt, wie Unterricht trotz ihrer vermeintlichen Unabhängigkeit und Objektivität soziale Ungleichheit reproduziert. Bourdieu hob insbesondere die Bedeutung kultureller (und nicht nur wirtschaftlicher oder finanzieller) Elemente bei der Reproduktion sozialer Ungleichheit hervor (Bourdieu, 1979, 1986). Kulturelles Kapital, wie Sprache, aber auch Geschmack, Vorlieben und Wertschätzung, impliziert natürlich, dass der Ort, an dem es ursprünglich erworben wurde, wichtig ist: die Familie. Kinder wachsen in sehr unterschiedlichen Familien auf und verfügen über ein unterschiedliches kulturelles Kapital. Problematisch wird es, wenn zwischen dem in der Familie erworbenen kulturellen Kapital und dem kulturellen Kapital (der Mittelschicht), das die Schule implizit oder explizit bei den Jugendlichen voraussetzt, ein Abstand besteht. Die Jugendlichen sind dann mit der Tatsache konfrontiert, dass sich ihr Kapital – Sprache, Geschmack, Wissen – in der Schule wenig oder gar nicht rentieren zu scheint. Für Bourdieu bedeutet Reproduktion, dass sich soziale Ungleichheit in (interne) Bildungsungleichheit verwandelt (schlechtere Noten, Sitzenbleiben) und dass Bildungsungleichheit (die in keinem oder einem „schlechteren“ Abschluss gipfelt) wieder zu sozialer Ungleichheit führt. Ein wichtiger Punkt für Bourdieu ist, dass Schule diese reproduzierende Funktion weiterhin erfüllen kann, weil sie sich als relativ autonomes System (gegenüber Familie und Wirtschaft) präsentiert. Das Bildungswesen erhebt Anspruch auf Unabhängigkeit und Neutralität, indem es sich beispielsweise auf "die Prüfung" beruft. Damit behauptet das Bildungswesen, objektiv zu sein und daher soziale und kulturelle Unterschiede nicht zu berücksichtigen. Bourdieu zufolge ist dieser Verweis auf die Unabhängigkeit und Objektivität – zum Beispiel bei der Prüfung – eine Möglichkeit, die Reproduktion sozialer Ungleichheit zu verbergen.

Auf den ersten Blick neigen wir dazu, der Neutralität der Prüfung – als Bewertungs- und Beurteilungssystem – zu vertrauen und glauben daher an das Bild der Objektivität, das das Bildungssystem von sich selbst zeichnet. Bourdieu argumentiert jedoch, dass die Prüfung

Schüler:innen mit einem bestimmten sozialen und kulturellen Kapital begünstigt. Dieser Mechanismus wird dadurch verstärkt, dass eine Reihe von Schüler:innen auf der Grundlage dieser Erfahrung, von vornherein selbst aufgibt, die so genannten „antizipierte Selbstausgrenzung“ („die Schule ist nichts für jemanden wie mich“, „Gymnasium ist nichts für jemanden unserer Herkunft“). Es gibt also nicht nur eine Gruppe, die durch eine Prüfung (zu Unrecht) ausgegrenzt wird, sondern auch eine Gruppe, die sich selbst ausgrenzt (und natürlich ist es oft diese Gruppe, die unbemerkt bleibt). Schließlich gibt es eine Gruppe von Schüler:innen, die – auch wenn sie aus nicht-privilegierten Verhältnissen stammen – trotzdem Erfolg haben. Nach Bourdieu sind es oft diese „Ausnahmen“, die das bestehende Schulsystem legitimieren: „Sieh doch, man kann mit Anstrengung oder der richtigen Begabung Erfolg haben; sieh doch, dass wir im Unterricht objektiv sind.“ Bourdieu (1970) formuliert dies in seinem typischen Stil wie folgt:

Nichts ist besser geeignet als das Examen, um alle von der Legitimität schulischer Urteile und der durch sie legitimierten sozialen Hierarchien zu überzeugen, da es diejenigen, die sich selbst ausschließen, dazu bringt, sich mit denjenigen gleichzusetzen, die scheitern, während es diejenigen, die aus einer kleinen Zahl ausgewählt werden, immer noch erlaubt, in ihrem Gewählt-werden das Zeugnis eines Verdienstes oder einer „Gabe“ zu sehen, die ihnen eine privilegierte Position vor allen anderen verschaffen soll. (Bourdieu und Passeron, 1970/1981, S. 128).

Gerade weil „die Prüfung“ eine so wichtige Rolle spielt, ist Unterricht ein Reproduktionsinstrument, das seine eigene Funktion verschleiern kann. Und das ist nach Bourdieu auch der Grund, warum es eine relative Gelassenheit gegenüber dieser Reproduktion gibt, sogar auf Seiten der Opfer. In der Tat resignieren sie oft beim Examen. So argumentiert Bourdieu (Bourdieu und Passeron, 1970/1981, S. 134), dass die Menschen oft die „Eignung von Tests zur Erfassung der natürlichen Begabung“ überschätzen, weil sie die „Fähigkeit“ der Schule unterschätzen, „die Menschen an die Natürlichkeit von Begabung und Unbegabung glauben zu lassen“. Die Schule lässt die Schüler zum Beispiel glauben, dass sie untauglich sind und dass dies eine objektive Feststellung einer unveränderlichen, natürlichen Tatsache ist. Auf diese Weise verschleiert die Schule die Tatsache, dass diese (Un-)Tauglichkeit eine soziale und kulturelle Angelegenheit ist.

Bourdieu verfolgt keinen funktionalistischen Ansatz (wie Durkheim oder Parsons), sondern einen *Konfliktansatz*. In einer kapitalistischen Gesellschaft ist die Schule eine Waffe im Klassenkampf und damit ein Mittel der herrschenden Klasse, ihre Macht und ihre Privilegien zu erhalten. Einem solchen konfliktiven Ansatz liegt zumindest implizit auch eine instrumentelle Vision von Unterricht zugrunde: Ein gründlich reformiertes Bildungssystem sollte das gesellschaftspolitische Mittel sein, um Ungleichheit abzubauen und so eine gleichberechtigte Gesellschaft zu erreichen. Letztere Ambition wird mit jemandem wie Michael Apple in den Vordergrund treten.

Wie Bourdieu geht sucht Michael Apple danach, wie Unterricht die bestehende soziale Ordnung – mit ihren Ungleichheiten – reproduziert. Aber mehr als Bourdieu sucht Apple nach der Art und Weise, wie der Lehrplan eine Rolle bei dieser Reproduktion spielt. Er untersucht zwei Themen: die Hierarchie der Wissensarten im offiziellen oder vorgeschriebenen Lehrplan, und die reproduktiven Wirkung des versteckten Lehrplans.

In seiner Soziologie des Schulwissens spricht Apple (1979, S. 36) von sogenanntem „hochrangigem Wissen“ (*high status knowledge*). Naturwissenschaftliche Fächer und insbesondere "technisches Wissen" haben in unserer Gesellschaft einen höheren Stellenwert als z.B. künstlerisches und historisches Wissen. Dies kann je nach Gesellschaft

unterschiedlich sein. In unserer kapitalistischen Wirtschaft ist es äußerst wichtig, die Produktion von hochrangigem Wissen zu maximieren und daher Menschen auszubilden, die dieses Wissen produzieren können. Hochrangiges Wissen, so Apple, ist immer knapp, was bedeutet, dass es sehr gefragt ist und daher hohe Kosten verursacht. Eine kapitalistische Wirtschaft hat ein Interesse an der Maximierung der Produktion dieses Wissens, aber kein Interesse an der Maximierung seiner (gleichen) Verteilung. Dass eine gewisse Anzahl von (jungen) Menschen keinen Zugang zu diesem Wissen hat, stellt kein Problem dar. Maximierung ist wichtig, während Chancengleichheit in einer kapitalistischen Wirtschaft, die nach Wachstum strebt, keine intrinsische Notwendigkeit ist. Dies läuft parallel zur Konzentration auf Profit und Produktion in der Wirtschaft. Auch hier gibt es keine Notwendigkeit, Chancengleichheit im Sinne von Vollbeschäftigung zu verwirklichen. Im Gegenteil: In einer kapitalistischen Wirtschaft, in der Wachstum und Gewinnmaximierung im Vordergrund stehen, ist ein gewisses Maß an Ungleichheit in Form von Arbeitslosigkeit akzeptabel. Apple zufolge wiederholt die Schule diese Logik – und reproduziert sie somit.

Auch in der Schule gibt es eine Unterscheidung zwischen „Besitzenden“ und „Nicht-Besitzenden“. Auch dort geht es um Maximierung und Produktion, während es Nachzügler:innen gibt (wie die Arbeitslosen auf dem Arbeitsmarkt). Sich um diese Zurückgelassenen zu kümmern, ist für die Schule, die nach dieser kapitalistischen Logik funktioniert, keine intrinsische Notwendigkeit. Es sind umgekehrt die Nachzügler:innen, die notwendig sind, um die Konzentration auf die Produktion von Wissen mit hohem Status und damit das Wirtschaftswachstum aufrechtzuerhalten. Auf diese Weise, so Apple, ist die Zusammensetzung des Lehrplans ein sogenannter Filter für die wirtschaftliche Schichtung. Die Unterscheidung zwischen den Schulreformen, den verschiedenen Studienbereichen auf der Grundlage von Fächerclustern oder Domänen und die Aufteilung der Fächer innerhalb einer Richtung nach Bedeutung und Stundenzahl ist also nicht neutral. Unterrichtsorganisation und Lehrpläne sind nicht nur das Ergebnis einer „objektiven“ Unterrichtsplanung. Sie sind immer auch Ausdruck wirtschaftlicher Interessen (d.h. sie spielen bestimmten Gruppen in die Hände, anderen nicht). Dies erklärt laut Apple auch, warum fachspezifische Lehrpläne (in denen Fächer mit hohem Status sichtbar und deutlich in den Vordergrund gestellt werden und eine Auswahl ermöglichen) immer noch gegenüber integrierten Lehrplänen (in denen Interessengebiete oder Domänen die Bausteine bilden) bevorzugt werden. Darüber hinaus argumentiert Apple auch, dass die (zentralen) Prüfungen – die oft auf diese hochrangigen Themen und Kenntnisse abgestimmt sind – diese Situation der kulturellen und wirtschaftlichen Reproduktion aufrecht erhalten. Schließlich, so betont Apple, gibt es hier eine kulturelle Hegemonie; die Unterschiede im Wissen, die Selektivität der Schulformen und Richtungen und der Umgang mit Schulabbrecher:innen erscheinen uns oft als selbstverständlich und sogar „natürlich“: „Sie hätten sich mehr anstrengen müssen“, „die Talente sind unterschiedlich“. Solange Aussagen wie „die Jugendlichen haben unterschiedliche Fähigkeiten“ oder „es liegt an ihrer mangelnden Anstrengung oder Begabung“ nicht hinterfragt werden, rechtfertigen sie stillschweigend soziale Selektion und Ungleichheit.

Apple stellt auch die Frage, warum wir Dinge, die eigentlich reproduziert werden, also so selbstverständlich hinnehmen. Dies sei nur möglich, weil die Schule einen großen Einfluss auf unsere Erfahrungen, normativen Überzeugungen und Dispositionen habe. Konkret geht es ihm also um die spezifischen sozialen Bedeutungen (und kulturellen Aspekte), die sich in der Schule herausbilden. Darauf bezieht er sich auch mit dem Begriff *curriculum in use*, und diesen untersucht Apple, indem er untersucht, wie konkrete Bedeutungen insbesondere in konkreten Interaktionen zwischen Schüler:innen und Lehrkräften „ausgehandelt“ werden. Ein Beispiel, das Apple (1979, S. 57) ausführt, ist das der Vorschulerziehung. Kleine Kinder

lernen – so stellt er fest – im Kindergarten vor allem die soziale Bedeutung von Arbeit. Das bedeutet, dass sie allmählich die Bedeutung der Unterscheidung zwischen „Arbeit“ und „Spiel“ lernen – eine Bedeutung, die in konkreten Interaktionen entsteht. So lernen die Kinder, dass es nicht nur Objekte zum Spielen, sondern auch zum Arbeiten gibt. Sie lernen auch die Bedeutung relevanter Fähigkeiten wie: Teilen, Zuhören, Aufräumen, Befolgen der Klassenroutine. Im Klassenzimmer wird „Arbeit“ mit „lehrpersonzentriert“ und „verpflichtend“ assoziiert, und sie ist etwas, das einen Anfang und ein Ende hat, gemeinsam durchgeführt wird und auf ein Produkt ausgerichtet ist. „Spielen“ hat dann die Bedeutung von freiwillig, offen und prozessorientiert. Die Bedeutung von Gewissenhaftigkeit, Ausdauer, Gehorsam und Teilnahme durch und für Belohnung wird laut Apple auch in den Interaktionen im Klassenzimmer festgelegt. Indem die (soziale) Bedeutung der Arbeit auf diese Weise erlernt wird, kann die Schule zur Brücke zwischen dem Zuhause einerseits und der Arbeitssituation andererseits werden. Apple zufolge ist die Schule auf diese Weise - und durch eine Art versteckten Lehrplan - eine Sozialisierung in die „Arbeitswelt“, und was am wichtigsten ist: Die jungen Menschen lernen diese Welt, und beispielsweise „Gehorsam im Austausch gegen Belohnungen/Punkte“, als natürliches Phänomen kennen. Es ist ein Vorgeschmack auf das, was sie als Arbeitnehmer:innen erwartet.

Wie Bourdieu verfolgt auch Apple einen konfliktiven Ansatz: Der Lehrplan ist oft ein Mittel zur Aufrechterhaltung ungleicher sozialer Verhältnisse. Bei Apple, aber zum Beispiel auch bei Henry Giroux, gibt es darüber hinaus das, was als radikaler Ansatz bezeichnet wird. Diese Autoren, die einen konflikt-soziologischen Ansatz verfolgen wollen nämlich nicht nur Ungleichheit und Reproduktion aufzeigen, sondern auch für einen kritischen, sozial orientierten Unterricht eintreten, der diesen verändert. Das heißt, das Bildungssystem muss sich der sozialen Kämpfe, deren Teil sie ist, bewusst sein. In Anlehnung an die so genannte kritische Pädagogik von Paulo Freire (der in den 1970er Jahren für eine befreiende Bildung durch Bewusstseinsbildung eintrat) betonen diese Autoren die Bedeutung eines emanzipatorischen Unterrichts. Freire vertritt die Auffassung, dass Bildung ein Instrument der Unterdrückung ist, oder aber ein Instrument der Befreiung. Das bedeutet, dass diese Autor:innen die politische Dimension der Bildung anerkennen und argumentieren, dass Unterricht der Ort für Gegenpolitik ist. Schule ist in dieser Sichtweise der Ort, an dem Interessenkonflikte sichtbar werden sollen, an dem Schüler:innen einen ausgewogenen Lehrplan demokratisch mitgestalten und an dem der Lehrplan nicht mehr ein reproduktives Selektionsinstrument für eine private Interessengruppe ist, sondern emanzipatorisch wirkt. Dieser Ansatz wird daher auch dem kritischen Bewusstsein der Lehrkraft (gegenüber der kulturellen Hegemonie) Aufmerksamkeit schenken. Und er vertritt die Ansicht, dass die Lehrkraft eine intellektuell-politische Mission hat, die auf *Bewusstseinsbildung* und Zivilisierung abzielt. Giroux spricht daher von Lehrer:innen als „kritische und transformative Intellektuelle“ (Giroux, 1985). In dem Moment, in dem sich die Lehrkraft in eine Art Neutralität hüllt und lediglich die vorgeschriebenen Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt, wird sie in Wirklichkeit zur Handlangerin bestimmter Gruppen, die versuchen, dem Lehrplan ihren Stempel aufzudrücken. Sie ist es einer zukünftigen, gerechteren Gesellschaft und damit den jungen Menschen schuldig, stillschweigende Annahmen explizit zu machen und die jungen Menschen politisch zu sensibilisieren. Anders ausgedrückt: Die Lehrperson ist ein wichtiger Akteur, wenn es darum geht, einen produktiven, kritischen und nicht einen reproduktiven, sozialisierenden Unterricht zu erreichen.

5. Sozioökonomischer Ansatz

Neben soziologischen Ansätzen gibt es auch einen sozioökonomischen Ansatz für die Beziehung zwischen Unterricht und Gesellschaft. Dabei wird die Gesellschaft als eine Infrastruktur für die Produktion und den Austausch von Dienstleistungen und Gütern betrachtet, wobei die Analogie zum Markt nie weit entfernt ist. Dieser Ansatz kann viele Aspekte des Unterrichts abdecken: das Verhältnis zwischen Angebot und Nachfrage im Bildungswesen, die Beziehung zwischen Unterricht und Arbeitsmarkt, Aspekte der Bildungsfinanzierung, der Mehrwert von Lehrkräften, usw. (Burgess, 2016). Wir beschränken uns hier auf den Ansatz, der den Lernprozess selbst in ökonomischen Begriffen beschreibt. Dabei handelt es sich vor allem um die Humankapitaltheorie – mit Theodor Schultz und Gary Becker als Schlüsselfiguren – die Schule (neben z.B. der Gesundheitsversorgung) als eine Investition in das Humankapital sieht.

Der Begriff Humankapital bezieht sich auf das Wissen, die Fertigkeiten, die Kompetenzen oder andere menschenbezogene Eigenschaften, die es ermöglichen, Arbeit zu verrichten und somit einen Mehrwert zu schaffen. Nach diesem Ansatz ist Unterricht nicht nur ein Konsumgut und ein Kostenfaktor, sondern in erster Linie eine Investition, und zwar eine Investition in Humankapital. Hier können wir Schultz (1971) das Wort geben:

Although education is in some measure a consumption activity rendering satisfactions to the person at the time he obtains an education, it is predominantly an investment activity undertaken for the purpose of acquiring capabilities that render future satisfactions or that enhance future earnings of the person as a productive agent. (...) I propose, therefore, to treat education as an investment and to treat its consequences as a form of capital. Since education becomes a part of the person receiving it, I shall refer to it as human capital. (p. 78)

Schultz zeigt, dass wir dieses Humankapital berücksichtigen müssen, um das Wirtschaftswachstum und die Produktivitätssteigerungen in den Staaten zu verstehen (oder, wie er argumentiert, das fehlende Wachstum in den so genannten Entwicklungsländern). Da der Unterricht neben der Gesundheitsfürsorge beispielsweise eine wichtige Rolle bei der Bildung oder Produktion von Humankapital spielt, ist es wichtig, Unterricht und seine soziale Rolle auf wirtschaftliche Weise zu betrachten. Investitionen in Unterricht bedeuten also Investitionen in das Humankapital, mit der Absicht, im Laufe der Zeit eine Überschussrendite zu erzielen. Dieser Ansatz in Bezug auf das Humankapital wird nach und nach auch auf das Wahlverhalten des Einzelnen und die Entscheidung, länger oder kürzer in das eigene Humankapital (und damit in die Bildung) zu investieren, angewandt.

Konkreter ausgedrückt geht dieser Ansatz von der Vorstellung aus, dass Unterricht zu einem Wachstum der kognitiven (und möglicherweise auch anderer) Fähigkeiten führt. Dieses Wachstum würde zu einem Anstieg der Produktivität führen, und diese steigende Produktivität würde wiederum zu höheren Einkommen führen (Becker, 1964). Ausgehend von dieser Annahme wird das Einkommen häufig als Indikator für (die Menge und Art von) Humankapital betrachtet. Investitionen in Humankapital durch Unterricht setzt sich in anderen Worten in eine Erhöhung des Einkommens um. Berechnet werden dann z.B. die *rates of return on investment* [Rendite der Investition] in Abhängigkeit von der Dauer und Art der Ausbildung und unter Berücksichtigung der anfallenden Kosten. Dabei wird häufig zwischen privater bzw. individueller und gesellschaftlicher Rendite unterschieden: Was bringt es der lernenden bzw. der investierenden Person (individuelle Rendite), und wie hoch ist die Rendite auf gesamtgesellschaftlicher Ebene (gesellschaftliche Rendite)?

Ab den 1970er Jahren verbreitete sich dieser Ansatz auch außerhalb der Forschungswelt. Er hat zahlreichen internationalen Organisationen Fuß gefasst, wie z.B. die Weltbank und die OECD (Robertson, 2006). Es handelt sich um einen Ansatz, der es ermöglicht, das Bildungsgeschehen in wirtschaftlichen Begriffen zu erfassen (Investitionen und Produktion, Bedarf und Verbrauch), das Bildungsgeschehen zu quantifizieren (Kosten und Erträge zu berechnen), sowohl den individuellen als auch den gesellschaftlichen Nutzen zu berücksichtigen und vor allem Anhaltspunkte für eine rationale Bildungspolitik zu liefern (wo, wann und wie soll investiert werden). Darüber hinaus hat dieser Ansatz ein Vokabular entwickelt, das in vielen politischen Dokumenten auftaucht (auch wenn die explizite ökonomische Theorie und Analyse oft weggelassen wird). Auf diese Weise hat das Denken in Begriffen des Humankapitals einen großen Einfluss darauf, wie Herausforderungen und Lösungen im Bildungsbereich formuliert werden. Diese Popularität steht nicht in Zusammenhang mit dem Wandel zur so genannten Wissensgesellschaft und Wissenswirtschaft, in der das Humankapital (noch mehr als in einer Industriegesellschaft) eine Schlüsselressource darstellt. In europäischen Strategiepapieren wird Lernen zum Beispiel sehr häufig als Erwerb von Kompetenzen verstanden, die die Menschen beschäftigungsfähig machen. Der Lernprozess wird somit als ein Produktionsprozess mit Kompetenzen als Produkt verstanden. Der Wert dieses Produkts oder dieser Kompetenzen wird an dem gemessen, was als „*employability*“ bezeichnet wird: soziale *Beschäftigungsfähigkeit* (und insbesondere der Zugang zum Arbeitsmarkt oder zur Hochschulbildung). Der Schwerpunkt liegt hier auf der *qualifizierenden* Rolle des Unterrichts: der Organisation des Zugangs zum Arbeitsmarkt oder zur Weiterbildung. Junge Menschen investieren durch Unterricht, möglicherweise mit Unterstützung ihrer Eltern und/oder des Staates (durch Subventionen und Kredite), in Kompetenzen und Qualifikationen, die einen Mehrwert darstellen. Bildung ist eine Investition in ihr Humankapital.

Die Besonderheit dieses Ansatzes besteht darin, dass Unterricht als Ort der Investition in und der Produktion von Humankapital betrachtet wird. Schule ist somit eine Institution, die Qualifikationen vermittelt, die ein Indikator für erworbenes Humankapital sind. Die Zielsetzung des Unterrichts wird hier von außen definiert, denn der Ausgangspunkt liegt beim Beitrag zum Arbeitsmarkt, zu einer gezielten Einkommenssteigerung oder zum Wirtschaftswachstum. Da es sich bei Unterricht um eine Investition handelt und die Produktivität im Vordergrund steht, ermöglicht dieser Ansatz auch die Untersuchung und Bewertung aller Arten von Aspekten des Bildungswesens im Hinblick auf ihre Effizienz und Effektivität: Schulorganisation, Lehrplan, Lehrkräfte, Hilfspersonal usw. In diesem Zusammenhang wird auch untersucht, wie es den Lehrkräften gelingt, die Produktion von Humankapital zu kanalisieren und einen Mehrwert zu schaffen. Wenn Unterricht als Produktions- und Investitionsprozess verstanden wird, stellt sich die Frage nach der Optimierung dieser Prozesse. Die Figur der Lehrkraft ist dann die des Managers oder, wie es in der jüngsten Mitteilung des flämischen Bildungsministers (2019) heißt, des „Vermögensverwalters“. Die Lehrkraft ist diejenige, die den Produktionsprozess und die Vermögenswerte mitverwaltet und die den Einsatz von Ressourcen, Zeitinvestitionen und Entscheidungsprozessen mit überwacht.

6. Schulpädagogischer Ansatz

Die bisherigen Ansätze definieren das Ziel von Unterricht von außen. Dabei führt jeder Ansatz seine eigene Vision von Unterricht ein. Insbesondere: Unterricht als Sozialisierung, Unterricht als Kultivierung, Unterricht als Bewusstseinsbildung und Unterricht als Produktion.

Wie bereits erwähnt, können wir neben diesen externen Ansätzen auch einen internen Ansatz unterscheiden. Intern bedeutet hier, dass die Bedeutung und Rolle des Unterrichts oder der Erziehung von pädagogischen Überlegungen über die Eigenheiten von Unterricht und Erziehung verstanden wird. Ausgangspunkt sind also nicht die Erwartungen an die (bestehende oder gewünschte zukünftige) Gesellschaft, wie sie von soziologischen oder ökonomischen Ansätzen interpretiert werden. Je nach pädagogischem Ausgangspunkt, wie z.B. der Familie, der Universität oder der Schule, können zahlreiche pädagogische Ansätze unterschieden werden. Wir beschränken uns hier auf einen schulpädagogischen Ansatz. Dieser Ansatz geht von einer spezifischen Sichtweise der Erziehung aus: Erziehung als Formung [nied. *vorming*, vgl. eng. *forming*]. Darüber hinaus versteht dieser Ansatz die Beziehung zwischen Schule und Gesellschaft in einer besonderen Weise. Die Schule ist der Ort, an dem sich die kommende Generation immer wieder neu vorbereiten kann. Das ist eine spezifische Vorbereitung. Nicht eine Vorbereitung auf die von der Gesellschaft geforderten Aufgaben (wie bei den anderen Ansätzen), sondern eine Vorbereitung auf die Teilhabe an einer gemeinsamen Welt (mit der alten Generation). Mit jeder neuen Generation gibt es die Aufgabe der Neugestaltung dieser gemeinsamen Welt. Konkret bedeutet dies, dass die Welt, die die ältere Generation oft schätzt und bewahren will, durch die Ausbildung verändert wird. Wie wir noch zeigen werden, impliziert die Ausbildung oder das schulische Lernen immer die Möglichkeit einer Erneuerung der Gesellschaft. Diese Erneuerung durch die Suche nach einer gemeinsamen Welt ist jedoch kein äußeres Ziel, die die Gesellschaft der Schule auferlegt. Erneuerung ist etwas, das die Schule mit jeder neuen Generation und durch das, was in der Schulbildung vermittelt wird, ermöglicht. Wir werden zunächst den Hintergrund dieses Ansatzes darlegen und dann eine Interpretation des schulpädagogischen Ansatzes ausarbeiten.

6.1. Allgemeiner Hintergrund

Wir stützen uns bei der Erläuterung des allgemeinen pädagogischen Ansatzes auf drei Schlüsselautor:innen: John Dewey, Klaus Mollenhauer und Hannah Arendt. Sie alle betonen, dass Unterricht, soweit es sich um Lernen als Formung handelt, gerade auch die Möglichkeit bietet um Erneuerung zu bewirken. Das bedeutet, dass Unterricht nicht vollständig mit den gesellschaftlichen Erwartungen übereinstimmen kann (wovon die externen Ansätze ausgehen), sondern diese Erwartungen immer auch aufs Spiel setzt. Anders gesagt: Der Ausgangspunkt ist, dass Schule immer auch der Ort ist, an dem junge Menschen selbst ihre Zukunft und ihr zukünftiges Zusammenleben gestalten können. Die Autor:innen werden dies jeweils auf ihre Weise, mit ihrer eigenen Terminologie und mit ihren eigenen Schwerpunkten argumentieren.

Ein erster Autor, den wir hier kurz erwähnen möchten, ist John Dewey, ein amerikanischer Denker des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts. In seinem Hauptwerk *Democracy & Education* aus dem Jahr 1916 vertritt Dewey die Auffassung, dass der allgemein formender Unterricht immer „experimentell“ ist, d.h. er stützt sich nicht auf vorher bekannte oder vorgegebene Modelle. Damit steht er sowohl den Konservativen als auch den Bildungsreformer:innen kritisch gegenüber. Beide Gruppen teilen die Annahme, dass

Menschen geformt werden sollten und dass es eine Art vorbestimmtes „mentales Bild eines gewünschten Ziels“ geben sollte. Er kritisiert weiter, dass diese Interpretation eines vorherbestimmten und festgelegten Ziels die Erziehung leiten solle. Dewey argumentiert, dass in diesem Sinne die Anhänger:innen Lenins (die Kommunist:innen) und Mussolinis (die Faschist:innen) mit den „Kapitän:innen“ der kapitalistischen Gesellschaft übereinstimmen in ihrer Auffassung von Erziehung als Ausbildung von Dispositionen, die zu einem (von ihnen) vorbestimmten Ziel führen sollen (Dewey, 1927, S. 200). Experimenteller Unterricht, wie Dewey sie versteht, lehnt diese Annahme jedoch ab und geht davon aus, dass Kinder sich in physischen und sozialen Bedingungen bewegen dürfen müssen, die es ihnen ermöglichen, *ihre eigenen* Fähigkeiten und ihre eigenen Ziele *gemeinsam mit anderen* zu gestalten und zur Entwicklung oder zum Wachstum zu bringen. Für Dewey spielt Unterricht zweifellos eine wichtige Rolle bei der Vermittlung von Wissen, aber weil sie experimentell ist und damit nicht von einem vorgegebenen Bild von Dispositionen ausgeht, impliziert Unterricht immer auch eine Form des von Deliberation [nied. *overleg*, auch Beratschlagung, Absprache, Überlegung] und damit die (Ausbildung der) Disposition zu Deliberation, und verlangt daher eine Gesellschaft, in der Deliberation auf allen Ebenen Gestalt annimmt. Sie fordert also demokratische Formen des Zusammenlebens, und das bedeutet für Dewey eine fortwährende „gemeinsam deliberative Erfahrung“ ohne Endpunkt.

Der zweite Autor, den wir hier erwähnen möchten, ist der deutsche Pädagoge Klaus Mollenhauer. Er ist einer der Hauptvertreter:innen der Bewegung innerhalb der kritischen und emanzipatorischen Pädagogik, die hauptsächlich von einem kulturphilosophischen (und nicht von einem konfliktsoziologischen) Denken inspiriert ist. Im Zusammenhang mit dem zunehmenden Ruf nach Demokratisierung und sozialem Wandel in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts wurde der Bedeutung offener, dialogischer Beziehungen in der Erziehung immer mehr Aufmerksamkeit geschenkt. In diesem Zusammenhang richtete sich die Aufmerksamkeit auch auf die Erziehung, die sich darauf konzentrierte, jungen Menschen "kommunikative Kompetenzen" zu vermitteln, damit diese selbst zum sozialen Wandel beitragen konnten. Diese emanzipatorische Vision setzte sich in allen großen Bildungsreformen des letzten Viertels des 20. Jahrhunderts durch, und das beileibe nicht nur in Deutschland. Dass Erziehung und Unterricht die Aufgabe haben, in der heranwachsenden Generation das Potenzial für gesellschaftliche Veränderung und Emanzipation zu schaffen, ist für Mollenhauer keine äußere Zielsetzung. In seinen *Theorien zum Erziehungsprozeß* (1972) argumentiert er, dass diese Zielsetzung grundsätzlich mit der Besonderheit dessen zusammenhängt, was er die *pädagogische Interaktion* (im pädagogischen Feld) nennt.

Für Mollenhauer sind drei Dinge kennzeichnend für die pädagogische Interaktion zwischen Jugendlichen und Erwachsenen: Die Interaktionen formen, überliefern und erschließen Bedeutungen. Die Beziehung zwischen Jugendlichen und Erwachsenen kann nie vollständig festgelegt werden (selbst wenn man es versuchen würde); es gibt immer Raum für Spontaneität und die Reaktionen können nie vollständig vorhergesagt werden. In diesem Sinne gibt es immer einen Spielraum für neue Bedeutungen. Aber die Formung neuer Bedeutungen durch junge Menschen ist nicht unbegrenzt. Es gibt immer schon vorhandene Bedeutungen (Handlungsmuster, Rollen, Inhalte usw.), die überliefert werden. In diesem Sinne gibt es in jeder pädagogischen Interaktion eine Übergabe oder Weitergabe von Bedeutungen. Schließlich impliziert pädagogische Interaktion immer auch Argumentation und damit die Möglichkeit der Infragestellung von Bedeutungen. Junge Menschen, die auf diese Weise Einsicht in gesellschaftliche Bedeutungen gewinnen, werden später in der Lage sein, sich an rationalen Diskussionen und Dialogen über eventuelle Veränderungen von gesell-

schaftlichen Bedeutungen teilzunehmen. Auf diese Weise bereitet Schule auf die Teilnahme an der gesellschaftlichen Debatte vor.

Was Mollenhauer vor allem zu verdeutlichen versucht, ist, dass die pädagogische Interaktion (wobei Spontaneität und Infragestellung/Argumentation ein strukturelles Element sind, nebst Übertragung) aufgrund ihres Charakters das Potenzial hat, die bestehende soziale Ordnung in Frage zu stellen und zu erneuern (neue Bedeutungen zu bilden). Dieser Gedanke wurde bereits von Hannah Arendt in einem berühmten und viel zitierten Aufsatz aus dem Jahr 1958, *Die Krise der Erziehung*, auf etwas andere Weise ausgearbeitet.

Ausgehend von der Situation in den Vereinigten Staaten versucht Hannah Arendt zu zeigen, dass sich Erziehung und Unterricht in einer Krise befinden. Diese Krise hat ihrer Meinung nach mit drei Grundüberzeugungen zu tun, die sich in den Erziehungskreisen nach und nach durchgesetzt haben (Arendt, 1958/1994). Eine erste Überzeugung ist die, dass es so etwas wie eine Welt der Kinder gebe und diese sie sich von der Welt der Erwachsenen unterscheide. Wenn man von dieser Überzeugung ausgeht, so argumentiert Arendt, wirft man die Kinder in der Tat völlig auf sich selbst zurück, und mehr noch, die Kinder sind in der Kinderwelt sich selbst überlassen (was, so Arendt, zu sehr rauen und harten Situationen führen kann). Problematisch an dieser Auffassung ist, dass es für Kinder immer schwieriger wird, noch eine Bindung oder Beziehung zur Welt der Erwachsenen aufzubauen. Diese Beziehung und Verbindung ist nach Arendt jedoch unerlässlich, da es bei der Erziehung gerade darum geht, junge Menschen in Kontakt mit der Welt der Erwachsenen zu bringen. Eine zweite Grundüberzeugung, die zur Krise beiträgt, ist, dass sich Unterricht viel weniger auf (Wissens-)Inhalte und mehr auf konkrete Fähigkeiten konzentrieren sollte. Nach dieser Überzeugung sind Inhalte und Wissen nur zweitrangig. Nach Arendt ist dies problematisch, weil dadurch die Autorität der Lehrperson, die auf Wissen und Inhalten beruht, untergraben wird. Und drittens habe sich, anknüpfend an das oben Gesagte, eine Auffassung durchgesetzt, die im „*learning by doing*“ und „*working by playing*“ das Ideal der Bildung sieht. Klassische Formen der Bildung sind in diesem Licht nicht optimal. Problematisch an dieser Überzeugung ist auch hier, dass die Schüler:innen auf sich selbst zurückgeworfen werden (in ihrem Spiel und ihrer Arbeit) und die Rolle der Lehrkraft eigentlich bedeutungslos wird.

Es sind diese drei Grundüberzeugungen, die laut Arendt die Ursache für eine Krise der Erziehung sind, die sich in den 1950er Jahren abzuzeichnen beginnt. Aber in einer Krise, so argumentiert sie, kann man oft das Wesentliche einer Sache sehen oder erfahren. Gerade weil sich die Erziehung in einer Krise befindet – so Arendt – wird deutlich, worum es bei der Erziehung immer ging. Und für Arendt geht es bei der Erziehung um eine doppelte Verantwortung. Da ist zum einen die Verantwortung, der neuen Generation die Chance zu geben, ihr Leben selbst zu gestalten und einen Beitrag zum Zusammenleben zu leisten. Andererseits muss die Erziehung auch Verantwortung für die Welt übernehmen, wie sie ist. Arendt verbindet diese Verantwortung für die Welt mit der Autorität der Lehrkraft. Verantwortung für die Welt zu übernehmen bedeutet, dass Lehrer:innen als „Stellvertreter:innen für die Welt“ auftreten (sie repräsentieren eine bestimmte Sache), „obwohl sie diese Welt nicht gemacht haben und sich wünschen, dass sie anders wäre.“ In ihrem Fach oder durch ihren Inhalt machen sie die Welt gegenwärtig. Hier liegt auch die Autorität, die nach Arendt (1958/1994, S. 116) nicht nur auf der Kenntnis der Welt beruht, sondern auch auf der Verantwortung, die man für sie übernimmt, wenn man sagt: „Das ist unsere Welt!“ Und sie fährt fort: „Wer sich weigert, Verantwortung für die Welt zu übernehmen, sollte keine Kinder haben und sich nicht an ihrer Erziehung beteiligen.“ (Arendt, 1958/1994, S. 116). Diese scharfe Aussage weist darauf hin, dass der Mensch nie verpflichtet ist, Verantwortung für die Welt zu übernehmen, aber wenn er es nicht tut, hat er den Schülern und Kindern eigentlich

nichts zu sagen. In der Tat kann Autorität in folgendem, fast wörtlichen Sinne verstanden werden: etwas zu sagen haben, oder sogar: die Welt zum Sprechen bringen. Pädagogische Autorität bedeutet also, etwas aus der Welt (z.B. Sprache, Mathematik, Holzarbeiten, ...) zum Sprechen bringen zu können, es im starken Sinne des Wortes der jungen Generation zu sagen. Das können Sie nur, wenn dieses Etwas auch Ihnen, als Lehrer, etwas sagt und Sie sich verpflichtet fühlen, damit sorgsam umzugehen. Und wenn Sie diese Autorität nicht haben, wenn Sie diese Verantwortung nicht übernehmen, dann geben Sie der neuen Generation eigentlich die Botschaft:

In dieser Welt sind auch wir nicht sehr verlässlich zu Hause, und wie man sich in ihr bewegen soll, was man dazu wissen und können muß, ist auch uns nicht bekannt. Ihr müßt sehen, wie ihr durchkommt; uns jedenfalls sollt ihr nicht zur Verantwortung ziehen können. Wir waschen unsere Hände in Unschuld. (Arendt, 1958/1994, S. 272)

Warum ist diese Autorität und Verantwortung für Arendt so wichtig? Der Grund ist, dass nur so die alte Generation (die Lehrkräfte) der neuen Generation (den Schüler:innen) eine Chance gibt, die Welt zu erneuern. Nur im Verhältnis zur alten Welt, d.h. nur wenn sie anwesend ist (und spricht), kann sich die kommende Generation als eine neue Generation erfahren (die widersprechen kann). Nur im Verhältnis zum Alten kann man etwas als neu (beginnen zu) erfahren. Obwohl Arendt selbst das Bild in einem politischen Kontext verwendet, wird diese Position oft durch das Bild des "etwas auf den Tisch legen" verstanden (Masschelein & Simons, 2012). Im Unterricht geht es immer darum, *etwas auf den Tisch zu legen*, und das beinhaltet zwei Bewegungen: einerseits die Bewegung, etwas aus der Welt in das Klassenzimmer zu bringen, aber andererseits (und gleichzeitig) auch die Bewegung, das, was man auf den Tisch gelegt hat, loszulassen und weiterzugeben (um es der neuen Generation zur Verfügung zu stellen). In der Erziehung gehen diese beiden Bewegungen zusammen: die doppelte Verantwortung, sowohl für die kommende Generation als auch für die Welt. Natürlich gibt es Versuche, dieses „auf den Tisch legen“ zu neutralisieren. Eine politisch konservative Sichtweise wird etwas auf den Tisch legen wollen, aber nicht freigeben oder loslassen. Schließlich will man ja, dass Schule die bestehende Gesellschaft und Ordnung reproduziert. Das Problem dabei ist, dass die kommende Generation keine neue und innovative Generation sein kann und soll. Eine politisch progressive Vision nichts auf die Tisch legen (schließlich muss der neuen Generation alle Freiheit gelassen werden). Auch hier ist problematisch, dass die junge Generation sich nicht als neue Generation erleben kann, weil nichts Altes auf dem Tisch liegt (weil die Lehrperson die Welt nicht zum Sprechen bringt). Wie für Dewey und Mollenhauer geht es also auch für Arendt im Unterricht immer um die Ermöglichung von Erneuerung und darum, wie die jungen Menschen durch dieses „auf den Tisch legen“ oder „die Welt präsentieren“ darauf vorbereitet werden.

In jüngster Zeit ist ein erneutes Interesse an Arendt zu beobachten, und es gibt zahlreiche Versuche, den von ihr inspirierten pädagogischen Ansatz weiterzuentwickeln. Illustrativ sind Autoren wie Frank Furedi und Gert Biesta. In ihren Arbeiten greifen sie auf Arendt zurück, um deutlich zu machen, was Unterricht heute bedeutet. Sie gehen gewissermaßen davon aus, dass Unterricht auch heute (noch) in der Krise ist. Furedi (2009) weist darauf hin, dass Unterricht zwar noch nie so sehr im Mittelpunkt stand, dass aber die Lehrkräfte – paradoxerweise – nicht immer zu 100 Prozent in ihrem Beruf und im Unterricht engagiert sein können. Im Unterricht, so argumentiert er, geht es vor allem um Wohlbefinden [nied. *welzijn*, vgl. eng. *wellbeing*], Motivation, alle Arten von Betreuung und das Lösen aller möglicher sozialen Probleme, aber kaum, wenn überhaupt, um das Unterrichten selbst. Biesta (2012) weist darauf hin, dass wir viel über (lebenslanges und lebensumspannendes) Lernen

sprechen, aber infolgedessen kaum angeben können, worum es bei der Bildung eigentlich geht.

So unterschiedlich Autoren wie Furedi und Biesta auch sind, sie teilen ein pädagogisches Interesse. Sie betrachten es weder aus einer soziologischen oder kulturellen Perspektive (die Lernen hauptsächlich als Reproduktion, Sozialisation und Initiation sieht), noch aus einer wirtschaftlichen Perspektive (wo Lernen als Investition in Humankapital verstanden wird), noch aus einer Art kritisch-soziologischer Perspektive (wo Lernen als Bewusstseinsbildung oder Emanzipation gesehen wird). Aus der pädagogischen Brille betrachtet, liegt das Hauptaugenmerk auf der Idee der Subjektivierung (Biesta) und der Humanisierung (Furedi). Subjektivierung bezieht sich auf den Prozess des "Jemand-Werdens" (und nicht nur auf den Erwerb von Qualifikationen oder die Sozialisierung). Humanisierung bedeutet, dass Bildung für die Menschwerdung verantwortlich sein kann und muss, und dass es nicht nur darum gehen kann, junge Menschen in die bestehende Gesellschaftsordnung einzubinden. Mit diesen pädagogischen Begriffen versuchen die Autoren also, die Einzigartigkeit von Bildung zu erfassen, und machen sofort deutlich, dass Unterricht nicht nur funktional oder instrumental für die Gesellschaft ist.

Diese Autoren stellen daher kritische Fragen, wenn die Gesellschaft erwartet, dass sich Unterricht funktional aufstellt. Ein Kritikpunkt ist zum Beispiel die (drohende) Politisierung der Schule. Konkret bedeutet dies, dass gesellschaftliche Probleme (die oft eine politische Lösung erfordern) in Probleme übersetzt werden, die durch Lernen (Wissen, Einstellungen und Fähigkeiten) gelöst werden sollen, und dass die Menschen folglich schnell auf die Schule und die Lehrperson schauen, um diese Probleme zu lösen (Biesta, 2012; Simons & Masschelein, 2012). Man denke hier zum Beispiel an Herausforderungen im Zusammenhang mit Drogenkonsum, Radikalisierung, Klima und Rassismus, für die die Menschen oft eine Lösung in der Schule suchen. Arendt würde sagen, dass dies junge Menschen der Möglichkeit beraubt, eine neue Generation zu sein, und dass diese Auslagerung an den Unterricht tatsächlich bedeutet, dass die alte Generation ihre Verantwortung nicht wahrnimmt („sie, die junge Generation, wird es lösen“). Ein Kernthema bei Arendt – aber auch bei Dewey und Mollenhauer – ist die relative Unabhängigkeit oder Autonomie des subjektivierenden oder humanisierenden Unterrichts von gesellschaftlichen Einflüssen. Es ist eine Unabhängigkeit, die Schule immer auch zu dem Ort macht, an dem es um die Gesellschaft geht, in dem Sinne, dass Schule die Möglichkeit der Erneuerung schaffen kann. Diesen pädagogischen Ansatz zum Verhältnis von Unterricht und Gesellschaft wollen wir im Folgenden näher erläutern, indem wir uns explizit mit der Bedeutung von *Schule* und *schulischem Lernen* auseinandersetzen. Mit dem Begriff *schulisches Lernen* bezeichnet der pädagogische Ansatz eine Form der Unterricht, der sich wesentlich von Sozialisieren, Kultivieren, Bewusstmachen und Produzieren unterscheidet. Gerade weil es sich bei der schulpädagogischen Perspektive um eine Innenperspektive handelt, liefert diese Perspektive auch einige normative Prinzipien, die als Prüfsteine für die Zweckmäßigkeit bestimmter gesellschaftlicher Entwicklungen und der oben genannten externen Ansätze dienen können.

6.2. Schulisches Lernen: Grundsätze und Prüfsteine

Wie bereits erwähnt, geht ein schulpädagogischer Ansatz davon aus, dass es etwas Besonderes oder Typisches an schulischen Formen des Lernens gibt. Um dies zu verdeutlichen, können wir von dem einem sehr verbreiteten Bild der Schule ausgehen, nach dem die Schule zwischen der Familie einerseits und der Gesellschaft andererseits angesiedelt ist, und nach dem das, was in der Schule geschieht, von den Funktionen her verstanden wird, die sie für

diese Familie (z.B. ein zweites Bildungsumfeld) und für die Gesellschaft (z.B. die Produktion von arbeitsfähigen Bürger:innen oder Arbeitnehmer:innen) übernimmt. Die schulpädagogische Perspektive will nun genau auf die Eigenschaften der Schule hinweisen, die sich nicht aus der Familie oder aus den gesellschaftlichen Funktionen erklären oder verstehen lassen. Diese Eigenschaften hängen damit zusammen, dass die Schule die Verwirklichung von drei Prinzipien ist: Freiheit, Gleichheit und Formung. Das bedeutet also, dass die anderen Formen des Unterrichts (Sozialisation, Produktion, Initiation und Kultivierung, usw.) zwar ihren Wert haben, aber nicht im Zeichen von Freiheit, Gleichheit und Formung stehen (das Folgende in Anlehnung an: Masschelein & Simons, 2012 und Simons & Masschelein, 2017).

Schule und Freiheit

Der erste schulpädagogische Ausgangspunkt ist, dass die Schule eine Form des Lernens ist, bei der die Freiheit im Mittelpunkt steht. Es gibt natürlich auch alle möglichen anderen Formen des Lernens. Jede Gesellschaft steht vor der Verantwortung, mit der kommenden Generation umzugehen. Dieser Verantwortung gerecht zu werden, kann zu sehr unterschiedlichen pädagogischen Formen führen. In den zuvor beschriebenen externen Ansätzen implizieren diese Formen (z.B. Initiation oder Sozialisation) immer eine gewisse (natürliche oder gesellschaftliche) Prädestination: Die Zukunft der neuen Generation ist eigentlich immer schon auf die eine oder andere Weise bestimmt (entweder „natürlich“ oder durch die alte Generation als Vertreter:innen der bestehenden Gesellschaft). Schulisches Lernen bricht genau mit diesem Prinzip der Prädestination. Dieses Prinzip war bereits in der altgriechischen Bedeutung von *scholé* verankert, auf die unser Begriff der Schule zurückgeht. *Scholé* bedeutet „freie Zeit“. Dabei ging es aber nicht um freie Zeit im Sinne von Entspannung, sondern um Zeit, die von allen möglichen sozialen und ökonomischen Zwängen befreit ist und den Raum schafft, das eigene Leben zu gestalten. Es geht also sowohl um einen negativen als auch um einen positiven Freiheitsbegriff (Freiheit hier im pädagogischen und nicht etwa im juristischen Sinne verstanden). Sie bedeutet einerseits frei *von* oder losgelöst von jeglichen sozialen oder wirtschaftlichen Ansprüchen und andererseits frei *für* und damit die Möglichkeit, z.B. zu studieren und zu üben. Letzteres kann auch so beschrieben werden: die freie Zeit, die den Menschen gegeben wird, um „an ihrer eigenen Form“ oder ihrem „in Form sein“ zu arbeiten. Dies bedeutet unter anderem, dass das, was junge Menschen lernen sollen, nicht von Natur aus oder aufgrund ihrer Herkunft festgelegt ist, und auch nicht an ein von der alten Generation bestimmtes Ideal oder Bild gebunden ist. Die Schule – im Gegensatz etwa zur Sozialisation oder zur Initiation – macht es möglich, dem eigenen Leben selbst eine Bestimmung zu geben. Anders ausgedrückt: Schule geht von der Annahme aus, dass junge Menschen nicht vorbestimmt sind, sondern die Zeit und den Raum erhalten müssen, um ihr eigenes Ziel zu suchen. Pädagogische Freiheit bedeutet also, dass alle Schüler:innen zu einer Grundbildung fähig sind und dass ihre Fähigkeiten oder Grenzen nicht von Natur aus festgelegt sind.

Schule und Gleichheit

Neben der Freiheit steht die Schule – aus pädagogischer Perspektive – im Zeichen der Gleichheit. Diese Gleichheit ergibt sich aus dieser Freiheit. Wenn das (soziale) Schicksal junger Menschen nicht von vornherein feststeht, wenn wir jungen Menschen nicht vorschreiben, was sie werden sollen, dann bedeutet das: *Jeder Mensch*, unabhängig von Herkunft und Hintergrund, muss die Möglichkeit haben, das eigene Leben selbst zu gestalten

und muss sich daher selbst eine Bestimmung, einen Lebenssinn, suchen (können) (siehe auch Verburgh et al., 2016). Schulisches Lernen geht – anders als andere Formen des Lernens – von der Idee aus, dass nicht die Familie (die sogenannte Herkunft [nied. *herkomst*]), aber auch nicht die Natur (Abstammung [nied. *afkomst*]), oder die soziale Einsetzbarkeit (die gesellschaftlich bestimmte Zukunft [nied. *toekomst*]) den Inhalt und die Richtung des Lernens und der Praxis bestimmen. Mit anderen Worten: Wir sprechen von einer Schule, in der das Lernen auf der Grundlage von Gleichheit und Freiheit Gestalt annimmt. In Anlehnung an Hannah Arendt (1958/1994) ermöglicht die Schule jeder kommenden Generation, sich als eine *neue* Generation zu erfahren. Das bedeutet, dass die kommende Generation in der Schule die Möglichkeit hat, die Gesellschaft zu erneuern, indem sie sich selbst eine Bestimmung gibt.

Aus schulpädagogischer Sicht wird davon ausgegangen, dass die Schule immer unsere bestehende Gesellschaftsordnung in Frage stellen kann. In dem Maße, in dem die Schule jedem Menschen, unabhängig der Herkunft, die Möglichkeit gibt, eine eigene Bestimmung zu wählen, bedeutet dies, dass die bestehende Gesellschaftsordnung mit ihren sozialen, kulturellen und ökonomischen Ungleichheiten immer auch in Frage gestellt wird. Es ist daher verständlich, dass bereits im antiken Griechenland die herrschende Elite die Schule zur Diskussion stellte. Und dass sie zumindest den Zugang beschränken oder den Menschen je nach Herkunft eine Bestimmung oder „Richtung“ aufzwingen wollten. Nicht jeder, so lautete die Argumentation, habe diese freie Zeit verdient. Was wir hier betonen wollen, ist, dass die Schule potenziell eine Bedrohung für die bestehende Ordnung und damit für die herrschenden Eliten darstellt. Um diese Bedrohung, die von der Schule ausgehen kann, einzuordnen, können wir eine Analogie zu einer anderen griechischen Erfindung, der Demokratie, herstellen. Auch die Demokratie war von Anfang an ein Skandal (Rancière, 2007). Schließlich, so argumentierten die Kritiker damals, verleiht die Demokratie *im Prinzip* jedem die Macht, ohne dass dafür irgendeine Form von Kompetenz, Qualifikation oder Expertise erforderlich wäre. Daraus resultiert der Hass auf die Demokratie oder zumindest eine ambivalente Haltung, die wir bis heute beobachten können: Wir finden die Demokratie wertvoll, aber andererseits finden wir, dass in manchen Angelegenheiten und zu bestimmten Zeiten andere (oft aristokratischere [aus dem griech. *Herrschaft der Besten*]) politische Formen effizienter und effektiver sind. In Bezug auf die Schule können wir eine ähnliche Beobachtung machen. Zweifellos sind andere Formen des Unterrichts (wie Kultivierung und Sozialisierung) effizienter und wirksamer. Aber die Schule – aus schulpädagogischer Sicht – deshalb abzuschaffen oder zu neutralisieren, bedeutet, die Prämisse von Freiheit und Gleichheit Gefahr laufen zu lassen, über Bord geworfen zu werden. Was die anderen Formen des Unterrichts nicht ermöglichen, ist das Lernen im Namen von Gleichheit und Freiheit.

Schule und Formung

Ein dritter schulpädagogischer Ansatzpunkt ist, dass es beim schulischen Lernen immer um Formung [auch *Bildung*, siehe Anmerkung am Textanfang] geht. Trotz seiner traditionellen Konnotationen bleibt „Formung“ ein interessanter Begriff wegen der doppelten Bedeutung von „sich in Form bringen“: einerseits sich eine Form geben, die auf angebotenen Inhalten beruht, und andererseits – und gerade deshalb – an der eigenen Fitness [nied. *conditie*] arbeiten. Dies knüpft eng an die Begriffe „Vorbereitung“ und „Übung“ an und damit an die viel verwendete Analogie mit dem sich in Form bringenden Sportler (siehe auch Foucault, 2001, Sloterdijk, 2011). Es geht darum, sich körperlich, aber auch kognitiv, affektiv und emotional in gute Kondition zu bringen. Durch alle Arten von Lernaktivitäten (Übungen, Studieren, möglicherweise auch Spiele und andere Aktivitäten) und Inhalten wird an der

eigenen Form gearbeitet, um vorbereitet zu sein. Die Schule ist also der Ort, an dem junge Menschen an ihrer Grundfitness arbeiten. Natürlich hofft die Schule gemeinsam mit den Schüler:innen, dass diese Vorbereitung zu Höchstleistungen führt. Aber das kann aus pädagogischer Sicht nicht die letzte, gesellschaftliche Zielsetzung der Schule sein – so sehr man heute leider Schulen und Lehrkräfte anhand von Spitzenleistungen (auf Basis der Ergebnisse ihrer Schüler:innen) beurteilen will. Gesellschaftliche Spitzenleistungen erfordern so viel mehr, genau wie Spitzenleistungen im Sport (sozusagen bis hin zur richtigen Windrichtung). Das sind Dinge, die weder Schule noch Schüler:innen unmöglich selbst kontrollieren könnten. Worauf die Schule allerdings Einfluss hat, ist eine gute Vorbereitung und eine gute Grundfitness.

Aber was bedeutet es, vorbereitet zu sein? Was beinhaltet diese Grundfitness? In Anlehnung an die Prinzipien eines pädagogischen Ansatzes kann man sagen, dass eine Person, die vorbereitet ist, einerseits in bestimmte Dinge *involviert* ist (Sprachhandlungen, körperliche Handlungen, konkrete Themen oder Fragen ...), andererseits aber auch eine gewisse *Distanz oder Freiheit* bewahrt (gerade um sie in bestimmten Situationen und Umständen richtig nutzen zu können). Es ist jemand, der einen Schritt zurücktreten kann, gerade um die Dinge zu sehen, die wichtig sind. Diese Kombination aus Engagement und Distanz ist in der Beschreibung “sich zu etwas verhalten können” [nied. *zich verhouden*, vgl. eng. *to relate*] enthalten (man kann sich zur Natur, der digitalen Welt, der Technik, der Automechanik usw. verhalten). Das bedeutet, dass Formung immer eine gesellschaftliche Dimension hat. Was im Unterricht behandelt wird, hat immer irgendeinen Bezug zur Gesellschaft oder zur Welt. Denn die Inhalte der Schule kommen – wie könnte es anders sein – immer aus der Alltagswelt. Aber die Schule ist der Ort, an dem junge Menschen die Möglichkeit haben, sich auf diese Welt zu beziehen. Wenn die Zielsetzung der Schule in der Formung besteht, dann geht es darum, den Kindern die Möglichkeit zu geben, sich zu dem in Beziehung zu setzen, was sie beeinflusst oder was sie definiert (siehe auch Verbeek, 2011) und gleichzeitig kompetent zu werden, damit umzugehen. Diese Formung beinhaltet also immer eine soziale Einbindung, eine Selbstgestaltung in Bezug auf soziale oder weltliche Inhalte. Aufgrund dieser Einbindung in die Welt ist die schulische Formung immer eine „mondiale“ [weltweite, hier: *von der Welt ausgehende*] Formung. Es ist die Welt – die Natur, die Mechanik, die Kunst usw. – die spricht, die zu sprechen beginnt, die erschlossen wird und zu der man lernt, sich in Beziehung zu setzen. In der mondialen Formung ist „die Form“ nicht von vornherein festgelegt, im Gegensatz zu den klassischen Varianten der Formung, die von einem bestimmten (Ideal-) Bild des „geformten Menschen“ ausgehen.

Das Pädagogische in Freiheit, Gleichheit und Bildung

Soweit die Schule einen gesellschaftlichen Auftrag hat, steht dieser Auftrag aus schulpädagogischer Sicht im Zeichen von Freiheit, Gleichheit und Formung/Vorbereitung. Es handelt sich dabei nicht um politische Freiheit (in Bezug auf Macht oder Autorität), nicht um juristische Freiheit (in Form von Rechten) oder um wirtschaftliche Freiheit (als Wahlfreiheit), sondern um pädagogische Freiheit: nicht von der Natur vorherbestimmt zu sein und durch das Lernen unserer Zukunft selbst Form geben zu *können*. Gleichheit in der Schule ist daher nicht zu verwechseln mit sozialer Gleichheit (in sozialer, kultureller oder wirtschaftlicher Hinsicht gleich sein oder gleich machen), juristischer Gleichheit (alle sind vor dem Gesetz gleich und werden daher in dieser Hinsicht gleich behandelt) oder Chancen- oder Ergebnisgleichheit (Bearbeitung sozialer und kultureller Ungleichheit, um alle auf dieselbe Startlinie zu bringen oder alle über dieselbe Ziellinie zu verhelfen). Es handelt sich um eine pädagogische

Gleichheit im doppelten Sinne: die Annahme, dass jede:r Schüler:in lernfähig ist, und die Annahme, dass für jede:n Schüler:in die Ziele und Inhalte der Grundformung wichtig sind. Das pädagogische Handeln der Lehrperson geht von dieser positiven Annahme aus und greift ein (und differenziert), wenn es Hinweise auf das Gegenteil gibt. In diesem Sinne steht das pädagogische Handeln in Spannung zu allen Formen des *Naturalismus*, die von einer natürlichen und damit gegebenen, festen oder unausweichlichen Begrenzung der Schülerin oder des Schülers ausgehen. Pädagogisches Handeln leugnet oder ignoriert diese Unterschiede nicht, aber diese Unterschiede sind nicht der Ausgangspunkt. Mit anderen Worten: Der Ausgangspunkt der Schule ist die Fähigkeit der Jugendlichen zu lernen oder besser zu formen und nicht ihre (natürlichen) Talente, Grenzen oder das, was sie nicht können.

In dieser Hinsicht sind die folgenden Aussagen vielleicht typisch für die pädagogische Sprache: „*Probier's trotzdem*“, d.h. es ist nicht festgelegt, dass du es nicht kannst (pädagogische Freiheit); „*probier's auch du*“, d.h. es gilt auch für dich, wie für alle anderen (pädagogische Gleichheit) und „*probier das auch mal*“, d.h. das ist auch wirklich interessant und kann etwas bedeuten (Formung). Diese Aussagen sind also konkrete Materialisierungen der pädagogischen Prinzipien des schulischen Lernens. Damit können wir nun zum Verhältnis von (Schul-)Unterricht und Gesellschaft zurückkehren.

Von innen nach außen schauen

Sehr oft betrachten wir die Schule aus der Außenperspektive der Familie oder der Gesellschaft. Die interne, schulpädagogische Perspektive bietet die Möglichkeit, dies umzukehren: die Familie und die Gesellschaft aus der Perspektive der Schule zu betrachten und Erwartungen an die Familie und die Gesellschaft aus der schulischen Freiheit, Gleichheit und Formung heraus zu formulieren.

Die Familie von der Schule aus gesehen

Die Schule, wie wir sie oben beschrieben haben, ermöglicht es, Kinder aus ihrer Familie – mit ihrem Wert und ihrer Wärme, aber auch mit ihren Ungleichheiten – herauszunehmen. Kinder werden plötzlich nicht mehr als Söhne und Töchter angesprochen, sondern alle werden zu Schüler:innen und Lernenden, und das bedeutet, dass sie immer einen kollektiven Stempel erhalten, der sie gleichzeitig frei und gleich macht. Auch wenn dies nicht immer mit unseren heutigen Erfahrungen übereinstimmt (und einige externe Ansätze es für eine Illusion halten), erzielt dieser Stempel dem pädagogischen Ansatz nach von dem Moment an, in dem die Schüler:innen das Schultor betreten, eine befreiende und ausgleichende Wirkung: „Ich bekomme hier, wie alle anderen, Zeit und Raum zum Lernen.“ Wie unterschiedlich man auch ist, in der Schule ist jede und jeder eine Schülerin bzw. ein Schüler. Aus schulpädagogischer Sicht geht es nicht darum, diese Freiheit und Gleichheit zu romantisieren oder gar zu idealisieren, sondern darum, auf die einfache und deshalb vielleicht oft vergessene Pragmatik der Schule hinzuweisen: Sie macht frei und gleich. Wenn man die Familie verlässt, ist man nicht mehr in erster Linie ein Sohn oder eine Tochter, aber man ist auch noch nicht sofort als Bürger:in oder Arbeitnehmer:in in die Gesellschaft eingegliedert. Als Schüler:in ist man in erster Linie jemand, die oder der sich selbst gestalten kann. Es ist wichtig, an dieser Stelle noch einmal zu betonen, dass es sich um eine pädagogische Freiheit handelt und nicht um eine Art „unternehmerische Freiheit“ oder die „Freiheit der Wahl“, bei der z.B. politische Doktrinen zur Wahl stehen. Eine kurze Beschreibung dieser pädagogischen Freiheit könnte die Erfahrung sein, „etwas tun zu können“. Es ist eine Erfahrung, die das lernende Kind

ungeheuer stark erleben kann: Etwas Neues wird möglich, etwas Neues bekommt einen Sinn. Natürlich kann diese Erfahrung schnell in die Erfahrung des „Nicht-Könnens“ umschlagen, und wir verbinden Unterricht oft mit dieser negativen Erfahrung. Wir vergessen dann aber, dass die Schule (wenn sie denn als Schule funktioniert) junge Menschen zunächst einmal in die Situation versetzt, etwas zu können und ihnen so die Erfahrung „ich kann ...“ vermittelt. Die pädagogische Herausforderung besteht genau darin, sie immer wieder in diese Situation des „etwas könnens“ zu versetzen und zu vermeiden, dass sie in eine „unpädagogische“ Erfahrung des „etwas nicht können“ umschlägt.

Die Gesellschaft von der Schule aus gesehen

Insofern eine Gesellschaft das schulische Lernen organisiert und damit die Zukunft der jungen Menschen nicht selbst vorgibt, sondern Formung ermöglichen will, ruft die Schule eine *gesellschaftliche Verantwortung* ins Leben. Aus pädagogischer Sicht stellt sich also zunächst nicht die Frage, was die Schule für die Gesellschaft tun soll, sondern *was die Gesellschaft für die Schule tun kann* (Bachelard, 1934/1967). Einfach ausgedrückt lautet die Antwort: die Bestimmung der Inhalte, die für die Formung in Frage kommen. Wir haben oben angedeutet, dass die Schule ein Ort ist, an dem an der Grundfitness gearbeitet wird: der Fähigkeit, sich auf die Welten zu beziehen, die unser Leben stark beeinflussen, so dass wir nicht nur in ihnen funktionieren, sondern uns auch von ihnen distanzieren können. Eine einfache Möglichkeit, über diese Fähigkeit zu sprechen, ist die Verwendung der Begriffe „Literalität“ [siehe oben] und „Grammatik“ (siehe auch Stiegler, 2008).

Es gibt verschiedene Formen der Literalität: sprachliche Literalität (Niederländisch oder eine Fremdsprache), aber auch digitale, technologische, praktische oder wissenschaftliche Literalität. Literal zu sein [nied. *geletterd-zijn*] bedeutet, dass man genügend Abstand zu dieser Sprache, Technologie oder digitalen Welt hat, aber auch genug Beteiligung, um *unabhängig und kreativ*, aber auch sorgsam damit arbeiten zu können. Literale Menschen sind Menschen, die sich nicht dadurch definieren, was sie beeinflusst. Sie haben gelernt, sich zu diesen Einflüssen zu verhalten. Digitale Literalität bedeutet zum Beispiel, dass man sich nicht davon leiten lässt, was Google automatisch macht. Dass man weiß, was der Suchalgorithmus für einen tut, dass man sich von ihm distanzieren und ihn kritisch nutzen kann. In diesem Sinne ist Literalität kein elitäres Ideal, sondern verweist im Gegenteil auf das Recht auf eine Grundfitness.

Was braucht man für diese Literalität? Aus schulpädagogischer Sicht könnte man von den Grundgrammatiken des sozialen Lebens sprechen. Das könnte die Grammatik der Sprache sein. Aber auch die Grammatik der digitalen Welt, der Technik, der Natur, vielleicht sogar der Hausarbeit. Der Begriff „Welt“ ist in diesem Zusammenhang durchaus aussagekräftig: Es geht um das, was in der Welt der Sprache, in der Welt des Haushalts, in der Welt der Wirtschaft usw. zählt.

Grammatikalische Kenntnisse und Grundfertigkeiten, also auch praktische Übungen, sind notwendig, damit junge Menschen lernen, sich auf das zu beziehen, was sie betrifft, ihnen aber gleichzeitig einen Sinn gibt und sie zu einer Welt gehören lässt. Diese Fokussierung auf die Grundbildung wirft vielleicht ein etwas anderes Licht auf die Debatte über „Fähigkeiten statt Wissen“. Offensichtlich ist beides wichtig, wobei Lernen und Einüben besonders schwer zu trennen sind. Aber hinter dieser – oft sehr prinzipiellen – Diskussion steht eher die Frage, ob es um Grundfertigkeiten und Grundwissen (Literalität) geht oder um konkrete und spezifische Fähigkeiten und Kenntnisse. In der Schule geht es um Ersteres. Konkrete und spezifische Fähigkeiten sind natürlich auch wichtig, aber dafür braucht man oft

keine Schule. Sie lassen sich am besten durch praktisches Tun erlernen. Grundlegende Fähigkeiten und Kenntnisse setzen immer eine gewisse Abstraktion voraus, und zwar gerade deshalb, um sich von dem, was uns täglich betrifft, distanzieren zu können. Denken wir zum Beispiel an den Algorithmus von Google und dessen bewusste Nutzung. Wenn man jungen Menschen diese Art der Abstraktion verweigert, kann das bedeuten, dass sie keine Möglichkeit haben, sich mit dem auseinanderzusetzen, was sie betrifft. In diesem Sinne kann man Wissen und Fähigkeiten sowohl in einer Übungswerkstatt in der Schule als auch (ganz praktisch) in einer Autowerkstatt erwerben. Der Unterschied besteht jedoch darin, dass in der Übungswerkstatt in der Schule die unangenehmen Kund:innen und der finanzielle Druck (noch) eine Weile außen vor bleiben: Die Jugendlichen erhalten die Freiheit, zu üben und auszuprobieren, und sie erhalten die Grammatik der Welt der Autos (Mechanik, Elektronik usw.). Für die Jugendlichen kann dies im wahrsten Sinne des Wortes eine andere Welt bedeuten: Sie können lernen, sich auf das, was sie tun, zu beziehen, sich beim Üben zu vervollkommen, eine Beziehung und eine Form zu finden.

Die Schule ist der Ort, an dem an der Grundkondition gearbeitet wird, sich auf verschiedene Welten, die unser Leben stark beeinflussen, *zu beziehen*. Es ist Sache der Gesellschaft, zu entscheiden, welche Welten (Inhalte) für die Formung (und damit nicht für Sozialisation, Initiation usw.) in Frage kommen. Wenn also die Gesellschaft die Schule als Schule ernst nimmt, muss sie eine gesellschaftliche Debatte über den Lehrplan führen und dabei über private Interessen hinausgehen. Aber die Verantwortung, die die Schule einer Gesellschaft aufbürdet, besteht nicht darin, das (persönliche) Bild festzulegen, dem junge Menschen entsprechen müssen, oder auf andere Weise die Zukunft junger Menschen zu bestimmen. Es kann auch nicht die Aufgabe der Schule sein, junge Menschen dazu zu bringen, jene Träume zu verwirklichen, die Erwachsene für sich selbst nicht mehr als erreichbar ansehen. In dem Maße, in dem sie dies tut, wird die Schule zu einem Ort der Sozialisierung oder der Initiation. Dies kommt einer Entschulung der Schule gleich. Die Frage nach den grundlegenden *Zielen*, die die Schule an die Gesellschaft stellt, ist die Frage nach den Formen der Literalität, die *wir* für wichtig halten. Und die Frage nach den grundlegenden *Inhalten* bezieht sich auf die Grammatiken, die *unser* soziales Leben organisieren. Die soziale Verantwortung, die die Schule schafft, besteht also immer auch darin, in Bezug auf die neue Generation dieses „wir“ und „uns“ zu definieren. Gerade durch das Vorhandensein der Schule, die aus einer erzieherischen Perspektive heraus gedacht wird, muss sich die Gesellschaft in einer ganz bestimmten Weise ihrer selbst bewusst werden und bleiben. Eine Gesellschaft, die sich nicht für die Schule und damit für das Lernen im Zeichen der Freiheit, der Gleichheit und der Formung entscheidet, wird sich ihrer selbst nie auf diese Weise bewusst werden und bleiben müssen.

6.3. Schulpädagogische Prüfsteine

Der schulpädagogische Ansatz stellt also die Schule in den Vordergrund. Und der Begriff „Schule“ bezieht sich hier nicht auf das typische Gebäude, das wir alle (noch) kennen, oder auf die bekannte Organisation von Klassen und Schuljahren. Schule bezieht sich in erster Linie auf eine ganz bestimmte Form des Lernens, die auf Freiheit, Gleichheit und Formung ausgerichtet ist. Letzteres verweist auf die innere, pädagogische Normativität, die diesem zu eigen ist. Um zu zeigen, wie diese pädagogische Normativität in Stellung gebracht werden kann, formulieren wir kurz eine Reihe von Prüfsteinen. Dabei handelt es sich um Fragen und Überlegungen, die helfen können, zu erkennen, wo und wie schulische Formen des Lernens auftauchen, und wo sie unter Druck geraten.

Schule ermöglichen, dann Sozialisation und Qualifizierung

Die Grundformung, die bei der schulpädagogischen Perspektive im Mittelpunkt steht, ist gesellschaftlich gesehen nicht funktional. Sie ist zwar gesellschaftlich relevant und sinnvoll, aber nicht *funktional*, weil sie die Möglichkeit bietet, sich auf die Welt zu beziehen und damit möglicherweise auch die Gesellschaft zu stören, zu hinterfragen und zu erneuern. Eine schulpädagogische Perspektive grenzt also die typisch schulische Form des Lernens scharf von reproduktiven Lernformen wie Sozialisation und Qualifizierung ab. Dies sind Formen des Lernens mit einer Funktion oder einer äußeren Zielsetzung: die Auseinandersetzung mit vorherrschenden Werten und Normen oder der Erwerb von Kompetenzen, die z.B. den Zugang zum Arbeitsmarkt oder zu weiterführender Bildung ermöglichen. Es ist also klar, dass wir aus pädagogischer Sicht Qualifizierung und Sozialisation nicht als zwei schulische Aufgaben sehen können. Sie sind vielmehr (bestenfalls) gesellschaftliche Erwartungen an die Schule. Und solche gesellschaftlichen Erwartungen können übrigens sehr vielfältig sein. Sie können zum Beispiel auch die (Ausbildung zur/zum) mündigen Bürger:in umfassen. Es kann sich aber auch um ganz praktische Fragen handeln, wie z. B. die Erwartungen an die Öffnungszeiten der Schule, einschließlich der Ferienregelung, sowohl im Sinne von „Kinderbetreuung“ als auch von Flexibilität in Bezug auf geplante Familienurlaube, oder die Erwartungen an die Nutzung der Schulräume. Diese sozialen Erwartungen stellen alle in irgendeiner Weise *Anforderungen an die Schule*.

Es stellt sich also die Frage, wie die Schule mit diesen externen Erwartungen umgehen kann. Auf jeden Fall hat die Schule selbst die Verantwortung, diese externen Erwartungen auf Abstand zu halten, insofern sie die Verwirklichung von Freiheit, Gleichheit und Bildung unmöglich machen. Die Verantwortung der Schule ist natürlich von großer Bedeutung, wenn es um Erwartungen an andere Formen des schulischen Lernens geht. Die Herausforderung besteht darin, dafür zu sorgen, dass Sozialisationserwartungen (z.B. die Forderung, dass die Schule bestimmten gesellschaftlichen Normen entsprechen muss) oder Qualifikationserwartungen (z.B. die Forderung, dass die Schule eine Eintrittskarte für den Arbeitsmarkt bereitstellen muss) nicht *schulintern* in eine Form des Lernens umgesetzt werden, die Gleichheit, Freiheit und Formung unmöglich macht. Oder einfach ausgedrückt: Die Schule soll dazu beitragen, dass das formende Lernen nicht durch Lernformen ersetzt wird, die einer von außen (von der älteren Generation) vorgegebenen oder projizierten Zukunft dienen. In solchen Fällen würde die Schule der jungen Generation und der Welt keine Erneuerung gönnen.

Schule und Grundformung für alle möglich machen

Eine Grundformung für alle zu ermöglichen, setzt voraus, dass die Schule von der Familie unabhängig ist. In gewissem Sinne muss die Schule von allem getrennt sein, was junge Menschen von zu Hause (oder aus der Nachbarschaft und der Gemeinschaft) geerbt (oder eben nicht geerbt) haben. Es liegt auf der Hand, dass Kinder und Jugendliche in Bezug auf ihre Herkunft oft ungleich sind. Und diese Ungleichheit kann ihnen die Freiheit nehmen, ihrem Leben einen eigenen Sinn und eine eigene Form zu geben. Die Schule tut nicht so, als gäbe es diese Unterschiede nicht, aber sie nutzt sie auch nicht als *Ausgangspunkt*. Für die Schule ist ein gewisses Maß an Autonomie notwendig, um zu gewährleisten, dass diese Unterschiede (in Bezug auf Ursprung oder Art) *nicht bestimmend sind* für die Zukunft der jungen Menschen. Für die Schule müssen diese Unterschiede irrelevant werden, was etwas anderes bedeutet, als sie zu leugnen. Es impliziert, dass Kinder und Jugendliche in der Schule als Schüler:innen angesprochen werden. Das bedeutet, dass die Schule nur dann als Schule

funktionieren kann und die Schüler:innen nur dann Schüler:innen sind, wenn sie nicht ständig mit dem konfrontiert werden, was sie von zu Hause unterscheidet. Die Schule muss daher sicherzustellen, dass junge Menschen nicht immer auf das angesprochen werden, was sie selbst nicht kontrollieren können, auf ihr Nicht-Können. In diesem Sinne trägt sie eine wichtige Verantwortung: Sie muss dafür sorgen, dass junge Menschen nicht immer nach ihrem familiären, wirtschaftlichen, sozialen oder kulturellen Hintergrund angesprochen werden, sondern dass sie als (gleichberechtigte) Lernende angesprochen werden.

Das bedeutet, dass es in der Verantwortung der Schule liegt, sie als Lernende in die gleiche Ausgangssituation zu versetzen. Die Schule prüft, welche Ausgangsbedingungen sie den Schüler:innen explizit oder implizit durch ihre Organisation, durch ihre Arbeitsformen und durch all das, was sie von den Eltern erwartet (z.B. für die Erledigung der Hausaufgaben), auferlegt. Sie überlegt, ob dies Schüler:innen von vornherein ausschließt und wie man dies kompensieren kann. Dies nicht zu tun, bedeutet nämlich, dass die Schule ständig soziale und andere Ungleichheiten in der Schule zulässt, ihnen Relevanz verleiht und damit die Freiheit und Gleichheit der jungen Menschen ignoriert. Die Konsequenz ist auch, dass die Schule in pädagogischer Hinsicht nicht alles von den Familien oder Eltern erwarten darf, geschweige denn ihre schulischen Aufgaben an die Familie delegieren. Auf diese Weise fangen nämlich die Unterschiede in den Familien an, die Grundformung zu belasten.

Schule im Dienste sowohl der Lernenden als auch der Gesellschaft

Aus schulpädagogischer Sicht ist die Schule nie nur dazu da, der Gesellschaft zu dienen. Die Schule ist niemals nur dazu da, soziale Funktionen zu erfüllen (Reproduktion, soziale Ordnung, wirtschaftliches Wachstum usw.). In diesem Fall würden die Lernenden nur zu Ressourcen oder Instrumenten, die jemandem oder etwas anderem anvertraut werden. Andere Varianten des Lernens (wie z.B. eine spezifische Ausbildung) wären in dieser Hinsicht übrigens viel effizienter und effektiver als die Schule. Aber die Schule kann auch niemals nur für die Lernenden (entweder als Gruppe oder individuell) da sein. Eine solche einseitige Perspektive würde der Gesellschaft der Möglichkeit berauben, sich zu erneuern und ihr eine Zukunft zu geben. Die Formung der jungen Menschen wäre leer, die Formung hätte keinen (sozialen) Inhalt mehr. Die Schule hat also diesen doppelten Dienst: Sie dient sowohl jedem jungen Menschen als auch der Gesellschaft. Jeder junge Mensch erhält die Chance, sein eigenes Schicksal zu suchen und damit nicht vollständig von familiären oder gesellschaftlichen Erwartungen und Einflüssen bestimmt zu werden. Und die Gesellschaft gibt der kommenden Generation die Chance, diese Gesellschaft zu erneuern, was bedeutet, dass sie diese Gesellschaft auch in Frage stellen kann.

Schule–Lehrkraft und das „im Dienste stehen“ gegenüber Lernenden und der Gesellschaft

Was für die Schule gilt, trifft auch auf den Lehrkräfte zu. Die Lehrkraft ist, wie Arendt argumentierte, diejenige, die eine Verantwortung sowohl für die Formung von der Schüler:innen als auch für die Vermittlung von (sozialen) Inhalten eine Verantwortung trägt. Diese doppelte Verantwortung impliziert eine doppelte Bewegung seitens der Lehrkraft: etwas aus der Gesellschaft „auf den Tisch“ zu legen, *und* die Aufmerksamkeit der jungen Menschen darauf zu lenken. Oder anders ausgedrückt: die Welt in einem Buch, an der Tafel, auf der Leinwand, in einem Film oder durch eine Übung zu zeigen und den Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, sich zu dem, was besprochen wird, verhalten zu können. Letzteres bedeutet auch, die Schüler:innen für etwas zu interessieren, dass außerhalb ihrer Lebenswelt

liegt. Damit steht die Lehrperson nicht nur im Dienste der Schüler:innen. Solange die Lehrperson nur ein Coach (in) der Lebenswelt der Schüler:innen ist, nimmt sie den Jugendlichen die Möglichkeit, dieses Umfeld zu verlassen. Umgekehrt bedeutet dies auch, dass die Lehrperson nicht nur auf die Gesellschaft ausgerichtet sein darf. Sie kann nicht niemand sein, sie sich nur um den Inhalt oder das Fach kümmert. Jemandem, die oder der sich nur darauf konzentriert, fehlt möglicherweise die Verbindung mit der Lebenswelt der Jugendlichen, welche notwendig ist, um sie aus ihrer Lebenswelt herauszuholen.

7. Schluss

Es gibt zahlreiche Ansätze, um das komplexe Verhältnis zwischen Unterricht und Gesellschaft zu untersuchen. Wir haben zwischen externen Ansätzen und einem internen, pädagogischen Ansatz unterschieden. Jeder der Ansätze hat seine eigene Normativität, d.h. es gibt jeweils spezifische Annahmen über die Bedeutung und Rolle von Unterricht. Wir haben uns ausführlicher mit dem schulpädagogischen Ansatz befasst, weil hier die soziale Bedeutung der Schule von innen heraus in den Vordergrund gestellt wird. Dieser Ansatz – und die formulierten Prüfsteine – ermöglichen es, dass die interne, pädagogische Normativität in gesellschaftlichen Debatten eine Rolle spielt. Abschließend gehen wir kurz auf drei Debatten ein: zur Formung in Abgrenzung zu Sozialisation und Qualifikation, zur Schule der Zukunft und um das Lehrkraft-in-einer-Schule-Sein.

In politischen, aber auch in akademischen Kreisen ist es üblich, z.B. Formung, Sozialisation und Qualifikation nebeneinander zu stellen (vgl. Biesta, 2012). In der Tat stellt man dann drei Ansätze nebeneinander. Aber sind diese ökonomischen, soziologischen und pädagogischen Ansätze wirklich gleichwertig? Die politisch korrekte Antwort lautet: Ja. Das würde zum Beispiel bedeuten, dass Unterricht drei gleichwertige Funktionen hat: eine Qualifizierungsfunktion (ökonomisch), eine sozialisierende Funktion (soziologisch) und eine formative Funktion (pädagogisch). Der Vorteil einer solchen Dreiteilung ist, dass sich jede und jeder damit identifizieren kann: Es geht nur um das Austarieren von *Funktionen*. Diese politische Korrektheit ist versöhnlich, denn sie bringt Soziolog:innen, Wirtschaftswissenschaftler:innen und Pädagog:innen zusammen und ermöglicht es den politischen Entscheidungsträger:innen, sich alle Optionen offen zu halten. Aber ist diese politische Korrektheit sinnvoll? Ist diese versöhnende Korrektheit in Bezug auf die „Funktionen des Unterrichts“ nicht ein Weg, um ein entscheidendes Thema aus dem Blick und der Diskussion zu nehmen? Schließlich setzen wir dann die Annahme „Jede:r hat die Chance, jemand zu werden, niemandes Zukunft ist festgelegt“ mit der Annahme gleich, dass die Zukunft junger Menschen in wirtschaftlicher oder sozialer Hinsicht eben doch festgelegt ist oder festgelegt werden sollte. Ein schulpädagogischer Ansatz argumentiert nicht, dass Sozialisation und Qualifizierung keine Rolle spielen, sondern vielmehr, dass es in der Schule nicht darum geht, und dass, wenn sie als Schule funktionieren will, keine Kontrolle darüber hat (und haben sollte). Aus schulpädagogischer Sicht geht es nicht darum, sich nostalgisch an eine alte Institution zu klammern und sie vor allen möglichen Erneuerungen zu schützen. Es geht darum, einen spezifischen Umgang mit der kommenden Generation zu fordern, der im Zeichen von Gleichheit, Freiheit und Formung ausgerichtet ist. Dies ist eine Frage an und für die gesamte Gesellschaft: Wollen wir jetzt und in Zukunft Schule (möglich) machen, oder entscheiden wir uns für andere Formen des Lernens, die oft nicht im Zeichen stehen von Gleichheit, Freiheit und Formung (wie wir oben erläutert haben)?

Dies bringt uns zu einer anderen Debatte: die Schule der Zukunft. Aus schulpädagogischer Sicht ist es wichtig, sich darüber im Klaren zu sein, dass die Schule

verschwinden könnte; dass eine Gesellschaft tatsächlich nicht mehr die schulischen Lernformen wählt, die im Zeichen von Freiheit, Gleichheit und Bildung stehen. Dass sich eine Gesellschaft beispielsweise entschlossen für eine personalisierte Talentförderung entscheidet, die davon ausgeht, dass jeder Mensch anders ist, dass jede:r *von Natur aus* eigene Talente hat, die sie oder er *entwickeln* kann und soll. Begabung und Begabtenförderung haben zweifellos ihren Wert für alle Arten des Lernens, aber sie können keine grundlegenden Bestandteile der Schule sein (siehe auch Verburgh et al., 2016). Die Annahme von Talent – und damit die Annahme einer Art natürlicher Prädestination – widerspricht radikal der Prämisse von Freiheit, und der von Gleichheit, und der von Formung. Das soll nicht heißen, dass Praktiken der Talentförderung unwichtig sind, sondern vielmehr, dass es in der Schule nicht um diese Dinge geht. Gleichzeitig macht uns der pädagogische Ansatz bewusst, dass eine Gesellschaft, die sich für die Schule entscheidet, vor enormen Herausforderungen steht. Es gibt kein Modell für diese Schule, die Schule muss ständig „erfunden“ und „gemacht“ werden.

Und schließlich ist da noch die Frage nach der Lehrkraft. Der bereits erwähnte John Dewey hat im späten 19. Jahrhundert ein pädagogisches Credo verfasst. Sein Credo beinhaltet in erster Linie eine Verpflichtung und die klare Formulierung von Grundsätzen für die Gestaltung von Unterricht. Wichtig ist, dass diese Grundsätze auch das Verhältnis der Lehrpersonen zu den Schüler:innen und zu den Erwartungen der Gesellschaft prägen. Die unterschiedlichen Herangehensweisen an das Verhältnis zwischen Unterricht und Gesellschaft machen nicht nur theoretisch einen Unterschied (in Bezug darauf, wie wir diese Beziehung verstehen), sondern auch in spezifischen praktischen Annahmen – einem Glaubensbekenntnis, wenn man so will – nach denen Lehrkräfte handeln. Im Folgenden finden Sie einen Vorschlag (siehe Masschelein & Simons, 2012), was ein zeitgemäßes schulpädagogisches Credo vielleicht sein könnte:

Er kennt sie alle. Die Statistiken und Zeitungsartikel. Kinder mit Migrationshintergrund [nied. *alloctonen*], die einen Rückstand haben, noch bevor sie eine Schule überhaupt aus der Nähe gesehen haben. Kinder von Alleinerziehenden – es bleibt ein Risiko. Der Abschluss der Mutter [in Belgien ein sog. *Indikator* für schulischen Rückstand]. Hier aufpassen! Der sozio-ökonomische Status [nied. *sociaal-economische status*], die Abkürzung SES spricht heute für sich. Er weiß, dass es sich um Korrelationen handelt, nicht um Kausalitäten, um Wahrscheinlichkeiten und Durchschnittswerte. Er weiß auch, dass ein Zeitungsartikel nur Ursachen benennt und Gruppen nennt. Er kennt die Zahlen. Aber er erkennt seine Schüler:innen nicht darin. Vielleicht, wenn er sich anstrengt, oder wenn ihm alles zu viel wird, wenn er müde ist, wenn er aus seiner Rolle als Lehrer fällt und nicht mehr er selbst ist. Steven tut sich schwer – so ein Mensch mit einer problematischen häuslichen Situation. Naomi verhält sich unbeholfen, wartet ab – sie will arbeiten gehen, wie ihre Geschwister, ihre Cousins und Cousinen, wie ihre Eltern in ihrem Alter, ihre Großeltern. Und Amir ist der kluge Marokkaner – die Ausnahme, die die Regel bestätigt. Aber wenn er [der Lehrer] vorbereitet und wenn er sich selbst ist, denkt er nicht statistisch, er lässt sich nicht von Regeln, Mustern oder Indikatoren verführen. Ihn stört die Vogelperspektive, die sowohl seine Schüler:innen als auch ihn selbst und seine Arbeit in den Durchschnittswerten einer Statistik verschluckt. Das reißt ihn aus seiner Konzentration. Es ist, als würde ihm jemand über die Schulter schauen und ihn zwingen, seine Schüler:innen und seine Arbeit aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Eine Welt der Marionetten, des sozialen und anderen Kapitals, das sich frivol anhäuft und die Ungleichheit gnadenlos reproduziert. Im

Klassenzimmer, während des Unterrichts, ist das nicht seine Welt. Naiv. Aber er nimmt das gerne hin. Er kann es nicht lassen. Die Schüler:innen verdienen es, mit Namen angesprochen zu werden. Getreu seiner Überzeugung, dass Interesse nicht angeboren ist und Talent und Intelligenz keine Ausgangsbasis sein können. Diese Dinge zeigen sich allenfalls im Nachhinein. Was für ihn zählt, ist: für alle da zu sein und für niemanden im Besonderen. Und das bedeutet, dass er Steven, Naomi, ja manchmal sogar Amir bei der Stange halten muss. Aber in seinem Unterricht geht es nicht um nur *eine:n* von ihnen. Es geht um sein Fach, darum, Aufmerksamkeit zu erregen, sie auf den Geschmack zu bringen, sie zum Lernen und Üben zu bringen, Interesse zu wecken. In seiner Welt gibt es auch Unterschiede, denn Lernen und Üben erfordern Anstrengung. Diese Unterschiede haben einen Namen: Steven, Naomi und Amir. Er schätzt seine Naivität: gegen (vermeintliches) besseres Wissen gibt er neue Chancen. Das ist er seinem Beruf und seinen Schüler:innen schuldig. Und Chancengleichheit und soziale Gleichheit – das liegt nicht in seiner Hand. Er ist kein Marionettenspieler.

Quellenverzeichnis

- Apple, M. (1979). *Ideology and curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Arendt, H. (1958/1994). De crisis van de opvoeding. In: H. Arendt, *Tussen verleden en toekomst. Vier oefeningen in politiek denken* (S. 101–123). Leuven: Garant.
- [ersetzt durch: Arendt, H. (1958/1994) Die Krise der Erziehung. In H. Arendt, *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Vier Übungen im politischen Denken* (S. 255-276)]
- Bachelard, G. (1934/1967). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris: Vrin.
- Becker, G. (1976). *The Economic Approach to Human Behavior*. Chicago: University of Chicago Press.
- Biesta, G.J.J. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag: Boom/Lemma.
- Bloom, H. (1994). *The Western Canon: The books and school of the Ages*. Harcourt Brace.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970/1981). Examen en uitsluiting zonder examen. In M. Du Bois-Reymond & A. Wesselingh (Hrsg.), *School en maatschappij. Sociologen over onderwijs en opvoeding* (S. 120-134). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- [siehe auch: Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Klett.
- Bourdieu, P. (1986/2006). The forms of capital. In H. Lauder, P. Brown, J.A. Dillabough & A.H. Halsey (Hrsg.) (2006), *Education, Globalization & Social change* (S. 106– 118). Oxford University Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C.(1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Editions de Minuit.
- Burgess, S. (2016). *Human Capital and Education: The State of the Art in the Economics of Education*. IZA Discussion Paper No. 9885. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2769193>.
- Dewey, J. (1927/1991). *The public and its problems*. Athens (Ohio): Swallow Press/ Ohio University Press.
- Dewey, J. (1916/2004). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of education*. New York: Dover Publications.

- Durkheim, E. (1981/1911). De educatie, haar aard en haar rol. In M. Du Bois-Reymond & A. Wesselingh (Hrsg.), *School en maatschappij. Sociologen over onderwijs en opvoeding* (S. 209–223). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Foucault, M. (2001). *L'hermeneutique du sujet*. Paris: Gallimard
- Furedi, F. (2009). *Wasted: Why education isn't educating*. London: Continuum.
- Giroux, H.A. (1986). Teachers as Transformative Intellectuals. *Social Education*, 49 (5), S. 376–379.
- Hirsch, E.D. (1996). *The Schools We Need: And Why We Don't Have Them*. New York, Anchor Books.
- Hirsch, E.D. (2010). *The Making of Americans: Democracy and Our Schools*. Yale University Press.
- Hanushek E. (1971). Teacher characteristics and gains in student achievement: estimation using micro data. *American Economic Review*, 61 (2), S. 280–88.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2012). *Apologie van de school: Een publieke zaak*. Leuven: Acco.
- Mollenhauer, K. (1972). *Theorien zum Erziehungsprozess: zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen* (Bd. 1). München: Juventa.
- Mollenhauer, K. (1974). *Het kind en zijn kansen: Over de plaats van individu en maatschappij in het opvoedingsproces*. Meppel: Boom (vertaling: H. Bakx en E. Velthuysen).
- Parsons, T. (1959). The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society. *Harvard Educational Review*, 29, S. 297–318.
- Peschar, J. & Wesselingh, A. (Eds.) (1985). *Onderwijs sociologie, een inleiding*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Rancière, J. (2005). *La haine de la démocratie*. Paris: La fabrique.
- Robertson, S. L. (2006). Absences and imaginings: the production of knowledge on globalisation and education. *Globalisation, Societies and Education*, 4 (2), S. 303–318.
- Schultz, T.W. (1971). *Investment in human capital*. New York: Free Press.
- Simons, M. & Masschelein, J. (2017). *De leerling centraal in het onderwijs? Grenzen van personalisering*. Leuven: Acco.
- Stiegler, B. (2008). *Prendre soin de la jeunesse et des générations*. Paris: Flammarion.
- Verbeek, P.P.(2011). *De grens van de mens: over techniek, ethiek en de menselijke natuur*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Verburgh, A., Simons, M., Masschelein, J., Janssen, R., Elen, J., & Cornelissen, G. (2016). School: Everyone can learn everything. In: Achten V., Bouckaert G., Schokkaert E. (Hrsg.), *“A truly golden handbook”: The scholarly quest for Utopia* (S. 263–271). Leuven University Press.