
Friedrich Schweitzer

Ist Schule noch zu verantworten?

Anmerkungen zu einer zeitgemäßen Theorie der Schule¹

(1.) Was soll eine Theorie der Schule leisten? Vieles offenbar. So vieles, daß es wohl gut ist, sich vorab auf anstehende Grundfragen zu besinnen – das Wasser also noch einmal von außen zu betrachten, ehe man sich hineinbeigt und mit dem Schwimmen selbst genug zu tun hat, angesichts gegenläufiger Strömungen und treibender Teile. Wozu also schwimmen – oder: Zu welchem Ende heute eine Theorie der Schule?

Ganz offenbar – der zynische Vorwurf wissenschaftlicher Selbstbeschäftigung sei ausgeschlossen – gibt es Fragen, die eine solche Theorie wünschenswert erscheinen lassen. Nicht nur einzelne Unterrichtsfächer, sondern „die Schule“ – die Schule insgesamt und besonders die staatliche Schule ist vielen fragwürdig geworden. Sie erscheint ihnen eher als ein notwendiges Übel denn als eine sinn- oder gewinnversprechende Einrichtung. Und mehr noch: Es wird bezweifelt, daß sie ihre Aufgabe erfüllt.

Ist Schule noch zu verantworten, oder hat sie sich selbst überlebt? – so wird deshalb die erste Frage einer Theorie der Schule heißen müssen. Und sollte sie eine bejahende Antwort finden, schließt sich die zweite sofort an: Wie soll eine Schule aussehen, die heute, in der Situation der 90er Jahre, Zukunft erschließt? Denn nur ein solcher Zukunftsbezug kann dazu berechtigen, von jeder neuen Generation den Besuch dieser Schule zu verlangen.

Die Frage nach einer zukunftsgerichteten Schule kann an dieser Stelle nicht einmal als Frage entfaltet werden. Ich nenne statt dessen – beispielhaft im Sinne von paradigmatisch – zwei Problembereiche, deren Plausibilität als Herausforderung für die Schule mir kaum zu bestreiten scheint: ungelöste Zukunftsprobleme der Gesellschaft und die Erfahrung der Pluralität.

Seit den 80er Jahren sind die vielfach als „Schlüsselprobleme“ bezeichneten Bereiche von Ökologie, Demokratie, Frieden und Wertewandel zunehmend auch als pädagogische Herausforderung aufgenommen worden. Der Schwerpunkt lag zunächst bei den bildungstheoretischen Implikationen. Zugleich ist nicht zu übersehen, daß Bildung hier ohne schulisch-institutionell vermittelte Erfahrung kaum wirksam werden kann. Wie z. B. soll demokratische Bildung funktionieren, solange sie nur als Inhalt von Unterricht, nicht aber als Lebensform oder als Gestalt von Schule erfahren wird? usw.

Spätestens in den 90er Jahren ist dazu als weitere Herausforderung die der Pluralität getreten. Schule ist in einer Situation von Pluralität zu gestalten. Ihre sinn- und wertbezogenen Grundlagen stehen neu zur Diskussion. Welches Verhältnis soll die Schule zu den kulturellen Differenzierungsprozessen

¹ Im folgenden beziehe ich mich auf Beiträge zur „Theorie der Schule“ in Heft 4/93.

einnehmen, die heute mit dem Schlagwort der multikulturellen Gesellschaft Politik und Öffentlichkeit gleichermaßen bewegen? Vertritt Schule notwendig einen aufklärerischen *Universalismus* – notfalls auch auf Kosten hergebrachter (ethnischer oder sonst partikularer) Identitäten? Oder muß Schule heute offen werden für sich unterscheidende *Teilkulturen*, deren weitere Ausprägung sie dann sogar fördern sollte? Wie z. B. soll der Islam in der Schule präsent sein? Soll es einen eigenen identitätsfördernden islamischen (Religions-)Unterricht geben? Welche Traditionen soll die Schule – als Institution – verkörpern, welche schwächen, verstärken, ausschließen?

Schule in der Pluralität und Schule angesichts ungelöster Zukunftsprobleme: Für eine zukunftsgerichtete Schule werden noch mehr Fragen zu stellen sein. Aber Antworten auf mindestens diese beiden Fragen sind von einer Theorie zu erwarten, die zeitgemäß – angesichts der Probleme unserer Gegenwart – Schule nicht nur (und dann eben doch positivistisch) voraussetzen, sondern pädagogisch verantworten will.

(2.) Wenn ich mich mit solchen Fragen dem Entwurf von Klaus-Jürgen Tillmann nähere, so erscheint mir schon sein Vorgehen aus einer ganz anderen Situationswahrnehmung als meiner eigenen zu erwachsen. Mit Thomas Kuhn gesprochen, behandelt er die Theorie der Schule als eine Frage der „Normalwissenschaft“: Vorhandene Ansätze, Entwürfe, Erkenntnisse usw. werden zusammengestellt, geordnet – und in der Fluchtlinie einer sich seit der „realistisch“ – sozialwissenschaftlichen „Wendung“ kontinuierlich fortsetzenden Theoriebildung gedeutet. Heute habe die „Unterscheidung zwischen ‚pädagogischen‘ und ‚sozialwissenschaftlichen‘ Schultheorien ... weitgehend ihren Sinn verloren“ (408).

Die Möglichkeit, daß frühere Ansätze zu einer Theorie der Schule – ich denke etwa an Friedrich Schleiermacher und die geisteswissenschaftliche Tradition – Fragestellungen z. B. pädagogisch-ethischer Art enthalten haben könnten, die später – u. a. in einem sozialwissenschaftlichen Horizont – aus dem Blick geraten sind, wird ebensowenig erwogen wie die Möglichkeit neu sich einstellender Probleme. Die normalwissenschaftliche Vorgehensweise hat gewiß den Vorteil kumulierender Wissenschaftsentwicklung, jedenfalls in den Grenzen eines gegebenen Paradigmas. Doch ob sich eine Theorie der Schule heute allein aus dieser Perspektive entwerfen läßt, erscheint mir angesichts der kulturellen Brüche und Herausforderungen doch zweifelhaft.

Auch dort, wo Tillmann über den weiteren – interdisziplinären – Horizont einer Theorie der Schule nachdenkt, gelangt er zu der Feststellung, daß eine Analyse des Verhältnisses zwischen Schule und Gesellschaft „nur mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten“ geleistet werden könne (wobei, soweit ich sehe, das „nur“ nicht erläutert wird – und deshalb unklar bleibt, ob er eine Begrenzung auf die Pädagogik ausschließen oder eine Ausweitung auf Disziplinen über die Sozialwissenschaften hinaus vermeiden will). Wunschpartner dieser Theorie der Schule sind jedenfalls, an erster Stelle, die Soziologie, dann die Ökonomie, schließlich Rechtswissenschaft und Geschichtswissenschaft. Auch wenn diese Aufzählung nicht vollständig sein, sondern nur die „vor allem“ bedeutsamen Nachbardisziplinen benennen soll, fällt vor dem oben beschriebenen Hintergrund auf, was nicht genannt wird:

– eine Kulturtheorie, mit deren Hilfe sich die Optionen verschiedener kultureller Traditionen und Lebensformen zunächst überhaupt wahrnehmen und dann auch weiter klären lassen. Das wird kaum möglich sein ohne

– eine normative Theorie der Werte, da Klärungen ohne wertende Entscheidungen nicht praktisch werden können (was für die Pädagogik als praktische Wissenschaft im Unterschied zu den Sozialwissenschaften unabdingbar ist). Dazu gehört weiter

– eine Theorie der kulturellen und individuellen Identitäten, die den Umkreis der herkömmlichen sozialisationstheoretischen Identitätsmodelle ethisch und kulturtheoretisch überschreitet. Schließlich eine

– ethische Theorie, die der Pädagogik eine Reflexion ungelöster Zukunftsprobleme ermöglicht.

Diese Überlegungen führen zu dem Schluß, daß heute auch die für die geisteswissenschaftliche Pädagogik bedeutsamen Bezugswissenschaften von Ethik/Philosophie, Kulturtheorie und Theologie oder Religionswissenschaft für die Theorie der Schule neben den Sozialwissenschaften eine konstitutive Rolle zu spielen hätten. Erst wenn auch sie einbezogen werden, kann eine normativ gehaltvolle Theorie der Schule entstehen, die es erlaubt, Schule zu verantworten, d. h. Entscheidungen über ihre Entwicklung nicht nur am Maßstab faktischer Schulentwicklung zu messen, sondern auch die Zukunftsfähigkeit von Schule argumentativ zum Thema zu machen.

(3.) Den hier angemeldeten Desideraten kommt im Rahmen der vorliegenden Diskussion der Ansatz von Fritz Bohnsack am weitesten entgegen. Auch Bohnsack will (gegen Tillmann) die Notwendigkeit normativer Fragen für eine Theorie der Schule begründen. Deshalb fragt er nach den „Kriterien“, mit deren Hilfe empirische Ergebnisse bewertet werden sollen, und fordert den Ausweis entsprechender „Wertorientierungen“. Im Anschluß an John Dewey betont er, daß solche Orientierungen, über die Pädagogik im engeren Sinne hinausgehend, „Menschenbild und Gesellschaftsform“ betreffen (445) und daß in der Schulpraxis eine „Letztorientierung“ unerlässlich sei (so daß er sogar die Forderung „nach religiöser Erneuerung und Sinnvertiefung“ als Beispiel aufnehmen kann, 447).

So sehr Bohnsacks Überlegungen den hier aufgeworfenen Forderungen entgegenkommen, müssen auch sie m. E. – bereits angesichts der wenigen genannten Bezugsprobleme – noch einmal erweitert werden:

– Bohnsack nennt als mögliche Kriterien – zu Recht – „Demokratie“ und „Mündigkeit“. Er verdeutlicht jedoch nicht, daß solche Normen allein zu den heute für die Schule anstehenden Entscheidungen noch gar nicht befähigen. Welche Form des Umgangs mit Identitäten beispielsweise ist „demokratisch“? Soll die Schule darauf gerichtet sein, eine gemeinsame kulturelle Identität aller Kinder zu erreichen, oder geht es heute um die Bewahrung und Stärkung ethnischer Identitäten? Ist die Einrichtung eines vom Staat verantworteten verpflichtenden Ethik-Unterrichts demokratischer als die eines islamischen Religionsunterrichts? usw. Mit dem Hinweis auf Demokratie allein sind solche Fragen nicht zu beantworten.

– Für die Theoriebildung noch schwerer wiegt, daß keine Angabe dazu erfolgt, woher – d. h. mit Hilfe welcher einheimischer oder aus Nachbar-

disziplinen zu beziehender Begründungsfiguren – Wertorientierungen jenseits von Deziisionismus kommen können. (Die von Bohnsack material herangezogene Kindheits- und Jugendforschung leistet dies – wie er selbst sagt – nicht; andere Zusammenhänge werden aber nicht aufgezeigt.)

Die eigentliche Pointe von Bohnsacks Argumentation kann ich deshalb noch nicht, wie er selbst meint, in der Zusammengehörigkeit empirischer und normativer Aspekte (449) sehen. Sein Beitrag verweist vielmehr über sich selbst hinaus auf die substantiell und (meta)theoretisch offene Frage nach den normativen Kriterien einer Theorie der Schule sowie nach deren möglicher Herkunft.

Ähnlich ist Andreas Gruschka zuzustimmen, wenn er die normative Seite der Theorie der Schule einklagt und wenn er schreibt: „Es geht ... also nicht um die Normenfrage in dem Sinne, was wir subjektiv für gut oder schlecht erachten mögen, sondern um eine Frage der Theorie und der Erforschung der Realität. *Die Normen stehen nicht außerhalb der Praxis oder schweben über ihnen* (sic), *sondern sind selbst für deren Formierung wesentlich*“ (460). Die Konsequenz einer erweiterten Grundlegung der Theorie der Schule wird aber auch bei Gruschka nicht weiter verdeutlicht.

(4.) Die hier eingeforderte schultheoretische Verantwortung von Schule geht nicht auf in der von Theodor Schulze angebotenen Unterscheidung zwischen „Schultheorie“ und „Schulprogramm“. Denn diese Unterscheidung will die Theorie der Schule in Schutz nehmen vor dem kritischen Überschuß bloß reformprogrammatischer Wahrnehmungen von Schule. Sie will also die deskriptiv-analytische Kraft der pädagogischen Theorie stärken. Aber die Verantwortung der Schule, wie sie hier gemeint ist, stellt gerade kein solches Reformprogramm dar. Verlangt ist vielmehr der Einbezug der normativen Dimension in die – sonst unvollständige – Analyse von Schule und ihrer gesellschaftlichen Situation.

Schulzes Begriff der „Lernformation“ hingegen könnte sich eignen, für eine Theorie der Schule auch die normative Dimension präsent zu halten – zumindest dann, wenn es dabei um „Antworten auf eine gesellschaftliche Herausforderung“ sowie um eine darauf bezogene „Problemlösung“ gehen soll (427). So, wie Schulze seinen Begriff der „Lernformation“ dann selbst weiter entfaltet, ist er allerdings zu stark auf den Unterricht zentriert und zugleich in so hohem Maße evolutionstheoretisch-abstrakt, daß Anschlußmöglichkeiten für Fragen wie die nach den Grundlagen von Schule in der Pluralität nicht mehr zu erkennen sind.

(5.) Ist Schule noch zu verantworten? – Diese Frage kann natürlich auch in eine Erziehungs- oder Bildungstheorie überwiesen und eine Antwort dann von dort übernommen werden. Aber eine Theorie, die die Schule nicht auch verantworten will, wird schwerlich als pädagogische Theorie der Schule gelten können.

Friedrich Schweitzer, geb. 1954, Prof. Dr. rer. soc.; nach Tätigkeit u. a. am Institut für Erziehungswissenschaft I und in der Abteilung für Religionspädagogik an der Universität Tübingen seit 1992 Professor für Religionspädagogik/Praktische Theologie an der Johannes Gutenberg-Universität, Mainz.

Anschrift: Rosenweg 7c, 55263 Wackernheim