

Schultheorien: Schule im Spannungsfeld von Funktion und Praxis

2

Martin Harant

1. Vorbemerkungen zur Theorie der Schule

Gegenüber einer Theorie der Schule wurden und werden immer Vorbehalte laut. So konstatiert Adl-Amini bereits 1993, dass das Projekt Schultheorie ein genuin deutsches Unternehmen darstelle. Im angelsächsischen oder französischen Sprachraum werde man nicht fündig (Adl-Amini et al., 1993, S. 125). Ein weiterer – und sicherlich gewichtiger – Vorbehalt besteht darin, dass der Wissenschaftscharakter von Schultheorien angezweifelt wird. So greift etwa Tillmann den Vorwurf Kramps auf, dass sie keine theoretischen Aussagesysteme im engeren Sinne darstellten (Tillmann, 1993, S. 7). Gemeint ist hier, dass es keine streng szientifische Schultheorie gibt. Eine Theorie also, die sich in der Wissenschaftscommunity durchsetzen könnte, weil sie beschreibt, erklärt, prognostiziert und gegebenenfalls Intervention ermöglicht. Eine Theorie, die falsifizierbar wäre, wenn sie sich nicht bewährte und durch eine andere ersetzt werden könnte.

Es ist nicht weiter verwunderlich, dass es eine solche Theorie der Schule nicht gibt. Vielmehr gibt es Theorien der Schule, die neben- und gegeneinander bestehen. Sie lösen sich nicht einfach ab, da sich der Gegenstand *Schule* nicht für einen an den Naturwissenschaften orientierten Theoriebegriff eignet. Dazu ist er zu uneindeutig. Schule kann als gesellschaftliche Institution betrachtet werden, entsprechend wird auf Sozialtheorien rekurriert, um etwa zu beschreiben, welche gesellschaftliche Funktionen Schule erfüllt. Sie kann ferner als pädagogische Institution, als Ort pädagogischer Praxis verstanden werden, dann richtet sich der Blick auf Erziehungs- und Bildungsprozesse, die mit der Schule verbunden werden. Auch psychologische Theorien finden Eingang in die Beschäftigung mit Schule, etwa wenn in Kompetenzmodellierungen auf Lehr-Lern-Prozesse fokussiert wird. Jede dieser Annäherungen an Schule eröffnet eine spezifische Perspektive auf dieselbe und sie unterscheiden sich in ihren semantischen Strukturen und Soziolekten (vgl. Harant & Thomas in diesem Band). So rekurrieren

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45597>



pädagogische Theorien auf andere Grundbegrifflichkeiten als etwa soziologisch oder psychologisch orientierte. Sie differieren, je nach Wissenschaftstradition, auch hinsichtlich ihrer Rationalitätsannahmen: Diese können zum Beispiel mehr instrumentell also quasi naturhaft sein oder mehr kommunikativ, auf sprachlichen Aushandlungsprozessen rekurrierend. Je nachdem, ob sie mehr an der erklärenden Science oder den verstehenden Humanities orientiert sind, unterscheiden sie sich entsprechend hinsichtlich der in ihnen artikulierten Erkenntnisinteressen (vgl. Harant & Thomas in diesem Band). Schaut man sie zusammen, können sich die in ihnen artikulierten Geltungsansprüche verflüssigen. So lassen sich beispielsweise Funktionsbeschreibungen von Schule kritisch durch pädagogische Theorien von Schule gegenlesen, wenn zum Beispiel *funktional* beschriebene Zusammenhänge dahingehend befragt werden, ob sie Gefahr laufen, gegebene aber prinzipiell veränderbare gesellschaftliche Verhältnisse in schultheoretischen Kontexten affirmativ zu bekräftigen und die kommunikative Dimension von Rationalität zu bestimmen (Harant & Thomas in diesem Band). Auf der anderen Seite können beispielsweise schulische Funktionsbeschreibungen oder andere sozialtheoretische Annäherungen an Schule pädagogische Bestimmungen dahingehend befragen, ob sie gesellschaftliche Prozesse schlicht durch ihre Denkmuster überblenden und auf diese Weise sozialstrukturelle Determinationen nur begrifflich überwinden.

Im Folgenden soll zunächst die strukturfunktionale Perspektive auf Schule, wie sie beispielsweise von Parsons und Fend vorgelegt wurde, aufgegriffen werden. In einem zweiten Schritt sollen die sich daraus ergebenden Funktionsbeschreibungen von Schule mit einer pädagogischen Praxistheorie kontrastiv zusammengeschaут werden. Abschließend soll zusammenfassend reflektiert werden, was wir tun, wenn wir Schultheorie betreiben.

2. Strukturfunktionale Betrachtung von Schule

Die strukturfunktionale Perspektive auf Schule operiert mit der Leitbegrifflichkeit der *Funktion* und knüpft damit, wie Fend herausstreicht, an biologisch orientiertem Denken an, wenn, wie bei Parsons, »Gesellschaften in Analogie zu Organismen« beschrieben werden (Fend, 2006, S. 33). Diese theoretische Grundentscheidung hat Konsequenzen: Strukturfunktionalismus sieht Gesellschaften weniger als prinzipiell offene Verständigungsgemeinschaften, sondern fragt vielmehr nach beobachtbaren, quasi naturhaften Zusammenhängen. Etwas vereinfacht könnte man sagen, dass die

Schule für die Gesellschaft eine analoge Funktion erfüllt wie die Lunge für den menschlichen Organismus. Sie *verständigt* sich nicht intern beziehungsweise mit dem Restorganismus darüber, welche Zwecke sie legitimer Weise für den Gesamtorganismus erfüllen kann und welche nicht. Entweder sie erweist sich für den Organismus als adaptiv (und sorgt für Sauerstoffzufuhr) oder nicht. Organe, die sich als nicht (mehr) adaptiv für den Organismus erweisen, bilden sich zurück. Die (allgemeinbildende) Schule, wie wir sie heute kennen, gibt es in dieser Form erst seit dem 19. Jahrhundert und erweist sich offensichtlich als an modernespezifische Kontexte angepasst. Es gilt nicht als ausgemacht, dass dies grundsätzlich so sein muss, wenn sich die gesellschaftlichen Verhältnisse verändern (Tillmann, 1997).

In *The Social System* hat Parsons (1966) fünf polare Strukturmuster für moderne Gesellschaften beschrieben, in denen sich Handlungen immer schon vollzögen. Sie spielen auch für die strukturfunktionale Analyse der Schule eine entscheidende Rolle und seien im Folgenden kurz aufgeführt:

- ▶ *Affektive Neutralität* versus *Affektivität*
- ▶ *Selbstorientierung* versus *Gemeinschaftsorientierung*
- ▶ *Universalismus* versus *Partikularismus*
- ▶ *Leistung* versus *Zuschreibung*
- ▶ *Spezifität* versus *Diffusität*

Auf die Schule übertragen ergäben sich exemplarisch folgende Konkretionen: Eine affektive Handlung wäre zum Beispiel dann gegeben, wenn ein Lehrer einen Schüler tröstet und ihm dabei die Hand auf die Schulter legt, affektiv neutral hingegen die sachorientierte Begründung der Note nach dem mündlichen Abitur. Selbstorientiert wäre es, als Schülerinnen und Schüler ein auf den eigenen Leistungsstand zugeschnittenes Lernprogramm am Computer zu absolvieren, womöglich gar mit Kopfhörern von den Mitschülerinnen und Mitschülern abgeschirmt. Gemeinschaftsorientierung wäre dort gegeben, wo das Einzelinteresse für die Gruppe zurückgestellt wird, etwa wenn die ganze Klasse wandern geht. Universalistisch wäre es, als Lehrerin oder Lehrer alle Kinder gleich zu behandeln. Partikularistisch wäre es, als Lehrkraft ein Kind zu bevorzugen, weil man mit seinen Eltern befreundet ist. Zählt die Leistung, dann korreliert die gewährte Anerkennung, wie idealiter bei Schulnoten, streng mit dem, was tatsächlich geleistet wurde. Zuschreibung hingegen liegt dann vor, wenn Lehrkräfte aufgrund von unmittelbarer Zuneigung oder etwa aufgrund des sozialfamilialen Hintergrundes des Kindes Anerkennung gewähren und sich dies in der Notengebung

niederschlägt. Spezifisch ist eine Handlung dann, wenn sie rollenkonform ist, also wenn sich beispielsweise eine Schülerin an eine Lehrerin wendet, weil sie den Eindruck hat, ihre Klausur wurde zu streng bewertet und die Lehrerin ihr gegenüber die Notengebung begründet. Diffus wäre es hingegen, als Schülerin oder Schüler mit der Lehrkraft (oder umgekehrt) ein Gespräch über das Wochenende, über den letzten Kinobesuch oder über Liebeskummer zu beginnen oder wenn das Klassenzimmer eine Wohnzimmer- oder Kneipenatmosphäre annimmt.

Betrachtet man die Gesellschaft als Ganze, so wird deutlich, dass der erste Pol die für funktional ausdifferenzierte Gesellschaften zentrale Grundhaltungen stabilisiert, wie sie vor allem im ökonomischen oder auch politischen Bereich eine wesentliche Rolle spielen. Der antagonistische Pol stabilisiert hingegen jeweils eher traditionale Gesellschaften beziehungsweise in modernspezifischen Kontexten den Bereich von Familie, Partnerschaften und Freundschaften. Oftmals oszillieren diese beiden Pole, was jedoch in der Regel Konfliktpotential bergen kann (z. B. freundschaftliche Verhältnisse zwischen Lehrkräften und Schülerinnen oder Schülern oder die Bevorzugung von Verwandten für politische Ämter).

Auf beiden Polen der jeweiligen Achsen werden in der strukturfunktionalen Betrachtung quasi *übergeordnete* Strukturen betont, die das *Handeln* von Einzelnen immer schon bestimmen. Welche Funktion kommt in diesem Zusammenhang der Schule zu? Für Parsons ist es vor allen Dingen die Sozialisation und Allokation von Heranwachsenden, nämlich »to internalize in its pupils both the commitments and capacities for successful performance of their future adult roles, and second [...] to allocate these human resources within the role-structure of the adult society« (Parsons, 1964, S. 161). Schule wird dabei als eine Institution des Übergangs gezeichnet. Spielt zu Beginn der Schulzeit, etwa in der Grundschule, der traditionale Strukturpol (der näher am familialen Herkunft der Schulkinder liegt) noch eine größere Rolle, wird dieser von Anfang an sukzessive durch den modernspezifischen Strukturpol ergänzt beziehungsweise ersetzt. So treten elterliche *Projektionen* auf die Lehrkraft im Laufe der Schulzeit mehr und mehr zurück. In der Schule insgesamt greifen vornehmlich die für die moderne Leistungsgesellschaft prägende Selektion beziehungsweise Allokation: Schülerinnen und Schüler werden in die moderne Gesellschaft integriert, indem sie sich die für diese Gesellschaft prägenden Strukturmuster aneignen. In seinem Artikel *The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society* (1964) beschreibt Parsons detailliert, wie sich diese Funktionsprozesse in der Institution des Übergangs konkret vollziehen (vgl. ausführlich dazu Bohl, Harant & Wacker, 2015).

Helmut Fend hat zunächst in seiner *Theorie der Schule* (1980) und schließlich in seiner *Neue[n] Theorie der Schule* (2006) den Ansatz Parsons systematisiert und erweitert. Als Funktionen von Schule unterscheidet Fend die *Qualifikationsfunktion*, die *Allokationsfunktion*, die *Integrations- und Legitimationsfunktion*, die er in seiner *Neuen Theorie der Schule* noch um die *Enkulturationsfunktion* ergänzt.

Die *Qualifikationsfunktion* ist dadurch bestimmt, dass die Schule diejenigen Fertigkeiten und Kenntnisse vermittele, die für konkrete Arbeit und zur »Aufrechterhaltung und Verbesserung der *wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit* erforderlich sind« (ebd., S. 50). Sie sei somit auf den gesellschaftlichen Teilbereich der Wirtschaft bezogen (ebd.).

Auch die *Allokationsfunktion* wird ebenfalls modernespezifisch erklärt: Anders als etwa in der Ständegesellschaft, in der jeder eine standesgemäße Bildung erfährt, diene Schule nicht mehr der Festigung des Status quo. Das wäre Anerkennung durch Zuschreibung. Heute gehe es primär um die Verteilung von Lebenschancen in der ausdifferenzierten Gesellschaft. Entsprechend wählt Fend im Rahmen dieser Funktion das Bild eines großen »Rüttelsiebs« für die Schule, das zur Neuverteilung von Lebenschancen führe und durch die Verteilung unterschiedlicher Berechtigungen die Heranwachsenden entsprechend in unterschiedliche gesellschaftliche Bereiche loziere (ebd., S. 29). Die Allokationsfunktion korreliert Fend entsprechend mit der Sozialstruktur der modernen Gesellschaft (ebd., 53).

Mit der *Integrations- und Legitimationsfunktion* von Schule wird zum Ausdruck gebracht, dass Schulsysteme Instrumente gesellschaftlicher Integration seien. Schulen seien demnach der Ort, an dem diejenigen Werte und Normen vermittelt würden, die die Reproduktion der politischen und sozioökonomischen Verhältnisse erlaubten (Fend, 2006, S. 50). Es gehe also um die Internalisierung von Ordnungsstrukturen. Durch das »hundertfache Erbringen und Prüfen von Leistungen« (ebd., S. 46) würden etwa die Normen der Leistungsgesellschaft angeeignet, Schülerinnen und Schüler würden zudem »an einen explizit gerechtfertigten Rechtsrahmen gewöhnt« (ebd., S. 47). Entsprechend korreliert Fend diese Funktion mit den »politischen Systeme[n]« (ebd., S. 53).

Mit der *Enkulturationsfunktion*, die Fend in dieser Form erst in seiner *Neuen Theorie der Schule* formuliert, erweitert er den schulischen Fokus über die Qualifikation hinaus, wenn er davon spricht, dass eine Gesellschaft so etwas, wie eine gemeinsame

Eigentümlichkeit, eine *gemeinsame Geschichte* entwickelte. Sinnformen also, die der Pflege und Weitertradierung bedürften. Dieses übergreifende Gemeinsame der Kultur seien die »Verständnisformen der Welt und der Person« (Fend, 2006, S. 49). Fend spricht in diesem Zusammenhang von einer »tiefe[n] Einfärbung einer Person« (ebd.), die sich je nach kulturellem Hintergrund (Fend unterscheidet zum Beispiel okzidentale und orientale Kulturen) unterschiedlich ausnehme. Kinder, so Fend, würden in der Schule »in ihrer jeweiligen Kultur heimisch, sie bleiben nicht Fremde im eigenen symbolischen Umfeld« (ebd.). Enkulturation sei entsprechend, so Fend, auf die *Kultur* bezogen (ebd., S. 53) und sie ist augenscheinlich im Hinblick auf ihren Gemeinschaftsbezug stärker am traditionellen Strukturpol ausgerichtet, wenn sie die Bindungskräfte von gemeinschaftlich geteilten Symbolwelten beschwört.

Um die Einseitigkeit des gesellschaftlichen Zugriffs auf das Individuum theoretisch abzumildern, flankiert Fend diese Funktionen schließlich mit »individuelle[n] Funktionen« (ebd., S. 53), womit allerdings die strukturfunktionale Betrachtung von Schule aufgebrochen wird. Diese lässt sich aus verschiedenen Blickwinkeln problematisieren. So lässt sie sich beispielsweise als Apologie der Leistungsgesellschaft lesen, die kapitalbedingte Verteilungsmechanismen ausblendet (vgl. Bourdieu 1987). Auch Fend selbst übt Kritik am strukturfunktionalen Denken: Es führe, so Fend, dazu, dass »normativ hergestellte Zusammenhänge durch mechanische Kausalitäten« ersetzt würden (Fend, 2006, S. 119). Strukturtheoretische Beschreibungen wirken entsprechend statisch und laufen Gefahr, zu verunklaren, was Bildungsprozesse begrifflich von Anpassungsprozessen, wie sie lerntheoretisch beschrieben werden, unterscheidet (Koller, 2012). Rieger-Ladich (2002, S. 346) hat in anderem Kontext von einer »zynische[n] Mechanik des Sozialen« gesprochen, die sich im Strukturalismus zeige. Wie eingangs erwähnt, dürfte diese Engführung der organologischen Gesellschaftsmetapher geschuldet sein. Geht man hingegen davon aus, dass in Gesellschaften, wie Fend schreibt, *normativ* zusammengehandelt wird, wäre der Begriff der Handlungspraxis dem des Organismus vorzuziehen. An die Stelle quasinatürlicher Prozesse träte entsprechend eine verständigungsorientierte Kommunikation als Signum der Moderne und eine machtanalytisch motivierte Kritik, wo sie ausgesetzt erscheint (Habermas, 1995). So steht die Frage im Raum, ob der Strukturfunktionalismus die Moderne insgesamt nicht zu einseitig zeichnet beziehungsweise in ihrer Einseitigkeit affirmiert: Sicherlich ließe sich fragen, ob das Spezifikum der Moderne (und auch der Spätmoderne) nicht vielmehr darin liegt, dass Geltungsansprüche, etwa hinsichtlich von Wahrheit und Richtigkeit, brüchig geworden sind (ebd.): So lässt sich eine Pluralisie-

zung von Lebenswelten ausmachen, die die Vorstellung, dass eine mehr oder weniger geschlossene *Kultur* in die Heranwachsende einsozialisiert werden könnte, fraglich erscheinen lässt. Auch die Konzentration auf Leistung (um der Leistung willen?) wird mitunter als einseitiger Geltungsanspruch ausgemacht. Biesta sieht hier beispielsweise in Bildungskontexten eine Verengung auf den »value of efficiency« gegeben, der Bildung auf »Learnification« reduziere, wenn sich ökonomisierte Bildungsdiskurse einseitig auf die Steigerung von Lernraten konzentrierten (Biesta, 2010, S. 15-19).

Deutlicher werden diese Problemstellungen, wenn man strukturfunktionales Denken mit einer pädagogisch qualifizierten Theorie der Schule konfrontiert, wie sie etwa bei Dietrich Benner aufscheint. Sie geht mit einer pädagogisch motivierten Analyse der Moderne einher und postuliert die Existenz einer genuin pädagogischen Praxis, die in modernspezifischen Kontexten nicht mehr in anderen gesellschaftlichen Praxisgestalten wie Ökonomie oder Politik aufgehen könne.

3. Schule als Ort pädagogischer Praxis

Anders als in der strukturfunktionalen Beschreibung geht Benner vom Begriff der Praxis aus, wenn er menschliche Tätigkeit in gesellschaftlichen Zusammenhängen beschreibt. Praxis, so Benner, »bedeutet stets zweierlei: einmal die Möglichkeit, tätig handelnd, also willentlich, etwas hervorzubringen; dann aber auch die »Notwendigkeit«, auf welche die Praxis antwortet, indem sie eine vom Menschen erfahrene Not zu wenden sucht« (Benner, 2010, S. 28). In der Praxis vermittelt sich somit Freiheit mit Notwendigkeit: Einerseits wird sie willentlich hervorgebracht (das wäre das Freiheitsmoment), andererseits sind Menschen der Praxis bedürftig. Benner erläutert diese Vermittlung von Freiheit und Notwendigkeit wie folgt:

- » Der Mensch muss durch Arbeit, durch Ausbeutung und Pflege der Natur, seine Lebensgrundlage schaffen und erhalten (Ökonomie), er muss die Normen und Regeln menschlicher Verständigung problematisieren, weiterentwickeln und anerkennen (Ethik), er muss seine gesellschaftliche Zukunft entwerfen und gestalten (Politik), er transzendiert seine Gegenwart in ästhetischen Darstellungen (Kunst) und ist konfrontiert mit dem Problem der Endlichkeit seiner Mitmenschen und seines eigenen Todes (Religion). Zu Arbeit Ethik, Politik, Kunst und Religion gehört als sechstes Grundphänomen das der Erziehung. Der Mensch steht in einem

Generationenverhältnis, wird von Angehörigen der ihm vorausgehenden Generationen erzogen und erzieht Angehörige der ihm nachfolgenden Generationen« (Benner, 2010, S. 21).

In allen von Benner genannten Bereichen (und sie ließen sich gegebenenfalls ergänzen) müssten Menschen tätig werden, aber sie seien nicht festgelegt beziehungsweise es sei unbestimmt, auf welche Weise dies geschehe. Die hier vorliegende Beschreibung menschlicher Handlungspraxen ist dabei dezidiert auf modernespezifische Kontexte bezogen. So ließen sich Gesellschaftsformen denken, in denen die Unbestimmtheit dergestalt zurücktritt, dass sich die Ausgestaltung der Handlungspraxen de facto von selbst versteht. Das wäre etwa im Rahmen einer geschlossenen Sitte der Fall, in der Normen und Regeln nicht problematisiert werden beziehungsweise in der Erziehung – unbeschadet des zu bearbeitenden Generationenverhältnisses – nicht als eigene qualifizierte Handlungspraxis in Erscheinung tritt, weil notwendiges Wissen und Können beiläufig in den anderen Bereichen durch Erfahrung und Umgang gelernt werden können. Pädagogik werde allererst dort zur *eigenen* Praxis, wo zum einen das Generationenverhältnis selbst in seiner Fraglichkeit erscheine und sich zum anderen gesellschaftliche Gegebenheiten, wie etwa die moderne Technologie, nicht mehr durch Erfahrungs- und Umgangslernen außerhalb von Bildungsinstitutionen wie der Schule erschließen ließen. So konstatiert Benner lapidar, dass vom »Bedienen von Lichtschaltern [...] kein Weg zur neuzeitlichen Elektrizitätslehre« führe (Benner, 2015, S. 487). Die Fraglichkeit des Generationenverhältnisses geht über die Lernproblematik des Technologischen hinaus: »Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?«, so lautet Schleiermachers (1983, S. 9) Frage in seiner pädagogischen Vorlesung von 1826. Sie wird keiner positiven Antwort zugeführt, denn die Bestimmung des Menschen ließe sich, so seine Überzeugung, nicht mehr – wie in der Sippe oder noch im Ständestaat – quasi von *außen* feststellen. Das sei deshalb der Fall, weil der vormals geschlossene organologisch-teleologische Ordnungszusammenhang (etwa die geschlossene Sitte, die vermeintlich gottgegebene Lebensordnung) nicht mehr ungefragt in Geltung stehe. Sei die Zukunft der Heranwachsenden keine bestimmte mehr, müssten sie in die Lage versetzt werden, ihre eigene Zukunft zu finden beziehungsweise hervorzu-
bringen.

Was bedeutet es nun, wenn Pädagogik als eigene Handlungspraxis neben anderen in Erscheinung tritt? Benner spricht in diesem Zusammenhang von vier Prinzipien der Pädagogik, nämlich »der *Bildsamkeit*, der *Aufforderung zur Selbsttätigkeit*, der *Über-*

führung gesellschaftlicher in pädagogische Determination und der Ausrichtung der menschlichen Gesamtpraxis an der Idee einer *nicht-hierarchischen und nicht-teleologischen Verhältnisbestimmung* der Einzelpraxen« (Benner, 2010, S. 58).

Das Prinzip der *Bildsamkeit*, so formuliert Benner in Anlehnung an Herbart (1835), drücke aus, dass der Mensch nicht in der Summe seiner Anlage- und Umweltverhältnisse aufgehe, sondern an seinem Bildungsprozess selbsttätig mitwirke, weil dessen Bestimmung prinzipiell unbekannt sei. Es gebe »letztlich kein allgemeingültiges gesellschaftliches Maß für die Bildsamkeit der einzelnen« (Benner, 1995, S. 155). Erziehungspraxis, die auf die unbestimmte Bildsamkeit des Menschen rekurriere, verbinde Freiheit mit Notwendigkeit dergestalt, dass die ältere Generation dafür Sorge trage, die heranwachsende Generation zur *Praxisfähigkeit* zu führen. Dies bedeute, selbsttätig in der menschlichen Gesamtpraxis handeln beziehungsweise diese und dabei auch sich selbst künftig hervorbringen zu können. Die Notwendigkeit der pädagogischen Praxis sei dabei zeitlich begrenzt: »Unter allen Praxen ist die pädagogische Praxis die einzige, für die die Antizipation des eigenen Endes konstitutiv ist. Während die anderen Praxen dort pervertieren, wo sie ihr eigenes Ende herbeiführen, pervertiert die pädagogische Praxis dann, wenn sie ihr eigenes Ende nicht anstrebt« (Benner, 2010, S. 90).

Das eigene Ende der pädagogischen Praxis anzustreben, korreliert mit dem pädagogischen Prinzip der *Aufforderung zur Selbsttätigkeit*. Mit ihm knüpft Benner unmittelbar an Herbarts Erziehungsbegriff an, der zwischen einer Erziehung im eigentlichen Sinn und einer uneigentlichen Erziehung, der äußeren Regierung durch Anordnung beziehungsweise direkter Beeinflussung, unterscheidet. Letztere, so Herbart, sei nur in solchen Momenten legitim, »*ehe sich Spuren eines echten Willens beim Kinde zeigen*«, zum Beispiel wenn sich ein Kind unwillentlich in Gefahr brächte (Herbart, 1983, S. 45). Auf den Willen direkt versuche Erziehung im eigentlichen Sinne überhaupt nicht einzuwirken. Vielmehr fordere sie dazu auf, der eigenen Einsicht tätig Folge zu leisten und den Erfahrungshorizont um einen reichen Gedankenkreis zu erweitern (Herbart 1983, S. 59). Erziehung sei ferner darauf ausgerichtet, sich »in Empfindung anderer« zu versetzen, um damit den Kreis der Teilnahme zu vergrößern (Herbart, 1983, S. 77 f.), um sich gegenseitig in seiner Unterschiedlichkeit anerkennen zu können. Herbart hat in diesem Zusammenhang die Rede vom erziehenden Unterricht geprägt (vgl. Bohl, Harant & Wacker, 2015) und betont, »keinen Begriff zu haben von Erziehung *ohne Unterricht*« und »keinen Unterricht an[zu]erkennen, der nicht erzieht« (Herbart, 1983, S. 35).

Gesellschaftliche Determination, also die Berufung auf außerpädagogische Sachzwänge beziehungsweise die direkte Einflussnahme auf das Wollen, stünden quer zur pädagogischen Praxis eines erziehenden Unterrichts. Entsprechend gelte es, dass »gesellschaftliche Anforderungen und Einwirkungen in pädagogisch legitime Anforderungen und Einwirkungen überführt werden« (Benner, 2010, S. 104, Hervorhebung M. H.). Gesellschaftliche Einflüsse, so Benner, seien anders als Umwelteinflüsse keine Zwänge im eigentlichen Sinne, da sie »immer schon über menschliches Handeln vermittelt« seien (ebd., S. 105). Im erziehenden Unterricht sei entsprechend »die selbsttätige Mitwirkung des Menschen am eigenen Bildungsprozess« zu gewährleisten (ebd., S. 106), damit es zu einer »intergenerationellen Verständigung« kommen könne (ebd., S. 106): »Eine solche Verständigung folgt nicht einfach gesellschaftlichen Üblichkeiten und Normen, sondern entwickelt die Regeln des Zusammenlebens denkend, urteilend und experimentierend gemeinsam mit den Lernenden, indem sie Üblichkeiten und Normen im Kontext von Erfahrungen, die diese mit jenen machen, problematisiert und neu aushandelt« (ebd., S. 106 f.). Nur auf diese Weise sei gewährleistet, dass menschliche Handlungspraxis nicht als Sachzwang erfahren wird.

Hier greift das vierte pädagogische Prinzip, nämlich die »Idee einer *nicht-hierarchischen und nicht-teleologischen Verhältnisbestimmung* der Einzelpraxen« (Benner, 2010, S. 58). Eine hierarchische Verhältnisbestimmung der Einzelpraxen läge vor, wenn etwa – wie im realexistierenden Sozialismus – die Pädagogik dem Politischen untergeordnet würde und erstere die Aufgabe erhielte, *sozialistische Menschen* zu erziehen. In einer solchen hierarchischen Verhältnisbestimmung der gesellschaftlichen Teilbereiche würde das Pädagogische zur Technik, außerpädagogische Ziele durch entsprechende Mittel zu verfolgen. Eine hierarchische Verhältnisbestimmung läge, so Benner, auch dann vor, wenn etwa ein eng gefasster ökonomischer Systemimperativ zur gesellschaftlichen Determination führte, was in der Regression der Gesamtpraxis zur Scheinpraxis kulminierte:

- » In einem Wirtschaftssystem, das die Organisation, Teilung und Verteilung menschlicher Arbeit einzig nach Kriterien der Maximierung der Produktivität bei gleichzeitiger Minimierung des für die Waren- und Güterproduktion erforderlichen Aufwandes an menschlicher Arbeit bemisst, geht der humane Sinn menschlicher Arbeit ebenso verloren, wie Politik, Sitte, Kunst und Religion ihre humane Qualität einbüßen, wenn sie lediglich mit zu Sachgesetzmäßigkeiten verniedlichten Zwängen eines gesellschaftlichen Systems befreunden, welches seine Grundlage nicht mehr

in den menschlichen Tätigkeiten, sondern nur mehr im Schein menschlicher Praxis hat« (Benner, 2010, S. 117).

Wenn Benner hier vom »humane[n] Sinn« beziehungsweise von »humane[r] Qualität« spricht, die durch gesellschaftliche Determination Gefahr laufen, verloren zu gehen, greift er indirekt auf die Kritik einer verkürzten Moderne zurück, wie sie sich in soziologischen Kontexten beispielsweise bei Max Weber und Jürgen Habermas findet. So konstatiert bereits Weber die Verselbständigung bürokratischer und ökonomischer Prozesse und spricht in diesem Zusammenhang vom »stahlharten Gehäuse« und der Gefahr einer »mechanisierte[n] Versteinering« (Weber, 1988, S. 204), wo Vernunft zu Zweckrationalität gerönne und damit Praxis durch Technik ersetzt würde. Habermas hat in diesem Zusammenhang davon gesprochen, dass in einer aus seiner Sicht verkürzten Moderne verständigungsorientiertes Zusammenhandeln, also Praxis, auf Systemimperative beziehungsweise funktionale Vernunft verkürzt erscheine (Habermas, 1995). In einer von Sachzwängen beherrschten Welt, so verdeutlicht sich, greift keine pädagogische Theorie der Schule, weil es keine gesellschaftliche Praxis gibt, in der Heranwachsende bestimmend tätig werden könnten. Die an der unbestimmten Bildsamkeit ausgerichtete pädagogische Praxis reduzierte sich entsprechend auf die Technik, Heranwachsende an außerpädagogische Sachzwänge zu gewöhnen, indem diese die Logik jener Sachzwänge internalisierten.

Einer Theorie pädagogischer Institutionen wie der Schule gehe es jedoch darum, zu klären, »welche Strukturen und Merkmale Institutionen aufweisen müssen, um Orte eines erziehungs- und bildungstheoretisch legitimierten pädagogischen Handelns zu sein« (Benner, 2010, S. 182). Schule ließe sich, wie oben bereits ausgeführt, in diesem Zusammenhang dahingehend beschreiben, dass sie Lernen durch Erfahrung und Umgang transzendiert: »In institutionen-theoretischer Hinsicht ist die Schule ein Ort für Erfahrung und Umgang erweiternden Unterricht. In diesem lernen Schüler, was in Erfahrung und Umgang unmittelbar sozialisatorisch nicht gelernt werden könnte, aber gelernt werden muss, um die Welt zu verstehen und in dieser ein individuelles und partizipatorisches Leben führen zu können« (Benner, 2015, S. 486). Benner macht in diesem Zusammenhang zwei Theorieansätze aus, die diesem Anspruch aus seiner Sicht nicht Genüge tun: Zum einen auf Entinstitutionalisierung setzende Theorien und zum anderen entlastungstheoretisch argumentierende Theorien (Benner, 2010). Beide Formen unterliefen den Begriff menschlicher Praxis. So rekurriert Benner beispielsweise auf Ivan Illichs Forderung einer *Entschulung der Gesellschaft* (Illich, 1972; vgl. Bohl, Harant & Wacker, 2015, S. 178-183), die die Bedingungen

einer ausdifferenzierten Gesamtpraxis ignoriere und letztlich auf die Affirmation vormoderner Gesellschaften hinauslaufe, »in denen die pädagogische Praxis noch als integriertes Moment der ökonomischen, sittlichen, politischen, ästhetischen und religiösen Praxis ausgeübt wurde« (Benner, 2010, S. 184). Entlastungstheorien, so Benner, kämen hingegen »ohne erziehungs- und bildungstheoretische Problemstellungen und ohne Grundbegriffe pädagogischen Denkens und Handelns aus« (ebd., S. 186). An biologischen Denkstrukturen wie der Evolutionstheorie angelehnt (ebd.), würden gesellschaftliche Institutionen dort schlicht »nach den Entlastungsleistungen beurteilt, die Organisationen und Institutionen für ihre Umwelt erbringen« (ebd., S. 185). Diese Kritik trifft direkt die Grundannahmen der strukturfunktionalen Betrachtung. Die durch die Institutionalisierung pädagogischer Praxis gestellte Aufgabe bestehe, und das geht über strukturfunktionales Denken hinaus, jedoch darin, »dass die Einzelnen in den gesellschaftlichen Handlungsbereichen urteils- und handlungsfähig werden« (Benner, 2010, S. 200). Wie leistet die Schule das als institutionalisierte pädagogische Praxis?

» In der Schule bildet sich der Mensch zunächst allgemein, das heißt ohne Kenntnis des Speziellen, das er als Beruf wählen wird. Er lernt lesen, schreiben und rechnen, kultiviert und reflektiert seine Leiblichkeit, eignet sich außerhalb seines primären Umgangshorizonts existierende tote und lebendige Sprachen an, erlernt die Anfangsgründe der Mathematik und der modernen Natur-, Geistes- und Sozialwissenschaften und erweitert darüber hinaus seine Erfahrung und seinen Umgang in Auseinandersetzung mit Werken der Kunst und den Weltdeutungen der Religionen« (Benner, 2010, S. 205).

Aus Sicht einer pädagogischen Theorie der Schule erscheint, wie diese Ausführungen verdeutlichen, der Strukturfunktionalismus einseitig, weil in ihm gesellschaftliche Determinationen keine pädagogische Transformation erfahren und entsprechend die Vermittlung von Freiheit und Notwendigkeit menschlicher Handlungspraxen in die Notwendigkeit gesellschaftlich bedingter Systemimperative aufgehoben erscheint. So lassen sich abschließend die strukturfunktionalen Funktionsbeschreibungen von Schule wie folgt systematisch-pädagogisch befragen, um sie durch einen praxeologisch qualifizierten *Funktionsbegriff* zu erweitern:

Die *Qualifikationsfunktion* müsste danach befragt werden, ob sie dahingehend missverstanden werden kann, dass die modernespezifische Unbestimmtheit des Menschen als durch gesellschaftliche Sachzwänge bestimmt gedacht wird, etwa wenn eine

»Passung zwischen dem Bedarf des Beschäftigungssystems und dem schulischen Angebot« (Fend, 1980, S. 20) unterstellt beziehungsweise gar intendiert wird. Auch die derzeit in schulischen Kontexten dominierende Kompetenz- und Outputorientierung wäre mit Herbarts erziehungstheoretisch begründeter Forderung nach *Erweiterung des Gedankenkreises* beziehungsweise mit Benners an Humboldt angelehnter Forderung nach allgemeiner Bildung zu konfrontieren, die beide eine Erweiterung des Selbst- und Weltverhältnisses verfolgen. Schulische Bildung jedenfalls hätte zur selbsttätigen Teilnahme an der menschlichen Gesamtpraxis zu qualifizieren, sie kann entsprechend nicht, wie Fends Einschätzung nahelegt, einseitig auf die Ökonomie als *System* ausgerichtet sein, wenn »eine am Begriff menschlicher Arbeit festhaltende ökonomische Praxis« (Benner, 2010, S. 117) angestrebt wird.

Auch die *Allokationsfunktion* der Schule wäre daraufhin zu befragen, ob sie indirekt soziale Ordnungsstrukturen beziehungsweise Systemimperative affirmiert, in denen Vernunft in Zweckrationalität aufgeht (vgl. Harant & Thomas in diesem Band). Sie wäre ferner danach zu befragen, ob gewährleistet ist, dass am eigenen Bildungsprozess dergestalt mitgewirkt werden kann, dass sich Selektion und Allokation nicht einseitig an bereits getroffenen curricularen Bestimmungen ausrichten, an denen sich die eigene Bildungsgeschichte schlicht zu bewähren hätte. Selbsttätige Mitwirkung am eigenen Bildungsprozess, der auf die Erweiterung des Selbst- und Weltverhältnisses bezogen bleibt, bedeutete auch, dass Bildung nicht auf Anpassung reduziert wird (Frost, 2010), sondern das Selbst auf die Bildungspraxis zurückzuwirken vermag. Eine Angebot-Nutzungs-Orientierung (Helmke, 2012) wäre hier gedanklich zu eng, weil sie die erziehungstheoretische Problemstellung negativer Erfahrung ausklammert, nämlich wie Gegenstände für Schülerinnen und Schüler in ihrer Fraglichkeit erscheinen können (Benner, 2018, S. 113). Inwieweit neue Formen personalisierten Lernens durch digitale Medien hier weiterführen, bleibt abzuwarten. Eine Verengung personalisierter Lernprogramme auf *rote learning* und *generative learning* jedenfalls bräche die von Biesta problematisierte Entwicklung der *Learnification* nicht auf, sondern verstärkte sie nur. Wenn personalisiertes Lernen darauf reduziert wird, das zu lernen, was bereits feststeht, regrediert pädagogische Praxis zur Lerntechnik.

Die *Integrations- und Legitimationsfunktion* wäre darauf hin zu befragen, ob die Reproduktion der politischen und sozioökonomischen Verhältnisse tatsächlich die Befähigung zur selbsttätigen Teilnahme an den gesellschaftlichen Handlungspraxen verfolgt und ob Schülerinnen und Schüler dabei die Erfahrung zuteilwird, »Normen und Regeln menschlicher Verständigung problematisieren, weiterentwickeln und

anerkennen« (Benner, 2010, S. 21) zu können. Aus bildungstheoretischer Perspektive wäre es nicht legitim, das Ziel zu verfolgen, »die Heranwachsenden in Übereinstimmung mit Vorgegebenheiten zu bringen« (Benner, 1995, S. 149) ohne dass an sie herangetragene Geltungsansprüche von Wahrheit und Richtigkeit dadurch diskursive Verflüssigung erfahren, dass sie von ihnen verständigungsorientiert geprüft, akklamiert und gegebenenfalls zurückgewiesen werden können (Habermas, 1995). Die Entwicklung politischer beziehungsweise rechtlicher Praxisfähigkeit führt in modernespezifischen Kontexten in erster Linie zu einem qualifizierten Politik- und Rechtsverständnis, das politisch oder rechtlich vorgetragene Ansprüche auf ihre Begründungslogik hin zu prüfen vermag. Aktuelle Entwicklungen in der Bildungsplanung weisen mitunter in eine entgegengesetzte Richtung, wenn sie einseitig auf eine Akklamation positiven Rechts ausgerichtet bleiben (Harant & Dammer, 2013, 613). Affirmative Erziehung verfolgte hier das Ziel, das zu wollen, was andere wollen, dass man es will, so dass die praxisbedingte Vermittlung von Freiheit und Notwendigkeit zugunsten der Notwendigkeit aufgehoben erscheint.

Dasselbe gilt für die *Enkulturationsfunktion*, wenn hier, wie bei Fend, von »tiefe[r] Einfärbung einer Person« (Fend, 2006, S. 49) in eine spezifische Symbolwelt die Rede ist. Enkulturationsbemühungen ließen sich aus bildungstheoretischer Sicht dann problematisieren, wenn sie die affirmative Erziehungsabsicht verfolgten, in vorgegebene Positivitäten einzusozialisieren. Auch hier läge das Missverständnis auf der Hand, »die pädagogische Praxis als eine bejahende Instanz im Dienste außerpädagogischer, real vorgegebener oder stellvertretend-antizipierter Positivitäten zu begreifen« (Benner, 1995, S. 151). In diesem Kontext wäre auch der in der empirisch-quantitativen Forschung vorherrschende und bildungsadministrativ aufgegriffene Kompetenzbegriff daraufhin zu befragen, ob der angestrebte Durchgriff auf die »motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten« (Weinert, 2001, S. 27 f.) von Schülerinnen und Schülern der affirmativen Erziehungsbemühung Vorschub leistet, Regierung im Sinne Herbarts zu intendieren.

4. Schultheorie und Theorienpluralismus

Das Ergebnis der Zusammenschau zweier hinsichtlich ihrer Konstitutionsbedingungen sehr unterschiedlicher Theorieperspektiven auf Schule hat gezeigt, dass die semantischen Strukturen, welche Theorien innewohnen, zu jeweils unterschiedlichen Betrachtungsweisen führen. Werden gesellschaftliche Zusammenhänge in Analogie

zu Funktionszusammenhängen in Organismen betrachtet, erschließen sich adaptive Leistungen von Schule für das Ganze der Gesellschaft. Rekuriert man hingegen auf einen bildungsphilosophisch inspirierten Praxisbegriff und entwickelt – von diesem ausgehend – eine erziehungs- und bildungstheoretisch motivierte Perspektive auf die Schule, erscheinen schulische Funktionen in einem veränderten Licht. Kritiker mögen einwerfen, dass die strukturfunktionale Perspektive auf Schule deskriptiv verfare, die erziehungs- und bildungstheoretisch motivierte Perspektive hingegen normative Erwartungshaltungen an die Schule herantrage, die sich gesellschaftlich kaum realisieren ließen. Pädagoginnen und Pädagogen in der Tradition von Herbart bis Benner hingegen würden dieser Kritik vermutlich dahingehend begegnen, dass organologische Perspektiven auf Schule und Gesellschaft naturalistische Reduktionen darstellten und indirekt gesellschaftliche Determinationen affirmierten, die alles andere als Sachgesetzmäßigkeiten seien und prinzipiell in qualifizierte Praxis überführt werden könnten. Für den zweiten Ansatz spricht, dass er nicht, wie der erste, mit reduktiven Formeln operiert und Handeln entsprechend nicht auf Verhalten reduziert.

Was die Zusammenschau dieser Ansätze jedoch für beide Seiten leisten kann, besteht darin, dass sie zu einer Wendung des Blicks (griech. *Periagoge*) veranlasst. Der Veranlassung von Blickwendungen wird seit Platons Höhlengleichnis bildendes Potenzial zugesprochen (Kauder, 2001). Schule »so oder anders« in den Blick zu nehmen, »mit- samt dem Blick, der es so oder anders nimmt« (Seel, 2009, S. 5), ist Schultheorie. Zumindest dann, wenn man den Theoriebegriff nicht szientifisch eingeführt.

Literatur

- Adl-Amini, B. et al. (1993). Theorie der Schule – eine abschließende Diskussion. In K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Schultheorien* (2. Aufl., S. 117-127). Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Benner, D. (1995). *Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis* (Bd 2). Weinheim: Juventa.
- Benner, D. (2010). *Allgemeine Pädagogik* (7. Aufl.). Weinheim und München: Juventa.
- Benner, D. (2015). Erziehung und Bildung! – Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. *Zeitschrift für Pädagogik* 61(4), 481–496.
- Benner, D. (2018). Über drei Arten von Kausalität in Erziehungs- und Bildungsprozessen und ihre Bedeutung für Didaktik, Unterrichtsforschung und empirische Bildungsforschung. *ZfPäd*, 84(1), 107–120.
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. New York: Routledge.
- Bohl, T., Harant, M., & Wacker, A. (2015). *Schulpädagogik und Schultheorie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Frost, U. (2010). Bildung bedeutet nicht Anpassung, sondern Widerstand. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 86 (3), 312–322.
- Habermas, J. (1995). *Theorie des kommunikativen Handelns* (Bd 2). Frankfurt: Suhrkamp.
- Harant, M. & Dammer, K.-H. (2013). Affirmative Erziehungspraxis als Neue Lernkultur. Der Bildungsplan 2015 für Baden-Württemberg: Ein Schritt zurück in die Zukunft. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 89(4), 607–626.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Herbart, J. F. (1835). *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. Göttingen: Dieterich'sche Verlagsbuchhandlung
- Herbart, J. F. (1983). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (6. Aufl.). H. Holstein (Hrsg.). Bochum: Kamp.
- Illich, I. (1972). *Entschulung der Gesellschaft*. München: Kösel.
- Kauder, P. (2001). *Der Gedanke der Bildung in Platons Höhlengleichnis: Eine kommentierende Studie aus pädagogischer Sicht*. Hohengehren: Schneider.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Parsons, T. (1964). The School Class as a Social System: Some of its functions in American society. In Ders., *Social Structure and Personality* (S. 129-154). London: Collier-Macmillan LTD.
- Parsons, T. (1966). *The Social System* (3. Aufl.). Toronto: Collier-Macmillan Canada.
- Rieger-Ladich, M. (2002). *Mündigkeit als Pathosformel: Beobachtungen zur pädagogischen Semantik*. Konstanz: UVK.
- Schleiermacher, F. D. E. (1983). *Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826*. E. Weniger (Hrsg.). Frankfurt a.M., Berlin, Wien: Klett.
- Seel, M. (2009). *Theorien*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Tillmann, K.-J. (1993). Theorie der Schule: Eine Einführung. In K.J. Tillmann (Hrsg.), *Schultheorien* (2. Aufl. S. 7-18). Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Tillmann, K.-J. (1997). Ist die Schule ewig?: Ein schultheoretisches Essay. *Pädagogik*, 49(6), 6–10.
- Weber, M. (1988). *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus* (7. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Weinert, F. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Ders. (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim, Basel: Beltz.