

Macht Schule noch Bildung?

Kritik eines funktionalen Bildungsbegriffs

von Sebastian Weißgerber

70

abstract

In dem Essay geht es um die Kritik funktionalistischer Bildungstheorien, wie derer von Talcott Parsons oder Robert Dreeben. Ersterer sah als Strukturfunktionalist im System Bildung die Schule als eine die Gesellschaft erhaltende und reproduzierende Institution, da sie Schüler hin zu den gewünschten gesellschaftlichen Standards sozialisiert und heranbildet (vgl. Parsons 1968). Auch Robert Dreeben nimmt in seinen Studien eine ähnliche Stellung ein und fokussiert, welche gesellschaftlichen Standards und Kompetenzen neben Mathe und Grammatik in der Schule noch gelehrt werden (vgl. Dreeben 1980).

Es soll im Anschluss an eine „New Sociology of Education“ gezeigt werden, dass solche Perspektiven das Proprium von Bildung verfehlen, da sie Bildung auf das Wissen von Fakten und Normen begrenzen. Gerade dieser reduktionistische Fehlschluss birgt große Probleme. Er leistet bildungspolitischen Maßnahmen Vorschub, welche die Bildungslandschaft nachhaltig zerstören. An Hand der eigenen Analyse von Bildung als dysfunktionale Kraft soll gezeigt werden, warum und inwiefern Schulen und andere Bildungsinstitutionen der Gesellschaft ihren Bildungsauftrag verfehlen und auch nur bedingt überhaupt erreichen können.

„Wir lernen fürs Leben und nicht für die Schule!“

Als der altrömische Philosoph Seneca diesen Satz prägte, ahnte er vielleicht schon, wie viel Unbill er sich für Jahrhunderte von folgenden Schülergenerationen zuziehen würde. Aber gerade jener Satz setzte den Maßstab dafür, woran sich

Schule messen lassen muss: die adäquate Vorbereitung auf das Leben in und für eine Gesellschaft. Aber wie lehrt die Schule fürs Leben? Vielleicht von Seneca inspiriert widmeten sich Wissenschaftler wie Talcott Parsons und Robert Dreeben dieser Frage. Während Parsons sich vor allem mit der System reproduzierenden

Funktion von Schule auseinander setzen, schärfte der Strukturfunktionalist Dreeben in seinen Untersuchungen den Blick dafür, dass die Bildungsinstitution Schule neben Wissen auch kulturelle Normen vermittelt, um an andere gesellschaftliche Teilsysteme anzudocken (vgl. Dreeben 1980). Bildung besteht bei ihm aus der Summe von Wissen und Norm. Der Schüler_innen soll nicht nur Zahlen und Rechnungen beherrschen, sondern sein Arbeitsverhalten auch unabhängig und selbstständig vollführen können. Wer sich aufgrund der mangelnden didaktischen Fähigkeiten des Mathelehrers den Schulstoff hat selbst beibringen müssen, wird Dreeben vermutlich mehr oder weniger verbittert zustimmen müssen. Schule hat in diesem Entwurf eine Funktion für die Gesellschaft, der sich die Schülerscharen unterwerfen müssen, um nicht als funktionsuntüchtig ausgemustert zu werden. Schule gilt in unseren kulturellen Hemisphären als Bildungsinstitution und wer den öffentlichen Bildungsauftrag durchforstet, findet tatsächlich die von Dreeben beschriebenen Funktionen. Aber was heißt Bildung? Wird die Schule jenem Abstraktum gerecht, wenn sie Wissens- und Normvermittlung erfolgreich umsetzt? Kann man mit dem Strukturfunktionalismus sagen, dass Bildung im Zusammenspiel von Wissen und Norm gegeben ist? Im Folgenden soll gezeigt werden, dass Schule mehr tun muss als nur Wissen und Normen zu vermitteln, wenn sie

sich als Bildungsinstitution versteht. Außerdem soll dargestellt werden, warum Seneca im Grabe rotieren würde, müsste er miterleben, was heute als Bildung Schüler_innen eingetrichtert wird. Gleichzeitig soll in der Kritik an einer funktionalistischen Sichtweise evident werden, was das Proprium von Bildung ist.

Bildung – aber was ist nun Bildung?

Eine klare Substanztrennung ist hierbei nicht möglich. Grundsätzlich sind die von Dreeben genannten Normen der gegebene Boden, in den die Fahne des Wissens gerammt wird, um weiße Flecke von der mentalen Landkarte der Schüler_innen zu tilgen. Er realisiert die meist unbewussten kulturellen Normen dieses Bodens. Daher ist es oft nur die Fahne, die je nach schulischer Leistung auf Halbmast oder Spitze weht, Zeichen dafür, dass etwas Wissen beim Schüler_in vorhanden ist. Natürlich ist dabei nicht auszuschließen, dass bei manchen Erkundungszügen des Lehrers oft auch auf geistiges Niemandsland bei manchen Schülern_innen gestoßen wird. Damit ist aber dem Begriff der Bildung noch nicht genüge getan. Funktionalistisch gesehen mag die Bipolarität von Wissen- und Normenlernen ihren Zweck erfüllen, doch daran soll Kritik genommen werden. Bildung darf schon allein aufgrund des Begriffsursprungs nicht funktional verstanden werden, also als Zweiklang von Wissen und Norm, der in gesellschaftli-

„Damit Wissen und Norm zusammen Bildung und damit Kritikfähigkeit gebären können, braucht es einen dritten Part: Die Muße zur Reflexion und Kritik.“

72

cher Pflichterfüllung verhält. Vielmehr bedarf es eines dritten Tones, damit der Akkord voll erklingen kann. Was ist aber der dritte Teil dieses Triptychons? Bildungstheoretiker sind sich einig, dass Bildung durch die kritische Verhältnissetzung zu Anderen, zur Welt und zu sich selbst geschieht. Der Kulturphilosoph Ernst Cassirer spricht in seiner anthropologischen Abhandlung „Versuch über den Menschen“ (vgl. Cassirer 2007) sogar davon, dass diese Urteilskraft das Proprium des Menschen ist. Der Mensch wird also dann zum Menschen, wenn er beurteilen kann, welche Fahne er gehisst hat, ob er sie wechseln sollte und ob er auf dem „Boden der Normen“ verweilen möchte oder mit seiner Fahne in andere Gebiete einmarschieren sollte. Wenn diese Kritikfähigkeit das Wesentliche des Menschen ist, so muss Bildung dies gewährleisten können. Damit Wissen und Norm zusammen Bildung und damit Kritikfähigkeit gebären können, braucht es einen dritten Part: Die Muße zur Reflexion und Kritik. Schon die Alten Griechen und Römer wussten um die Notwendigkeit von Muße, dem „otium“, die Wissen und Norm den Ritterschlag zur Bildung verlieh. Schüler_innen die nötige Muße zu nehmen wäre, wie ein

Feld abzuernten, bevor die Früchte die Möglichkeit zur Reife unter der Sonne hatten.

Wenn nun aber die Muße zur Reflexion und Urteilsbildung erst Bildung ausmacht, so birgt dies auch kritische Punkte für die Funktion von Schule als Bildungsinstanz, wie sie die Strukturfunktionalisten sehen. In letzter Konsequenz muss der Gebildete nicht nur Wissen und Normen lernen und anwenden können, um gesellschaftlich zu funktionieren, er muss in seiner Urteilskraft auch das gelernte Wissen und die verinnerlichten Normen kritisch beurteilen können. Er muss sich sogar von ihnen distanzieren können und bisherige gesellschaftliche Funktionen in Frage stellen. Ein funktionaler Bildungsbegriff ist also zu kritisieren, da er das Ureigene der Bildung und des Menschen vergisst: Urteilen zu können.

Bildung als funktionale Dysfunktionalität

Wenn Schule Bildung vermitteln will, so muss sie jedem einzelnen Schüler_in Mußezeit einräumen, damit er die Chance hat sich ein Urteil zu bilden. Schule kann Bildung nicht erzwingen, sie muss aber zumindest den Anspruch haben positive Impulse zu setzen. Bildung als sol-

che hat also bei jedem Individuum eine gewisse Unverfügbarkeit. Der Mensch kann nicht gezwungen werden Bildung zu haben, zu funktionieren. Bildung hat ihre Funktionalität in ihrer Dysfunktionalität. Das heißt - bezogen auf die Strukturfunktionalisten Parsons und Dreeben -, dass Bildung den strukturalistischen Ansatz geradezu parodiert. Schule mag zwar darauf abzielen eine gesellschaftliche Struktur zu reproduzieren, Bildung aber muss die potentielle Kraft sein verkrustete Strukturen aufzubrechen. Sie ist das dynamische Element eines starren systemtheoretischen Ansatzes.

Was auf Mikroebene geschieht, muss ebenso für die Makroebene der Systeme gelten: Bildung und damit auch die Schule als Bildungsinstitution muss, sofern sie gebildete Absolventen_innen und Gesellschaftsmitglieder hervorbringen möchte, eine funktionale Dysfunktionalität haben. Natürlich muss Wissen und Norm erworben werden, damit wie Dreeben es schreibt, damit sich die Schüler_innen in anderen Lebenswelten wie Arbeit und Beruf zurecht finden können. Gleichzeitig darf sie sich aber nicht damit zufrieden geben, sondern muss Individuen herausbilden, die in der Lage sind, die Gesellschaft und ihre Bereiche in Frage zu stellen. In letzter Konsequenz muss der gebildete Schüler auch aus der reflexiven Kritik heraus die Basis ihrer Bildung, das Fundament aus Normen und Wissen, kritisch betrachten können, sogar in Teilen oder ganzen ablehnen aus

dem bewussten Prozess eines kritischen Urteils. So ist der Gebildete nicht der, der im System funktioniert, weil er muss, sondern weil er will. Die aus Bildung gewachsene Kritikfähigkeit inkludiert nicht automatisch einen Widerstand gegen das System, aber die Bildung potenziert erst eine Veränderung am, für oder letztendlich auch gegen das System.

Will Schule Bildung machen, so kann eine Ablehnung schulischer Vorgaben nicht nur, wie Dreeben es behauptet, aufgrund von außerschulischen Einschränkungen geschehen, sondern eine Ablehnung muss aufgrund schulischer Vorgabe erst möglich werden!

Die funktionale Dysfunktionalität von Bildung bietet also Chancen und Risiken für eine Gesellschaft. Wenn Schule Bildung schafft, dann schafft sie potentielle und damit funktionale Dysfunktionalität. Wenn Schulabsolvent_innen durch ein ausreichendes Maß an Wissen, Normenvermittlung und Muße zur Reflexion Bildung erlangen und es ihnen möglich ist, die Gesellschaft kritisch zu betrachten, so sorgt die funktionale Dysfunktionalität der Bildung für hohe Innovationskraft und Flexibilität einer Gesellschaft. Kritische Reflexion von gesellschaftlichen Prozessen und Funktionen kann dazu führen, dass die Veränderung von Rahmenbedingungen einer Gesellschaft wahrgenommen wird und die gesellschaftlichen Systeme darauf hin angepasst werden können, bzw. müssen. Zum Beispiel untersuchte Paul

Willis in seiner Studie „Learning to Labour“ (vgl. Willis 1977) englische Kinder aus Arbeiterfamilien, welche sich dem Lernen in der Schule verweigern, aber dadurch lernen ihre Rolle als zukünftige ungebildete Hilfsarbeiter auszufüllen. Diese „flads“ wären heute aufgrund des gestiegenen Bildungsminimums keine funktionellen Hilfsarbeiter mehr, sondern gesellschaftlich problematische Hartz-IV-Empfänger. Solche Erkenntnis ermöglicht nicht bloßes Funktionieren nach Leistungsnorm, sondern kritische Reflexion. Natürlich hat eine funktionale Dysfunktionalität auch Risiken für eine Gesellschaft, denn schließlich inkludiert sie immer auch die Möglichkeit des Endes der Gesellschaft. Demokratische Gesellschaften sind dazu gezwungen, diese Ambiguität auszuhalten, denn nur mündige und gebildete Bürger_innen, die eine Demokratie abschaffen könnten, sind auch erst in der Lage, sie zu führen. Anders sieht es in diktatorischen Gesellschaften aus: Eine Diktatur, der kritische gebildete Bürger_innen erzieht, würde Dynamit unter seinem Thron verteilen und Schule wäre die Zündschnur. Die dysfunktionale Unverfügbarkeit von Bildung geht immer einher mit der Unverfügbarkeit des menschlichen Wollens. Bildung könnte ihn schnell zum „Ungevolten“ seiner Untertanen machen. Kann man nun aber sagen, dass Schule heute noch Bildung macht? Dass für das Leben gelernt wird? Oder scheitert Schule heute darin ihren Zöglingen diese Frei-

heit der funktionalen Dysfunktionalität zu ermöglichen? Wer ist der „Diktator“ in unserer westlichen Demokratie, der keine gebildeten Bürger_innen möchte?

Warum Schule keine Bildung mehr macht – Parieren statt Reflektieren

Wenn Bildung aus Wissen, Normen und Muße entsteht, so bleibt die Frage, in welchem Bereich Schule heute versagt sie zu vermitteln, so dass nur für die Schule gelernt wird, für die Funktion und nicht für die Reflexion der Funktionalität.

Betrachtet man die Ebene der Normen, so wird schnell klar, dass Schule in weiten Teilen sogar den Ton verschärft hat. So schlägt sich die Fokussierung auf die Leistungsnorm darin nieder, dass Grundschüler_innen in Massen auf das Gymnasium getrieben werden und von dort auf die Universitäten. Die Leistungsnorm regiert also mit harter Hand. Eine Altersmilde ist der Schule hier nicht zu entnehmen. Auch die Wissensvermittlung pervertiert sich zum sogenannten „Bulemielernen“. Wer sich Entwicklungen im Schulwesen anschaut, der findet leicht einen gemeinsamen Nenner: Verkürzung ist das Stichwort! Sei es das Streichen eines Jahrs am Gymnasium oder die Durchführung des Bologna-Prozesses an deutschen Universitäten. Zeit und Muße wird genommen. Die Logik ist so simpel wie kurzsichtig: Zeit ist Geld, weniger Zeit in der Schule ist mehr Zeit für das Geld. Die Wirt-

„Solange sich Schule diktieren lässt, den ihnen Anvertrauten keine Muße zur Reflexion zukommen zu lassen, solange wird sie darin versagen, Bildung zu vermitteln.“

schaft oktroyiert der Schule ihr Denken vom maximalen Gewinn auf und sorgt mit Zeitrationalisierung dafür, dass zukünftige Schülergenerationen parieren statt reflektieren. In ihrem kranken Größenwahn soll die funktionale Dysfunktionalität von Bildung aufgehoben werden, damit keine Kritik über das unendliche Profitstreben aufkommen kann. Schule wird durch die Knute von Kostenstellen dazu gebracht die Schüler_innen mit Ikarusflügeln auszustatten, die sie zwar schnell der Sonne entgegenbringen, sie aber langfristig umso tiefer stürzen lassen, sobald die Sonne alle Ressourcen herausgebrannt hat.

Seneca stirbt und Rom brennt: Das Ultimo eines dysfunktionalen Bildungsbegriffs

Solange sich Schule diktieren lässt, den ihr Anvertrauten keine Muße zur Reflexion zukommen zu lassen, solange wird sie darin versagen, Bildung zu vermitteln. Denn Bildung muss stets den Menschen zum Menschen bilden, ihn nicht zum funktionierenden Objekt als Teil einer gesellschaftlichen Maschine herabwürdigen. Sie muss sein Proprium der Urteilskraft schärfen und so ist die

Funktion der Bildung auch in ihrer potentiellen Dysfunktionalität gegeben. Sie trägt der Dynamik menschlichen Seins Rechnung, dass auch gesellschaftliche Systeme sich verändern können. Diese Unverfügbarkeit bzw. die Dysfunktionalität von Bildung zeigt sich auch letztendlich in der Schule. Nicht die Schule, sondern der Schüler_innen selbst bildet sich. Man könnte es auf die Spitze treiben und fragen, ob Schule in diesem Sinne überhaupt eine Bildungsinstitution sein kann. Sie kann es soweit, dass sie die Möglichkeit für Bildung schafft. Dies wird ihr nur außerhalb einer kurzsichtigen Zeit/Geld-Logik gelingen. Die Unverfügbarkeit von Bildung musste auch Seneca spüren. Als weiser Philosoph konnte er seinen Zögling so viel Bildung ermöglichen wie kaum ein anderer seiner Zeit und doch konnte er keinen tugendhaften Kaiser erzwingen, da dies der Dysfunktionalität der Bildung zu widerliefe. Die Geschichte zeigt, zu welchem Ultimo die funktionale Dysfunktionalität der Bildung eine Gesellschaft führen kann: Seneca stirbt, Rom brennt.

ZUM AUTOR

Sebastian Weißgerber, 25, studiert Soziologie, Religion, Bildungswissenschaft und Theologie an der Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt. Seine wissenschaftlichen Interessensgebiete liegen in Religionssoziologie- und Philosophie, v.a. im Hinblick auf qualitative Zugänge und konzeptionelle Weiterentwicklung auf Basis von netzwerk- und prozessorientierten Konzepten, Bildung und Erziehung aus normativ-philosophischer Sicht.

76

LITERATUR

Cassirer, Ernst (2007): Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. Hamburg: Felix Meiner.

Dreeben, Robert (1980): Was wir in der Schule lernen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Parsons, Talcott (1968): Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsgesellschaft.

Willis, Paul (1979): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt am Main: Syndikat.