

GEGEN DAS SELBSTVERSTÄNDLICHE

Richard Lischka-Schmidt

Die Schule der Gesellschaft. Eine schultheoretisch orientierte Diskursanalyse zum Schulfach Gesundheit

I

Anliegen des Beitrags

In erstaunlicher Regelmäßigkeit wird in der Öffentlichkeit die Einführung neuer Schulfächer gefordert: Denkmalschutz, Feuerwehr, Schafkopf, Liebe, Schönschrift, Klimawandel oder Finanzen sind nur einige Beispiele für die breite Palette diskutierter neuer Schulfächer.¹ Meist werden diese von Akteuren außerhalb des Schulsystems gefordert, sodass gesellschaftliche Erwartungen an Schule formuliert werden, die ein bestimmtes Bild von Schule und Unterricht beinhalten. Die Debatte um neue Schulfächer ist damit für die Schultheorie interessant, die sich sowohl für das Verhältnis zwischen Schule und Gesellschaft interessiert als auch für die Frage, was Schule eigentlich ist bzw. wie sie zu konzeptualisieren ist (vgl. Idel/Stelmaszyk 2015, S. 51).

Der vorliegende Aufsatz untersucht in diesem Sinne die Forderung nach der Einführung eines neuen Schulfachs, des Schulfachs Gesundheit. Gesundheit spielt zwar in bestimmten Fächern bereits eine Rolle (vgl. Pöppel/Webner 2023) und ist in Baden-Württemberg in der Sekundarstufe I Teil des Wahlpflichtfachs Alltagskultur, Ernährung, Soziales, wird jedoch immer wieder auch als neues Schulfach gefordert. Im vorliegenden Beitrag sollen daher allgemeinöffentliche Äußerungen zum Thema Schulfach Gesundheit daraufhin untersucht werden, welche Logik von Schule und des Verhältnisses zwischen Schule und Gesellschaft sich darin artikuliert: Wie wird Schule durch die Gesellschaft und damit als *Schule der Gesellschaft* entworfen?

Dieser Fragekomplex ist in mehrfacher Hinsicht virulent. Die Analyse der Forderungen nach neuen Schulfächern erscheint erstens für den als defizitär beschriebenen Forschungsstand zum Verhältnis zwischen Schule und Gesellschaft (vgl. Dietrich 2021, S. 18) instruktiv, könnte sie doch Impulse für notwendige Ausdifferenzierungen der Konzeptualisierung dieses Verhältnisses liefern. Zweitens wird das Desiderat der Schultheorie aufgegriffen, sich zu we-

1 Auf die Angabe einzelner Belege wird hier verzichtet, da sich durch eine Internetrecherche zum entsprechenden Aspekt und den Schlagwörtern Schul- oder Unterrichtsfach leicht Treffer erzielen lassen.

nig auf Empirie zu beziehen (vgl. Bohl/Harant/Wacker 2015, S. 77f.). Insofern wird hier an einem exemplarischen Phänomen und mit einem diskursanalytischen Zugang illustriert, wie schultheoretische empirische Forschung vorgehen kann. Drittens kann die Analyse der Forderungen nach neuen Schulfächern für alle relevant sein, die an der öffentlichen Debatte um Schule Interesse haben. Sie könnte Einsatzpunkt sein, diese Debatte zu reflektieren und ggf. zu verändern versuchen, wenn sie Konstruktionen von Schule und des Verhältnisses zwischen Schule und Gesellschaft herausarbeitet, die an der erforschten empirischen Realität vorbeigehen.

II

Schule und Gesellschaft, Schulfächer sowie Gesundheit in und durch Schule

Wie erwähnt, liegt ein Ausgangspunkt dieses Beitrags im eindimensionalen Denken über Schule, Gesellschaft und deren Verhältnis, das teilweise in der Schulpädagogik anzutreffen ist; hierbei erscheinen Schule und Gesellschaft jeweils als monolithische Gebilde und ‚die‘ Gesellschaft steuert ‚die‘ Schule unidirektional und reibungslos.² Demgegenüber findet sich in der Schul(entwicklungs)theorie auch eine Reihe von Bestimmungen, die Schule, Gesellschaft und ihr Verhältnis zueinander differenzierter in den Blick nehmen. Das betrifft zunächst die Aufschlüsselung der beiden dann nicht mehr monolithisch konzeptualisierten Entitäten Schule und Gesellschaft. In Mehrebenenmodellen der Schule wird bspw. zwischen verschiedenen Teilaspekten, -akteuren oder -ebenen der Schule unterschieden (Unterricht, Lehrpersonen, Schulleitung, Einzelschule, Schulaufsicht, Bildungspolitik etc.; vgl. z.B. Kussau/Brüsemeister 2007, S. 31ff.; Fend 2008, S. 181; Altrichter/Maag Merki 2016, S. 10f.; Dietrich 2021, S. 19). Diese folgen auch verschiedenen Handlungslogiken (vgl. Kussau 2007, S. 171ff.; Kussau/Brüsemeister 2007, S. 33), was die Triftigkeit

- 2 Dieses Denken über ‚die‘ Schule und ‚die‘ Gesellschaft prägt die Schulpädagogik m.E. umfassend, weil zentrale schulpädagogische und schultheoretische Einsichten vielfach so formuliert werden. So heißt es etwa, um ein beliebiges Beispiel herauszugreifen, bei van Ackeren, Klemm und Kühn (2015, S. 192), das „Verhältnis zwischen den Bildungsinstitutionen, dem Individuum und der Gesellschaft“ sei Gegenstand der Schultheorie; es gehe um die Klärung der Frage, „welche Funktionen eine Gesellschaft der Schule zuschreibt“ und um „gesellschaftliche[] Erwartungen“. Hier erscheinen Schule und Gesellschaft jeweils als recht homogene Gebilde. Dementsprechend werden im Folgenden „Funktionen der Schule“ (ebd., S. 202) oder „die *gesellschaftliche* Funktionsbestimmung“ (ebd., S. 194, H. i. O.) der Schule erläutert, auch mit Blick auf die „Qualifikationsansprüche[] der Gesellschaft“ (ebd., S. 198) oder „gesellschaftliche[] Normen und Werte“ (ebd., S. 195). Solche weit verbreiteten Formulierungen – auch im vorliegenden Beitrag – sollen hier nicht an sich kritisiert werden; sie können durchaus zutreffen oder der Komplexitätsreduktion und Abstraktion dienen. Es soll jedoch auf diese häufig anzutreffenden, eher beiläufig erscheinenden Homogenisierungen aufmerksam gemacht werden, weil sie die Wirklichkeit übermäßig vereinfachen können.

solch eines differenzierten Blicks auf Schule unterstreicht. Die Gesellschaft wird in ähnlicher Weise aufgeschlüsselt; so unterscheidet etwa Fend (2008, S. 51) vier Teilsysteme der Gesellschaft.

Was das Verhältnis zwischen Schule und Gesellschaft angeht, so ist dieses Verhältnis ebenfalls mehrdimensional zu denken. Insbesondere sind für ihr Austauschverhältnis sowohl materielle als auch immaterielle Aspekte zu berücksichtigen (vgl. Kussau 2007, S. 166f., 192; Kussau/Brüsemeister 2007, S. 30; Fend 2008, S. 36). Es spielen also nicht nur formal-organisatorische, rechtliche, infrastrukturelle oder finanzielle Aspekte eine Rolle, ‚greifbare‘ Ressourcen und Leistungen, sondern auch Fragen der Legitimation, der Interessen oder der Unterstützung. Letzteres betonen etwa neoinstitutionalistische Perspektiven auf Schule (vgl. Apelt 2016, S. 24). Es kann ferner nicht von einer unmittelbar wirksamen Steuerung der Schule durch die Bildungspolitik bzw. einer durchgreifenden Steuerung von ‚oben‘ nach ‚unten‘ ausgegangen werden. Vielmehr werden die Steuerungsimpulse von den diversen Akteuren gebrochen, umgedeutet etc. und Schule insgesamt wie die einzelnen Ebenen und Akteure agieren zumindest teilweise autonom von ihrer Umwelt und anderen Ebenen und Akteuren (vgl. Kussau/Brüsemeister 2007, S. 21, 23ff., 36f.; Fend 2008, S. 175f.; van Ackeren/Klemm/Kühn 2015, S. 105, 118f.; Altrichter/Maag Merki 2016, S. 3ff.; Apelt 2016, S. 17).

Ein neuerer schultheoretischer Vorschlag, die auf Parsons gründende normativfunktionalistische Schultheorie (vgl. Lischka-Schmidt 2024), ist für die Ausdifferenzierung der Perspektive auf Schule, Gesellschaft und ihr Verhältnis ebenfalls instruktiv. Sowohl Schule als auch Gesellschaft werden hier als Systeme, genauer Sozialsysteme, begriffen, die selbst wieder aus diversen konkreten wie abstrahierbaren (Sub-)Systemen bestehen. Zur Abgrenzung von Sozialsystemen wird das Konzept der normativen Kultur genutzt, d. h., jedes dieser (Sub-)Systeme ist von einem distinkten Komplex an Normen, Rollen und Werten bestimmt. Mit dem Konzept der normativen Kultur wird eine tendenziell implizite Tiefendimension des Handelns in und von Systemen in den Fokus gerückt, die für die Erklärung sozialer Phänomene, etwa die eben erwähnte Unmöglichkeit einer durchgreifenden Steuerung über verschiedene Systeme und Systemebenen hinweg, aufschlussreich ist. Daher ist das Verhältnis von Systemen mit Blick auf normative Kultur untersuchenswert; es kann nach normativ-kulturellen Homologien, Spannungen und gegenseitigen Erwartungen sowie In- und Outputs gefragt werden, etwa zwischen dem politischen und dem Bildungssystem. Beispielsweise ist der Wert der Leistung für die Schule zentral, der im Ideal einer Meritokratie auch für das Beschäftigungssystem relevant ist. Ebenso ist Schule vom Wert der kognitiven Rationalität, d. h. einer Orientierung an Objektivität, Wahrheit und Logik, geprägt (je nach Schulform, Jahrgang und Fach in stärkerem oder geringerem Maße). In Hochschulen ist dieser Wert von noch deutlicherer Relevanz, während im Wirtschaftssystem eher Formen ‚angewandter‘ kognitiver Rationalität im Fokus stehen, woraus

sich Spannungen ergeben können. Weitere zentrale Elemente der normativen Kultur der Schule sind Universalismus sowie die Ambivalenz individueller Autonomie und kollektiver Heteronomie. Das Verhältnis zwischen Schule, ihren Teilen sowie Teilen ihrer Umwelt lässt sich dann mit Blick auf diese normative Kultur untersuchen.

Neben diesen schultheoretischen Perspektiven auf das Verhältnis zwischen Schule und Gesellschaft sind bei der Auseinandersetzung mit der Einführung eines Schulfachs Gesundheit zwei weitere Forschungslinien relevant, die hier nur kurz angedeutet werden können, *erstens* die Forschung zu Schulfächern. Diese weist grundsätzlich auf die hohe Bedeutsamkeit der Schulfächer für die Strukturierung der schulischen Praxis hin, gelten Schulfächer doch „als grundlegende[s] Ordnungsprinzip schulischen Unterrichts“ (Criblez/Manz 2015, S. 203) bzw. „schulischen Wissens“ (ebd., S. 204; vgl. auch Giel 1997, S. 33; Tenorth 1999, S. 191f.; Schneuwly 2018, S. 279). Während sich dieses Ordnungsprinzip und auch der Fächerkanon im Grundsatz als historisch recht stabil erweisen, haben sich der Kanon der Schulfächer im Detail und die Ausgestaltung einzelner Schulfächer durchaus verändert (vgl. Schneuwly 2018, S. 289, 292f.). Schulfächer sind daher „gesellschaftlich-historische Konstrukte“ (Criblez/Manz 2015, S. 203) und „artikulieren [...] den gesellschaftlichen Zugriff auf die Schule“ (Giel 1997, S. 34). Es liegen eine Reihe von Studien zur Entstehung und Entwicklung einzelner Schulfächer vor (vgl. z. B. Reh/Pieper 2018, S. 26ff.), die diesen Befund der Relativität der Schulfächer unterstreichen. Die Debatte um die Einführung eines Schulfachs Gesundheit bzw. Gesundheit als (Noch-)Nicht-Schulfach lässt sich folglich mit der Debatte um andere Schulfächer und deren (nicht) realisierter Einführung vergleichen. Im vorliegenden Beitrag wird dies nicht systematisch verfolgt, aber es werden exemplarisch Vergleiche zur Debatte um das Schulfach Wirtschaft (vgl. Hedtke 2012) gezogen.

Zweitens bietet die Forschung zum Verhältnis zwischen Schule, Pädagogik bzw. Bildung und Gesundheit Anknüpfungspunkte für die vorliegende Untersuchung. Hierbei lässt sich knapp zusammenfassen, dass Gesundheit einerseits in unterschiedlicher Form Lerngegenstand schulischen Unterrichts war und ist (vgl. Dadaczynski et al. 2015, S. 201; Pöppel/Webner 2023) sowie andererseits – oder gerade dafür – in und für die Schule selbst in ebenso unterschiedlicher Weise Gesundheit relevant wird, etwa im Sinne einer gesunden Schule (vgl. Dadaczynski et al. 2015, S. 203ff.). Mit Bezug auf Foucault werden für beides v. a. disziplinierende, regierende und subjektivierende Mechanismen untersucht (vgl. z. B. Brunnert 2007, S. 169f.), dies auch im gesellschaftlich-kulturellen Kontext einer „Gesundheitsgesellschaft“ (Suter 2016, S. 23) und auf Basis der grundsätzlichen Einsicht, dass Gesundheit sozial konstruiert und damit kontingent ist (vgl. Brunnert 2007, S. 170f.).

III

Methodisches Vorgehen im Anschluss an die Wissenssoziologische Diskursanalyse

Diskursanalysen, die Aspekte von Schule zum Thema haben, befassen sich bspw. mit dem Sitzenbleiben (vgl. Palowski 2016), Inklusion (vgl. Althoff 2018), dem Bildungsbegriff (vgl. Alidusti 2012), Bildungsbenachteiligung im Kontext von PISA (vgl. Sitter 2016) oder auch Gesundheit (vgl. Kirschner 2020). In diesen Untersuchungen gerät Schule an sich zwar zum Teil in den Blick – Palowski (2016, S. 164) zeigt z. B. auf, wie „Schule“ als eine in sich konsistent geschlossene und einheitliche, aber abstrakte Entität konstruiert wird – ebenso wie das Verhältnis zwischen Schule und Gesellschaft – Alidusti (2012, S. 136) etwa analysiert, wie der Begriff der Bildung vor dem Hintergrund der Diagnose einer Wissensgesellschaft konstruiert wird. Dennoch stellen dezidiert und systematisch schultheoretisch orientierte Diskursanalysen ein Desiderat dar, obgleich sie vielversprechende schultheoretische Potentiale bieten, weil mit ihnen untersucht werden kann, wie sich das Verhältnis zwischen Schule und Gesellschaft diskursiv ‚manifestiert‘.

In der Vielfalt diskursanalytischer Ansätze (vgl. Keller 2011, S. 9) folgt die vorliegende Untersuchung der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Diese geht davon aus, dass das Wissen über Welt „auf gesellschaftlich hergestellte symbolische Systeme oder Ordnungen“ zurückgeht, „die in [Diskursen] und durch Diskurse produziert werden“ (ebd., S. 59). Diskurse – verstanden als „abgrenzbare Aussageprax[en]“ (ebd., S. 68), die mithin einen bestimmten „Strukturierungszusammenhang“ (Keller 2019, S. 46) aufweisen – konstruieren und konstituieren daher Welt (vgl. Keller 2011, S. 67, 72; Keller 2019, S. 35). Folglich sollen „Prozesse der sozialen Konstruktion, Objektivation, Kommunikation und Legitimation von Sinn-, d.h. Deutungs- und Handlungsstrukturen“ (Keller 2011, S. 59; vgl. auch Keller 2019, S. 45) analysiert werden, im vorliegenden Fall Sinnstrukturen in Bezug auf die Schule sowie das Verhältnis zwischen Schule und Gesellschaft, die sich in der Debatte um das Schulfach Gesundheit dokumentieren.

Die Wissenssoziologische Diskursanalyse legt weder die Untersuchungsfragen noch die methodischen Schritte im Detail fest, sondern bestimmt Möglichkeitshorizonte für den Forschungsprozess (vgl. Keller 2011, S. 65, 80, 82; Keller 2013, S. 29f., 49). Die vorliegende Diskursanalyse beinhaltet also wie alle Diskursanalysen Selektionen (vgl. Keller 2011, S. 75) und lässt viele Fragen, die sich zum Diskurs bzw. Korpus auch stellen ließen, aus.

Gegenstand der hier dargestellten Diskursanalyse sind textförmige Äußerungen in einer allgemeinöffentlichen Arena zum Thema Schulfach Gesundheit. Grundsätzlich kann in ihnen ein solches Schulfach gefordert wie abgelehnt oder es können Alternativen diskutiert werden, sodass der thematische Fokus des Korpus keine dahingehende Engführung beinhaltet und, allgemeiner

formuliert, offen lässt, welche Diskurse oder welcher Diskurs in diesen Texten aktualisiert werden bzw. wird (vgl. ebd., S. 72). Die Grundlage für den Datenkorpus bildet eine schlagwortbasierte Internetrecherche nach solchen auf Deutschland bezogenen Texten im Zeitraum von 2008 bis 2023, da die Untersuchungsfrage für die Gegenwart und jüngere Vergangenheit beantwortet werden soll. Die Korpusbildung folgte dem Prinzip des *theoretical sampling*, basiert also auf bewussten und v. a. im Zuge der Auswertung der Daten getätigten Selektionsentscheidungen wie der Suche nach Kontrasten (z. B. für und gegen die Einführung eines Schulfachs, Erscheinungsjahr, Einzelperson vs. Organisation) und dem Ziel der Abdeckung eines großen Spektrums an Akteuren und Meinungen (z. B. intensivierte Suche nach Akteuren jenseits des Gesundheitssystems und nach Ablehnung der thematischen Zuständigkeit von Schule überhaupt; vgl. Keller 2011, S. 90, 92, 113f.). Nicht alle in der Recherche aufgefundenen Texte sind Teil des Korpus geworden, weil sie die genannten Kontraste und Spektren nicht erweiterten oder inhaltlich keine neuen Erkenntnisse sichtbar wurden, also die bisherigen Befunde nicht infrage stellten und damit nahelegten, der Korpus sei hinreichend umfangreich; bspw. sind nicht alle auffindbaren Äußerungen der Ärztekammern in den Korpus eingeflossen.³ Der finale Korpus umfasst 31 Texte, die Äußerungen von einem Akteur (z. B. Pressemitteilungen) oder mehreren Akteuren (z. B. Medienberichte) sowie von individuellen wie kollektiven Akteuren, bspw. Ärztekammern, beinhalten.

In der Auswertung bzw. „Feinanalyse“ (ebd., S. 97) wurden die Texte interpretativ codiert (vgl. ebd., S. 98f.; Keller 2013, S. 56) sowie hinsichtlich ihrer Situiertheit und Materialität analysiert (vgl. Keller 2011, S. 99f.; Keller 2013, S. 52f.). Vor der Analyse wurden einige (übergeordnete) Codes auf Basis der (schul-)theoretischen Annahmen und Untersuchungsfragen zusammengestellt (z. B. Akteursgruppen bzw. gesellschaftliche Teilsysteme, Individuum vs. Gesellschaft als Zielebene), um die Texte fokussiert daraufhin zu analysieren. Während der Analyse sind diese Codes ausdifferenziert und um zahlreiche aus dem Material generierte Codes ergänzt worden, sodass die für die Rekonstruktion notwendige Offenheit gewahrt wurde. Der Prozess des Codierens war interpretativ angelegt, d. h., die Codes waren nicht bloß deskriptiv-wiedergebend, sondern dokumentierten auch das Ergebnis einer interpretativen Abstraktion (vgl. Keller 2011, S. 105; Keller 2013, S. 61). Es wurde also eine interpretative Analytik zugrunde gelegt, wie sie die Wissenssoziologische Diskursanalyse, auch im Anschluss an die qualitativ-rekonstruktive

- 3 Dass gefundene, aber nicht feinanalytisch ausgewertete Texte auf diese Weise ausgeschlossen werden, wenn keine Widersprüche zu den bisherigen Befunden sichtbar werden, und die Suche nach neuen Korpus-elementen bei solch einer Sättigung beendet wird, ist selbstverständlich fehleranfällig. Die Alternative, sämtliche Texte zum Teil des Korpus und damit zum Gegenstand der Feinanalyse zu machen, ist jedoch schwer umsetzbar. Es bedarf der „Strategien der Korpusreduktion [...], um einen bearbeitbaren Textumfang zu erhalten“ (Keller 2011, S. 79).

Forschung, betont (vgl. Keller 2011, S. 76ff., 97; Keller 2013, S. 43ff., 53f.; Keller 2019, S. 56f.). Insgesamt lag das Ziel der Feinanalyse in der „Rekonstruktion typischer bzw. typisierbarer Strukturelemente“ (Keller 2011, S. 79) des Korpus bzw. des oder der sich darin manifestierenden Diskurse. Auswertung und Korpusbildung vollzogen sich bei alldem parallel bzw. iterativ (vgl. ebd., S. 84; Keller 2019, S. 57).

Im Laufe der Diskursanalyse kristallisierten sich folgende Fragen heraus, die die in Kap. I formulierten gegenständlich-theoretischen Ausgangsfragen in Passung zum Datenkorpus und zur Methode (vgl. Keller 2011, S. 69ff.) konkretisieren:

- Welche abgrenzbare Aussagepraxis bzw. abgrenzbaren Aussagepraxen finden sich, welcher Diskurs bzw. welche Diskurse werden im Korpus also aktualisiert?⁴
- Welche Struktur des Phänomens ‚Schulfach Gesundheit‘ wird konstruiert?
- Wie wird das Phänomen ‚Schule‘ konstruiert?
- Welche Akteure sprechen?
- Welche sprachlich-rhetorischen Mittel kennzeichnen das Sprechen, wie wird also gesprochen?

IV

Darstellung und Theoretisierung der Befunde

Die eben formulierten Fragen bilden die Grundlage für das vorliegende Kapitel, in dem die Befunde der Diskursanalyse zusammengefasst und vor dem Hintergrund der theoretischen Perspektiven aus Kap. II diskutiert werden. Die entsprechenden Befunde werden lediglich an ausgewählten Korpusselementen illustriert, die in Tab. 1 (s. u.) aufgelistet sind und auf die im Text mit Großbuchstaben verwiesen wird.

a) Die für Gesundheit zuständige Schule als Lösung des Problems ungesund lebender Kinder und Jugendlicher

In der Debatte um ein Schulfach Gesundheit, d. h. im entlang dieses Themas gebildeten Korpus, lassen sich zwei Diskursaussagen und damit zwei Diskurse ausmachen: einerseits ein Diskurs, der Gesundheit als Thema von Schule ansieht und daher etwa ein entsprechendes Schulfach oder eine höhere Relevanz als fächerübergreifendes Thema fordert, andererseits ein Diskurs, der die Verantwortlichkeit für Gesundheit nicht der Schule zuschreibt, sondern den In-

4 Es ist nicht von vornherein davon auszugehen, dass im Korpus, das entlang eines Themas gebildet wurde (vgl. Keller 2011, S. 85), tatsächlich ein Diskurs im Sinne einer gemeinsamen Aussagepraxis vorliegt. Der Begriff des Diskurses ist zunächst als „Suchhypothese“ (ebd., S. 83) zu verstehen, d. h., es muss geklärt werden, welche oder welcher Diskurs sich im Korpus tatsächlich artikulieren.

dividuen;⁵ letzterer dokumentiert sich lediglich in einem Korpuselement (A), in dem jedoch auch Aspekte des erstgenannten Diskurses verhandelt werden, sodass auf diesen im Folgenden nur ergänzend Bezug genommen wird.

Tab. 1: Auszug aus dem Datenkorpus

Abk.	Autorin/Autor, Hrsg./Institution	Titel	Jahr	URL (Abrufdatum: 10.12.2023)
A	R. Mohr, Die Welt	Der hysterische Daueralarm der Gesundheitslobby	2015	https://www.welt.de/politik/deutschland/article149667721/Der-hysterische-Daueralarm-der-Gesundheitslobby.html
B	J. Lapper, Apotheken Umschau	Ein Schulfach „Gesundheit“? Ja bitte!	2023	https://www.apotheken-umschau.de/gesund-bleiben/warum-wir-das-fach-gesundheit-an-schulen-brauchen-977169.html
C	MDR	Grönemeyer fordert Schulfach „Gesundheit“	2018	https://www.mdr.de/wissen/bildung/groenemeyer-fordert-gesundheitsunterricht-an-schulen-100.html
D	Ärzteblatt	Ärztetag will Stärkung der Gesundheitsbildung	2023	https://www.aerzteblatt.de/nachrichten/143272/Aerztetag-will-Staerkung-der-Gesundheitsbildung
E	Stiftung „Die Gesundarbeiter – Zukunftsverantwortung Gesundheit“ & vivida bkk	Prävention von Kindesbeinen an. Positionspapier Einführung eines Schulfachs Gesundheit	2021	https://www.vividabkk.de/fileadmin/user_upload/Schulfach-Gesundheit-Positionspapier-vivida-bkk.pdf
F	DAK	Fast jeder zweite Schüler leidet unter Stress	2017	https://www.dak.de/dak/download/presse-meldung-praeventionsradar-2116194.pdf
G	Landesärztekammer Baden-Württemberg	„Gesundheit“ sollte perspektivisch zum Schulfach werden	2023	https://www.aerztekammer-bw.de/gesundheits-als-unterrichtsfach-36c836cf98d56584
H	Focus	Brauchen wir ein Schulfach Gesundheit?	2008	https://www.focus.de/familie/schule/unterricht/brauchen-wir-ein-schulfach-gesundheit-schlank-durch-bildung_id_2192524.html
I	TAZ	Kinder sollten kochen lernen	2016	https://taz.de/Ernaehrung-als-Schulfach/!5269248/
J	Badische Zeitung	Kultusministerin lehnt Gesundheit als Schulfach ab	2019	https://www.badische-zeitung.de/kultusministerin-lehnt-gesundheit-als-schulfach-ab--174935165.html

Im Diskurs um die für Gesundheit zuständige Schule wird den Schülerinnen und Schülern bzw. Familien letztlich die Fähigkeit abgesprochen, gesund zu leben, und es wird eine Lernnotwendigkeit von Gesundheit konstruiert. So heißt es etwa, dass „das Kümmern um sich selbst, um Körper und Psyche [...] erlernt und trainiert werden“ (B) müsse (ähnlich D). Dieses Lernen ist zudem

- 5 Die Rolle und Zuständigkeit der Schule für die Gesundheit der Schülerinnen und Schüler lässt sich also als Kriterium ansehen, diese beiden Diskurse abzugrenzen. Sie könnten jedoch auch als ein gemeinsamer (Sub-)Diskurs aufgefasst werden, weil Gesundheit jeweils individualisierend verhandelt wird, was hier wegen des inhaltlichen Fokus auf die Schule jedoch nicht getan wird.

außerhalb des alltäglichen Lebens verortet, da es hierfür spezieller Expertise bedarf: „Kinder benötigen [...] frühzeitig und regelmäßig Impulse sowie eine professionelle Anleitung, um einen gesunden und ausgeglichenen Lebensstil zu lernen“ (E). Schultheoretisch trifft dies ein wesentliches Merkmal der Schule, die Ausdifferenzierung der Schule bzw. des Lernens vom Leben (vgl. Herrlitz/Hopf/Titze 1997, S. 57), als deren Ausdruck Fächer verstanden werden können, weil sie Wissen aus dem Lebenszusammenhang herauslösen (vgl. Giel 1997, S. 34). Die Möglichkeit einer alltäglichen, autonomen und individuellen Aneignung einer gesunden Lebensweise wird damit negiert. Zugleich beinhaltet die Konstruktion einer Lernnotwendigkeit von Gesundheit die Annahme einer Erlernbarkeit von Gesundheit; damit korrespondiert die allgemeinere Annahme des Konzepts Gesundheit, „individuelles Leben als menschlich gestaltet und veränderbar anzusehen“ (Brunnett 2007, S. 171).

Mit der Lernnotwendigkeit ist bereits die grundsätzliche Phänomenstruktur angedeutet, die sich im dominanten Diskurs der für Gesundheit zuständigen Schule niederschlägt. Diese besteht im Zusammenhang von Problem und Lösung (ähnlich Suter 2016, S. 190). Das im Diskurs konstruierte zentrale Problem ist: Kinder und Jugendliche, aber auch Erwachsene, sind zunehmend krank (A, B, C, D, E, F; kritisch zu dieser Problemkonstruktion Suter 2016, S. 191ff.), v. a. weil sie ungesund leben (A, B, D, E, F, H), und haben zu wenig gesundheitliches Wissen (B, C, E, F, H; zur parallelen Problemkonstruktion für das Schulfach Wirtschaft Hedtke 2012, S. 9f.) bzw. eine zu geringe gesundheitsbezogene Kompetenz (B, C, E, G). Das Problem wird im Diskurs v. a. als individuelles (A, B, C, D, E, F, G) oder gesellschaftliches (C, G, H; vgl. hierzu auch Kirschner 2020, S. 31, 251f.) markiert, kaum als das der Schule. Zwar werden gesundheitsförderliche oder -hinderliche Aspekte der Schule durchaus genannt (D, F, H, I), sodass sich im Diskurs beide in Kap. II formulierten Perspektiven – Gesundheit durch und in der Schule – wiederfinden. Für die Lösung des Problems wird aber in jedem Fall die Schule in den Blick genommen, während andere Akteure und gesellschaftliche Einrichtungen (das Gesundheitswesen selbst, etwa die Krankenkassen (D), die Lebensmittelindustrie (I), Verbraucherschutzpolitik (D), KITAS (D, E, F, G)) – sicher auch bedingt durch den thematischen Fokus des generierten Korpus – nur randständig Erwähnung finden. In der Schule werden demnach bisher in unzureichender Weise gesundheitliche Themen aufgegriffen oder entsprechende Kompetenzen vermittelt, was nun aber in Form eines Schulfachs oder auf andere Art verstärkt getan werden soll: „Wir alle sind uns einig, dass sich Schulen stärker für die Gesundheit engagieren müssen. Wir streiten hier nicht um das Ob, sondern nur um den richtigen Weg“ (H). Zwei weitere Zitate mögen die Phänomenstruktur abschließend illustrieren: „Viele Krankheiten lassen sich durch einen gesunden Lebensstil verhindern. Dafür braucht es auch entsprechenden Schulunterricht“ (B). Ähnlich heißt es im Text E: „Mangelnde Gesundheitskompetenz wirkt sich problematisch auf das physische und psychische Wohlergehen aus [...]. Um die

Gesundheitskompetenz nachhaltig zu steigern, müssen wir in den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen ansetzen. Entscheidend dabei: die Schule!“

Im Rahmen der gemeinsamen Diskursaussage – Gesundheit ist ein Thema von Schule – und Phänomenstruktur – das Problem mangelnder Gesundheit und die Lösung der stärkeren Berücksichtigung gesundheitlicher Themen, Kompetenzen usw. in der Schule – ist der Diskurs im Detail durchaus heterogen (parallel für das Schulfach Wirtschaft Hedtke 2012, S. 20), wie auch das eben bemühte Zitat aus Korpuselement H andeutet. So werden neben dem Schulfach andere Optionen formuliert, wie Gesundheit in der Schule eine größere Rolle spielen kann (z. B. fächerübergreifender Inhalt, Projekte, Programme, spezielles Personal),⁶ es werden verschiedene Inhalte des potenziellen Schulfachs genannt (z. B. Ernährung, Bewegung, Erste Hilfe, Entspannungstechniken, Drogenprävention, Hygiene), ebenso verschiedene Dimensionen dessen, was das Schulfach vermitteln soll (z. B. Wissen, Kompetenzen, eine Haltung, Begeisterung, Körpergefühl; vgl. analog Pöppel/Webner 2023, S. 2), die Gründe für das Problem und die Facetten des Problems werden unterschiedlich gewichtet (z. B. ungesunde Lebensweise, Informationsflut, Stress, Allergien, psychische Beschwerden, Süchte, gestiegene Ansprüche)⁷ und schließlich sind auch die Zielperspektiven verschieden (z. B. Schülerinnen und Schüler als Individuen, Gesundheitskosten der Gesellschaft).

b) Schule als wirksame, instrumentalisierte und steuerbare Institution

Die kollektive Aussagepraxis und die Phänomenstruktur beinhalten bereits Konstruktionen des Phänomens ‚Schule‘. Sie wird als für Gesundheit zuständige und problemlösende Institution charakterisiert und damit auch als eine wirksame bzw. für das Thema Gesundheit kompetente Institution. Die Forderung nach einem Schulfach Gesundheit impliziert also die Annahme, Schule könne das Problem ungesund lebender Kinder, Jugendlicher und zukünftiger Erwachsener lösen (ähnlich Suter 2016, S. 11; Kirschner 2020, S. 309); andernfalls würde die Forderung nicht an Schule gerichtet werden. Mit der problemlösenden Funktion, die Schule zugeschrieben wird – pointiert ausgedrückt: „Übergewicht bei Kindern: Die Schule soll’s richten“ (H) –, wird Schule, so lassen sich die geschilderten diskursanalytischen Befunde weiter abstrahieren, auch instrumentalisiert (vgl. Suter 2016, S. 189): Gesundheitsbildung etc. wird nicht um ihrer selbst willen gefordert, sondern zu einem bestimmten Zweck.

Dass gerade Schule adressiert und als wirksam entworfen wird, liegt v. a. daran, dass Schule im Allgemeinen und Schulfächer im Besonderen als gleich-

6 Das heißt, die Fragmente, in denen gegen ein eigenes Schulfach und für andere Maßnahmen argumentiert wird, sind ebenfalls Teil des hier identifizierten dominanten Diskurses, weil sie die Diskursaussage, Gesundheit sei ein Thema der Schule, teilen.

7 Die Individuen sind also nicht alleine ‚schuld‘ an ihrem Gesundheitszustand, sondern es werden auch externe Faktoren genannt, die diesen beeinflussen; die Corona-Pandemie, unverständliche Gesundheitsinformationen oder die Kosten gesunder Lebensmittel werden in diesem Zusammenhang ebenfalls erwähnt.

sam beste Möglichkeit der Menschenformung angesehen werden (vgl. auch Dadaczynski et al. 2015, S. 198). Alle Kinder und Jugendlichen können in der Schule verpflichtend, dauerhaft, frühzeitig und damit präventiv (B, C, E, F, G; vgl. hierzu auch Pöppel/Webner 2023, S. 1) mit dem Thema Gesundheit konfrontiert werden, in Form eines Schulfachs oder als obligatorisches fächerübergreifendes Thema besonders „umfassend[]“ (B), „konsequent[]“ (E) oder „ganzheitlich[, systematisch[]“ (G).⁸

Daneben wird Schule als steuerbar konstruiert. Im Diskurs werden verschiedene Ebenen und Akteure des Systems Schule adressiert. Der Fokus liegt dabei nicht auf den Akteuren, die mit den Lernenden interagieren, den Lehrpersonen (die jedoch in den Texten B und H angesprochen werden), sondern auf ‚übergeordneten‘, v. a. bildungspolitischen Ebenen und Akteuren (die Kultusministerkonferenz (A, B, D, E, G, I), „[d]ie Politik“ (G), „die Bildungspolitik“ (E), Ministerien (E, F, H, J)). Dies impliziert eine bildungspolitische Steuerbarkeit von Schule – sowie letztlich von Lern- und Bildungsprozessen – und gesellschaftliche Beeinflussbarkeit des schulischen Geschehens, denn andernfalls würden andere Akteure adressiert werden. Allerdings deckt sich diese konstruierte Steuerbarkeit nicht mit dem in Kap. II zusammengefassten Forschungsstand zur Steuerbarkeit der Schule, sodass im Ergebnis ein unterkomplexes Sprechen über die Steuerbarkeit der Schule festzustellen ist.

Zwei Aspekte charakterisieren die Steuerbarkeit der Schule näher. *Erstens* dokumentiert der *allgemeinöffentliche* Diskurs um ein neues Schulfach, dass die sprechenden Akteure von einer gewissen Wirksamkeit⁹ dieses allgemeinöffentlichen Sprechens ausgehen.¹⁰ Dass sich schulexterne Akteure überhaupt zu Schule äußern, verdeutlicht *zweitens*, dass die Schule als eine gewissermaßen hilfsbedürftige Institution entworfen wird, die Impulse von außen benötigt. Der Schule wird abgesprochen, für sich entscheiden zu können, was sinnvolle Inhalte des Schulunterrichts sein sollen. Das heißt umgekehrt: Die sprechenden

8 Inwiefern es sich hierbei allgemeiner um Aspekte von Schule und Schulfächern handelt, die sie für die Lösung verschiedener gesellschaftlicher Probleme und Erwartungen attraktiv machen, könnte durch die Analyse weiterer Schulfachforderungen geklärt werden.

9 Damit soll nicht unterstellt werden, dass die Sprecherinnen und Sprecher davon ausgehen, mit einer Pressemitteilung etc. Schule direkt verändern zu können. Aber entweder in Bezug auf die Schule oder in Bezug auf die eigene Position oder das eigene Setting, von dem aus gesprochen wird, muss das Sprechen eine Funktion erfüllen. Exemplarisch lautet die Frage also, welche Funktion es für Ärztekammern hat oder welche Interessen sie damit verbinden, immer wieder öffentlich ein Schulfach zu fordern, und was der Hintergrund ist, gerade diese Form der Einflussnahme zu wählen (vgl. zu Interessen der Akteure in der Debatte um das Schulfach Wirtschaft Hedtke 2012, S. 11ff.).

10 Aufschlussreich wäre daher die Kontrastierung mit anderen Steuerungsversuchen (bspw. eine stille Lobbyarbeit durch Eingaben an die und persönliche Kommunikation mit den Entscheidungsakteuren, direkte Kontakte mit Schulen; vgl. für das Schulfach Wirtschaft Hedtke 2012, S. 8f.), die mit der hier vorgenommenen Diskursanalyse nicht in den Blick kommen, und mit anderen Politikfeldern.

Akteure schreiben sich eine solche Kompetenz zu und diese wird von den anderen Akteuren auch nicht zurückgewiesen: Alle dürfen über Schule sprechen.

c) Eine teilgesellschaftliche Erwartung an Schule

Im Diskurs sprechen hauptsächlich Akteure, die im Gesundheitssystem in einem weiten Sinne verortet werden können (d.h. Ärztekammern, Krankenkassen, entsprechende Stiftungen und Einzelpersonen; analog Suter 2016, S. 187).¹¹ Sie geben die Impulse für den Diskurs. Zwar werden diese Impulse durchaus von anderen Akteuren (positiv, kritisch, differenzierend usw.) aufgegriffen, was sich in entsprechenden medialen Korpuselementen wie Zeitungsberichten dokumentiert (J). Doch der Korpus lässt nicht ohne Weiteres darauf schließen, dass es sich um eine gesamtgesellschaftliche Forderung an Schule handelt, auch wenn es im Text H heißt, „dass die Schule der Forderung der Gesellschaft nachkommen muss, ein so wichtiges Themengebiet wie die Gesundheit probeweise in den Stundenplan aufzunehmen“.¹² Das zeigt sich zugespitzt, wenn nicht die eher allgemeine gemeinsame Aussage des Diskurses, Gesundheit sei ein Thema der Schule, zugrunde gelegt wird, sondern die Forderung eines entsprechenden Schulfachs. Dies ist keine geteilte Aussage des Diskurses insgesamt, sondern v. a. der Akteure des Gesundheitssystems (C, E, F, G, tendenziell B).¹³ Gerade die bildungspolitischen Akteure weisen diese Forderung zurück, da sie andere Realisierungsformen als ausreichend ansehen (B, H, I, J).

Insgesamt formulieren also hauptsächlich Akteure aus dem Gesundheitssystem eine Erwartung an die Schule, sodass sich im Diskurs v. a. ein Verhältnis zwischen Schule und Gesundheitssystem, weniger zwischen Schule und der Gesellschaft insgesamt dokumentiert.¹⁴ Mit Bezug auf das Kap. II bestätigt sich damit, dass Formulierungen und Konzepte über ‚die Gesellschaft‘ in unzutreffender Weise homogenisieren können und ‚die Gesellschaft‘ differenziert betrachtet werden muss.

Hinsichtlich der sprechenden Akteure ist schließlich festzustellen, dass erziehungswissenschaftliche Akteure kaum im Diskurs vernehmbar sind (Ausnahme: H) und, allgemeiner, im Sprechen kaum auf erziehungswissenschaftliches Wissen zurückgegriffen wird. Dies könnte daran liegen, dass in der Debatte nicht auf konkrete und neu erscheinende *erziehungswissenschaftliche* Studien verwiesen werden kann, zeigt sich doch im Diskurs um das Sitzen-

11 Parallel dazu fordern insbesondere wirtschaftliche Akteure ein Schulfach Wirtschaft (vgl. Hedtke 2012, S. 3).

12 Das Schulfach Wirtschaft scheint größere Resonanz zu finden, da Hedtke (2012, S. 3) eine „relativ breite gesellschaftliche Akzeptanz“ ökonomischer Bildung konstatiert.

13 Die Feststellung einer gemeinsamen Aussagepraxis und damit eines Diskurses ist relativ (vgl. Keller 2011, S. 71). Statt wie oben von zwei Diskursen zu sprechen, hätten also auch mehr – oder wie in Fn. 5 angedeutet weniger – Diskurse unterschieden werden können.

14 Auch hier wären Kontrastierungen weiterführend, welche Erwartungen an Schule in welchem Grad gesamtgesellschaftlich geteilt werden.

bleiben, dass solche Studien in den Medien durchaus rezipiert werden (vgl. Palowski 2016, S. 225f.). Nur bestimmte Formen erziehungswissenschaftlichen Wissens, etwa das durch groß angelegte Schulleistungsuntersuchungen hervorbrachte, scheinen also in den Debatten um Schule aufgegriffen zu werden. Zugleich unterstreicht dieser Befund die oben getroffene Feststellung, dass alle legitimerweise über Schule sprechen dürfen und es keiner gesonderten Expertise dafür bedarf.

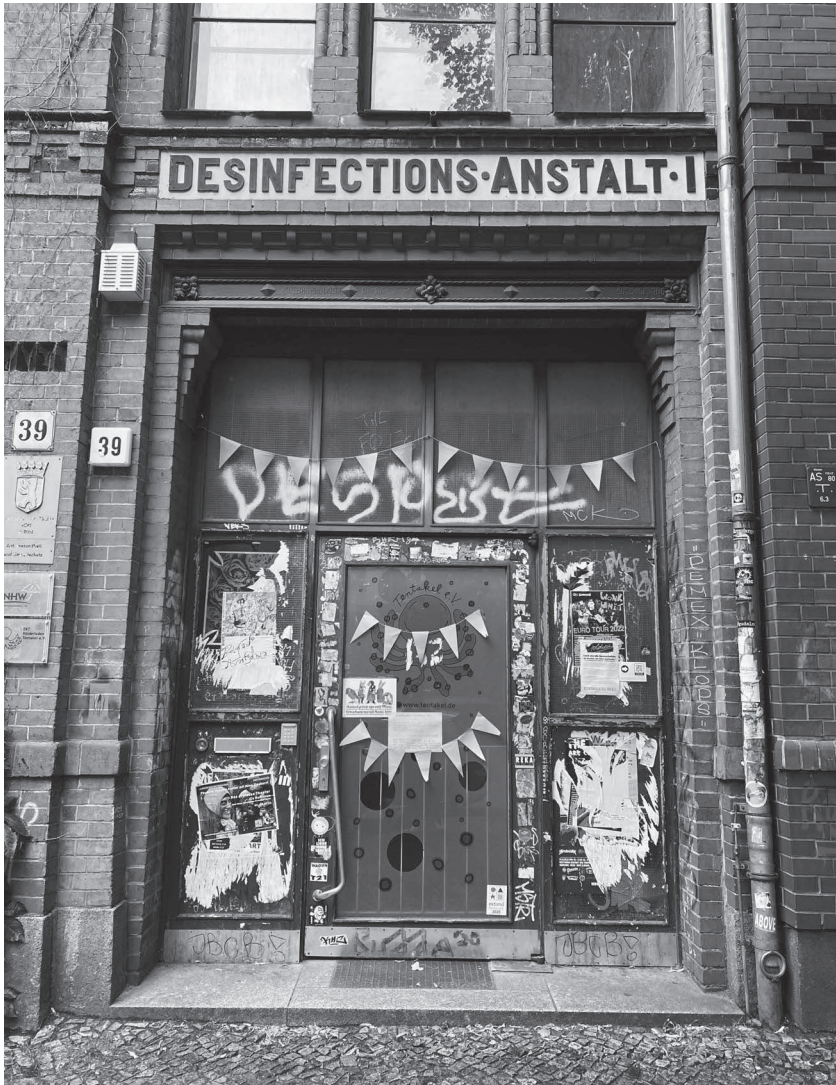


Foto: Anne Kirschner

d) Die Infragestellung der kognitiv-rationalen Prägung der Schule

Im Anschluss an die in Kap. II entfaltete normativfunktionalistische Perspektive auf Schule stellt sich die Frage, inwiefern im Diskurs Bezüge zu kognitiver Rationalität als Wert der Schule bestehen.

Diese Bezüge finden sich *zum einen* inhaltlich, hinsichtlich der Äußerungen zum Schulfach Gesundheit selbst. Hierbei wird zwar immer wieder auf die Notwendigkeit einer Vermittlung von Wissen hingewiesen – im Text H wird gerade mit Verweis auf das „fachliche Hintergrundwissen“ für ein Schulfach plädiert –, zugleich aber eine rein kognitiv-rationale Auseinandersetzung z. T. negiert (H, I). So wird im Korpuselement B die nötige Wissensbasis als mehr oder weniger überflüssig gekennzeichnet, zentral sei das Praktische:

„Die Schülerinnen und Schüler brauchen nicht noch mehr Auswendiglernen und Notenstress. Viel wichtiger ist es, Gesundheit im Unterricht praktisch zu vermitteln: Lieber gemeinsam kochen und Entspannungstechniken üben, anstatt pauken. Denn was bringt es den Kindern, zu wissen, dass eine Karotte viel Vitamin A enthält, sie aber nichts mit ihr anzufangen wissen?“

Das Schulfach wird hier als ein ‚unschulisches‘ Schulfach gefordert, die kognitiv-rationale Fundierung eines etwaigen Schulfachs infrage gestellt oder zumindest als ergänzungsbedürftig markiert und ein Primat der Praxis gegenüber der Theorie formuliert (ähnlich Kirschner 2020, S. 291, 311; Pöppel/Webner 2023, S. 6).

Eine weitere Relativierung erfährt die kognitiv-rationale Auseinandersetzung mit Gesundheit dahingehend, dass nicht alleine gesundheitsbezogenes Wissen und Kompetenzen vermittelt werden sollen. Letztlich geht es darum, eine bestimmte Norm der Lebensführung anzubahnen, d. h., „Kinder schon in der Schule systematisch über eine gesunde Lebensweise aufzuklären“ (J). Es wird zwar suggeriert, dass Wissen und Kompetenz die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen sollen, autonome Entscheidungen in Bezug auf ihre Gesundheit zu treffen – wie diese Entscheidungen auszufallen haben, ist im Grunde jedoch vorweggenommen. So wird es im Text E zum Ziel erklärt, „Kinder besser dabei [zu] unterstützen, Verantwortung für ihre Gesundheit zu übernehmen“. Gesundheitskompetenz bedeute, „gesundheitsrelevante Informationen zu suchen, richtig zu verstehen, zu beurteilen und verwenden zu können, um ein *angemessenes* Gesundheitsverhalten zu entwickeln“ (H. d. A.). Dementsprechend sollen die Schülerinnen und Schüler „das Fachwissen und die Kompetenzen erwerben, die für eine gesunde Lebensführung wichtig sind“. In ähnlicher Weise heißt es im Korpuselement C zunächst, man müsse Kinder „in Selbstverantwortung [...] bringen“, später, man müsse ihnen „erklären, dass man sich dann viel bewegen muss“. Zugespitzt formuliert wird also unter dem Deckmantel von Autonomie und Selbstverantwortung vermittelt, wie man (gesund) zu leben hat. Auch wenn diese Lebensweise kognitiv-rational begründet sein mag (Rauchen, wenig Bewegung etc. erhöhen die Wahrscheinlichkeit für bestimmte Krankheiten), wollen die Akteure mit einem so gerahmten Schul-

fach umfassend in das Leben der Schülerinnen und Schüler eingreifen; dieses hat also entgrenzendes und moralisierendes Potenzial und geht über eine rein kognitiv-rationale Auseinandersetzung mit Gesundheit hinaus.¹⁵ Im Korpuselement A wird die Zuständigkeit der Schule für Gesundheit dementsprechend auch deshalb negiert, weil diese eine „Entmündigung des Einzelnen“ bedeute und die „unaufhebbare Verantwortung für sich und seine Kinder“ untergrabe.

Die schulische Befassung mit Gesundheit als solch eine eher moralische Erziehung zu konzeptualisieren, verweist auf weitere Aspekte der normativen Kultur der Schule, also auf Werte, Normen und Rollen, die für das Handeln im System Schule zentraler Bezugspunkt sind. So wird Gesundheit mit einer Selbstoptimierung der Individuen und damit Leistung verbunden (vgl. allgemein Brunnett 2007, S. 178f.; Kirschner 2020, S. 27). Außerdem werden für alle verbindliche, d. h. universalistische Normen des Gesundseins aktualisiert. Schließlich erscheint schulische Gesundheitserziehung als Fremdsteuerung, die auf Selbststeuerung abzielt, also in der Ambivalenz von Heteronomie und Autonomie operiert (vgl. Suter 2016, S. 139).

Zum anderen finden sich Bezüge zu kognitiver Rationalität in der Art und Weise des Sprechens im Diskurs, in den sprachlich-rhetorischen Mitteln. Diesbezüglich wird zwar in der Beschreibung des Problems ungesunder Kinder und Jugendlicher fast durchgehend mit Studien, Umfragen oder Statistiken, also durchaus wissenschaftlich orientiert argumentiert (A, B, C, E, F, G, H; analog Palowski 2016, S. 165, zur vereinfachenden Rezeption S. 236ff.; zur Nutzung von Umfragen, die die Akteure selbst in Auftrag geben, Hedtke 2012, S. 9f.). Bei der Lösung des Problems hingegen, der Adressierung der Schule und der Forderung nach einem Schulfach, verhält es sich etwas anders, wie sich schon bei der Konstruktion der Steuerbarkeit der Schule andeutete. Hier wird zwar stellenweise auch infrage gestellt, ob (allein) ein Schulfach zu gesunderem Verhalten führt (H), tendenziell allerdings eher vereinfacht argumentiert und die Kette der Wirkung von der Schule auf die Individuen und ihre Gesundheit nahezu ungefragt unterstellt (B, C, E, F). Die Annahme solch einer Wirkungskette dokumentiert sich im Text G:

„Die Landesärztekammer setzt sich zu Beginn des neuen Schuljahres im Südwesten dafür ein, perspektivisch das Thema ‚Gesundheit‘ als Unterrichtsfach an den Schulen einzuführen. Auf diese Weise könnten junge Menschen bereits im Rahmen ihrer Schulbildung lernen, wie man gesund bleibt und die Gesundheit fördert [...]. ‚Gesundheitsförderung wird im Bio-, Sachkunde- oder Sportunterricht bislang nicht so hinreichend behandelt, dass es nachhaltige Effekte

15 Natürlich vermittelt die Schule auch sonst diverse Normen, die das Leben der Schülerinnen und Schüler beeinflussen. Für das Thema Gesundheit ist aber charakteristisch, dass das gesamte Fach solch einen Aufhänger hat und das (defizitäre) ‚nicht-fachliche Leben‘ der Schülerinnen und Schüler Anlass für die korrigierende Normenvermittlung ist. Es gibt kein Schulfach Leistung und Englischunterricht mag zwar Defizite der Lernenden zum Anlass nehmen, doch diese sind fachlicher Natur.

haben kann. Dafür bräuchte es ein eigenes, fest in die Lehrpläne integriertes Schulfach,‘ stellt Dr. Miller fest. [...] ‚Die positiven Wirkungen eines Schulfaches ‚Gesundheit‘ liegen auf der Hand‘, hält Dr. Miller fest.“

In diesem Text wird später zwar eingeräumt, dass das Bildungswesen „sicher nicht alle Fehlentwicklungen stoppen“ könne, doch es wird letztlich nicht näher bedacht, dass das, was in Lehrplänen steht, nicht unbedingt von den Lehrpersonen so vermittelt (vgl. Pöppel/ Webner 2023, S. 6) und von Schülerinnen und Schülern angenommen, gelernt und ‚gelebt‘ wird. Im Korpuselement B wird gerade davon ausgegangen: Gesundheit müsse demnach in solch einer Weise strukturell verankert werden, dass ihre Thematisierung „nicht vom guten Willen einzelner Lehrkräfte abhängen darf“ (ähnlich I), wobei offen bleibt, dass auch ein Schulfach u. Ä. von konkreten Personen und ihrem „guten Willen“ gestaltet wird bzw. abhängt.

Abgesehen davon werden Zusammenhänge durchaus komplexer diskutiert, indem angesprochen wird, was die Einführung eines Schulfachs oder vergleichbare Maßnahmen mit Bezug z. B. auf die Stundentafel, das Personal, dessen Belastung, die Kosten oder Lehrmaterialien bedeutet (A, B, D, G, H, I, J; parallel für das Schulfach Wirtschaft Hedtke 2012, S. 29),¹⁶ wenn auch nicht im Detail entfaltet. In ähnlicher Weise wird immer wieder grob darauf verwiesen, dass gesundheitliche Bildung in der Schule in verschiedenen Fächern bisher schon eine Rolle spielt (B, E, G, H, I, J). In manchen Korpuselementen finden sich solche Ansätze der konkreten Lösungsbeschreibung und des Durchdenkens der Folgen eines neuen Schulfachs jedoch kaum (C, F).

V

Fazit

Im Zentrum des vorliegenden Aufsatzes stand die Frage, wie sich das Verhältnis zwischen Schule und Gesellschaft in der Debatte um das Schulfach Gesundheit dokumentiert und welche ‚Bilder‘ von Schule dabei konstruiert werden. Zusammenfassend zeigt sich für den im Korpus dominanten Diskurs, dass Schule als für Gesundheit zuständige und kompetente, für die Lösung eines gesellschaftlichen Problems – der zunehmend kranken und ungesund lebenden Kinder und Jugendlichen – instrumentalisierte und wirksame, bildungspolitisch steuerbare und der bildungspolitisch-öffentlichen Steuerung bedürftige sowie nur bedingt kognitiv-rationale, z. T. moralisierende Schule entworfen wird. Dabei wird eine vereinfachte Wirkungserwartung zugrunde gelegt, wo-

16 In der Debatte um das Schulfach Wirtschaft zeigen sich noch andere Argumentationsverkürzungen, etwa Kompetenzkataloge, die angesichts der „Knappheitsbedingungen der Stundentafel“ (Hedtke 2012, S. 24) als unrealistisch gelten müssen oder die mit Blick auf bestehende Schulfächer unbegründete Reklamation eines monodisziplinären Schulfachs (vgl. Hedtke 2012, S. 25f.; zu Pauschalisierungen und Komplexitätsreduktionen im Diskurs um das Sitzenbleiben Palowski 2016, S. 164, 170f., 190).

nach die Veränderung von Oberflächenstrukturen der Schule, v. a. in Form der Etablierung eines Schulfachs, die gewünschte Wirkung entfaltet, dass Kinder, Jugendliche und damit prospektiv Erwachsene weniger krank werden und gesünder leben. Sowohl das Funktionieren der Schule als auch des Verhältnisses zwischen Schule und (einem Teil der) Gesellschaft erscheinen damit in diesem Diskurs insgesamt eher eindimensional und unterkomplex.

Diese Ergebnisse sind *erstens* Anlass, diesen Diskurs und die Rolle der Erziehungswissenschaft darin zu reflektieren. Denn erweist sich der geschilderte Befund als triftig, dann geht das Sprechen über Schule an der Realität der Schule teilweise vorbei. Ein solcher öffentlicher Diskurs kann dann nur begrenzt von Gewinn sein und bedürfte verändernder Impulse. Dies könnte Anlass für die Erziehungswissenschaft sein, sich in diese Debatte einzubringen (ähnlich Palowski 2016, S. 273), zumal sich eine entsprechende erziehungswissenschaftliche Expertise im untersuchten Korpus nicht abbildet.

Neben dieser Schlussfolgerung zum Diskurs um die Schule lässt sich *zweitens* für die Disziplin folgern, dass Diskursanalysen schultheoretisch fruchtbare Untersuchungsfragen und Befunde bieten und daher stärker verfolgt werden sollten. Die hier vorliegende Analyse macht etwa darauf aufmerksam, Gesellschaft und damit das Verhältnis zwischen Schule und Gesellschaft nicht monolithisch zu verstehen – eine Einsicht, die sowohl für die Disziplin als auch für die Reflexion des Diskurses relevant ist. Hinsichtlich der Disziplin der Schulpädagogik, in der solch ein monolithischer Blick einerseits verbreitet ist – dies war ein Ausgangspunkt der Untersuchung – und andererseits bereits ausdifferenziert ist, ist die vorliegende Analyse also Anlass, diese differenzierende Perspektive auf Gesellschaft und das Verhältnis zwischen Schule und Gesellschaft verstärkt einzunehmen. Parallelen zwischen den Befunden der hier vorgelegten Analyse und denen anderer Analysen legen außerdem nahe, dass generalisierte Diskursstrukturen im Zusammenhang mit Schule (und Gesundheit) zu finden sind, die sich in Einzelphänomenen wie der Debatte um einzelne Schulfächer reproduzieren. Insofern wäre es sinnvoll, den hier untersuchten Diskurs als Subdiskurs allgemeinerer Diskurse, etwa auch des pädagogischen Gesundheitsdiskurses (vgl. Kirschner 2020), genauer zu analysieren. Untersuchenswert sind ferner Schulfachforderungen im Vergleich, worauf im Text an mehreren Stellen hingewiesen wurde. Hier wären insbesondere die Thesen zu untersuchen, inwiefern neue Schulfächer immer auf gesellschaftliche Probleme reagieren oder in größerem Maße als bestehende Schulfächer moralisierende Ziele verfolgen.

Die Befunde der vorliegenden Untersuchung sind *drittens* Anlass für eine kritisch-normative Positionierung zu den Aufgaben der Schule, insbesondere aufgrund der herausgearbeiteten Infragestellung der kognitiv-rational fundierten Schule und der Tendenzen der Moralisierung. Wenn Schülerinnen und Schülern eindeutige Vorgaben für ihr Leben gemacht und sie gesundheitlich missioniert werden (analog Hedtke 2012, S. 13), statt Facetten von Gesundheit rein rational fundiert zu beleuchten, sodass sie auf dem Weg zu autonom-mündigen

Individuen informierte, aber tatsächlich freie Entscheidungen treffen können, untergräbt Schule gerade dieses Ziel autonomer Mündigkeit. Ferner gefährdet solch eine Konstruktion der Schule, wie sie sich im inneren des Korpus dominanten Diskurs zeigt, einen Konsens über den Auftrag der Schule – oder den Auftrag, der wohl am ehesten einen Konsens verspricht –, der sich auf ihre kognitive Rationalität und zentralste gesellschaftliche Werte wie Demokratie bezieht, nicht aber darauf, immer weitere, partikuläre und weniger für eine Gesellschaft fundamentale Werte und Haltungen moralisierend-erzieherisch zum Gegenstand der Schule zu machen und damit entgrenzend in das Leben der Schülerinnen und Schüler einzugreifen. Denn die Gefahr kultureller Willkür, der Schule ohnehin unterliegt (vgl. Tenorth 1999, S. 195), und damit womöglich auch der Nicht-Akzeptanz der Schule wird in dem Maße vergrößert, wie Schule sich zur Vermittlerin weitergehender moralischer und potenziell entgrenzender Erziehung macht bzw. dazu gemacht wird. Aus diesen Gründen müssten solche Forderungen an Schule, wie sie sich im analysierten Diskurs um das Schulfach Gesundheit zeigen, konsequent zurückgewiesen werden. Stattdessen sollte auf dem kognitiv-rationalen Kernbestand von Schule insistiert werden.

Literatur

- Alidusti, Kyrosch (2012): Der Bildungsbegriff in der medienöffentlichen Debatte. Dissertation, Siegen: Universität Siegen.
- Althoff, Frederik Stefan (2018): Inklusion in den Printmedien. Eine kritische Diskursanalyse zur Inklusion in überregionalen deutschen Tages- und Wochenzeitungen. Dissertation, Köln: Universität zu Köln.
- Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (2016): Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-27.
- Apelt, Maja (2016): Schule aus organisationssoziologischer Perspektive. In: Maier, Maja S. (Hrsg.): Organisation und Bildung. Theoretische und empirische Zugänge. Wiesbaden: Springer VS, S. 13-32.
- Bohl, Thorsten/Harant, Martin/Wacker, Albrecht (2015): Schulpädagogik und Schultheorie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brunnett, Regina (2007): Foucaults Beitrag zur Analyse der neuen Kultur von Gesundheit. In: Anhorn, Roland/Bettinger, Frank/Stehr, Johannes (Hrsg.): Foucaults Machtanalytik und soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 169-184.
- Criblez, Lucien/Manz, Karin (2015): Schulfächer: Die konstituierenden Referenzgrößen der Fachdidaktiken im Wandel. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Jg. 33, Heft 2, S. 200-214.
- Dadaczynski, Kevin/Paulus, Peter/Nieskens, Birgit/Hundeloh, Heinz (2015): Gesundheit im Kontext von Bildung und Erziehung – Entwicklung, Umsetzung und Herausforderungen der schulischen Gesundheitsförderung in Deutschland. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, Jg. 5, Heft 2, S. 197-218.

- Dietrich, Fabian (2021): Die symbolische Ordnung des „Realen“. Zu einer Ausdifferenzierung eines schulkulturtheoretischen Mehrebenenmodells. In: Moldenhauer, Anna/Asbrand, Barbara/Hummrich, Merle/Idel, Till-Sebastian (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule. Wiesbaden: Springer VS, S. 17-36.
- Fend, Helmut (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Giel, Klaus (1997): Zur Philosophie der Schulfächer. In: Duncker, Ludwig/Popp, Walter (Hrsg.): Über Fachgrenzen hinaus: Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens. Heinsberg: Dieck, S. 33-71.
- Hedtko, Reinhold (2012): Wirtschaft in der Schule. Agendasetting, Akteure, Aktivitäten. Working Paper der AG Didaktik der Sozialwissenschaften Nr. 3. Bielefeld: Universität Bielefeld. https://pub.uni-bielefeld.de/download/2464456/2966696/Hedtko_Wirtschaft-in-der-Schule_WP3-2012.pdf, 10.12.2023.
- Herrlitz, Hans-Georg/Hopf, Wulf/Titze, Hartmut (1997): Institutionalisierung des öffentlichen Schulsystems. In: Baethge, Martin/Neumann, Knut (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 5: Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 55-71.
- Idel, Till-Sebastian/Stelmaszyk, Bernhard (2015): „Cultural turn“ in der Schultheorie? In: Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, S. 51-69.
- Keller, Reiner (2011): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, Reiner (2013): Zur Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In: Keller, Reiner/Truschkat, Inga (Hrsg.): Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Bd. 1: Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 27-68.
- Keller, Reiner (2019): Grundlagen der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In: Wiedemann, Thomas/Lohmeier, Christine (Hrsg.): Diskursanalyse für die Kommunikationswissenschaft. Theorien, Vorgehen, Erweiterungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 35-60.
- Kirschner, Anne (2020): Für welches Leben lernen wir? Eine Analyse des Diskurses über Schule und Gesundheit aus biopolitischer Perspektive. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kussau, Jürgen (2007): Dimensionen der Koordination: Hierarchische Beobachtung in einer antagonistischen Kooperationsbeziehung. In: Kussau, Jürgen/Brüsemeister, Thomas (Hrsg.): Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 155-220.
- Kussau, Jürgen/Brüsemeister, Thomas (2007): Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: Altrichter, Herbert/Brüsemeister, Thomas/Wissinger, Jochen (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15-54.
- Lischka-Schmidt, Richard (2024): Schule nach Parsons. Auf dem Weg zu einer normativfunktionalistischen Schultheorie. Weinheim: Beltz Juventa.
- Palowski, Monika (2016): Der Diskurs des Versagens. Nichtversetzung und Klassenwiederholung in Wissenschaft und Medien. Wiesbaden: Springer VS.

- Pöppel, Katharina/Webner, Greta (2023): Die Berücksichtigung von Gesundheit in deutschen (Sport-)Curricula. In: Prävention und Gesundheitsförderung, o. S. <https://doi.org/10.1007/s11553-023-01028-5>; 10.12.2023.
- Reh, Sabine/Pieper, Irene (2018): Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen. In: Martens, Matthias/Rabenstein, Kerstin/Bräu, Karin/Fetzer, Marei/Gresch, Helge/Hardy, Ilonca/Schelle, Carla (Hrsg.): Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 21-41.
- Schneuwly, Bernard (2018): Schulfächer: Vermittlungsinstanzen von Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 21, Heft 2, S. 279-298.
- Sitter, Miriam (2016): PISAs fremde Kinder. Eine diskursanalytische Studie. Wiesbaden: Springer VS.
- Suter, Simone (2016): Im Namen der Gesundheit. Gesundheitsförderung an Schulen zwischen Disziplinierung und Ermächtigung. Eine soziologische Studie. Bielefeld: transcript.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1999): Unterrichtsfächer - Möglichkeit, Rahmen und Grenze. In: Goodson, Ivor F./Hopmann, Stefan/Riquarts, Kurt (Hrsg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer. Köln u. a.: Böhlau, S. 191-207.
- van Ackeren, Isabell/Klemm, Klaus/Kühn, Svenja Mareike (2015): Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.