

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Das Phänomen Gewalt und die moderne Institution
Schule. Eine Untersuchung auf struktureller Ebene.

verfasst von

David Novakovits MA

angestrebter akademischer Grad

Magister der Theologie (Mag. Theol.)

Wien, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 011
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Diplomstudium Katholische Fachtheologie
Betreut von:	Univ.-Prof. Mag. Andrea Lehner-Hartmann

Diese Diplomarbeit hat sich aus einer Mitarbeit beim Projekt *Der Gewalt ins Angesicht sehen - Erforschung und Entwicklung einer friedvollen Schulkultur* heraus entwickelt, welches ein Kooperationsprojekt zwischen dem Schulzentrum Friesgasse und dem Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät Wien darstellt.

Deshalb möchte ich hier allen beteiligten MitarbeiterInnen danken, namentlich meinem Kollegen Gerfried Kabas, den Kolleginnen Andrea Lentner, Britta Mühl und Petra Ganglbauer sowie Frau Dr.ⁱⁿ Edda Strutzenberger-Reiter.

Frau Dr.ⁱⁿ Renate Wieser und Frau Dr.ⁱⁿ Andrea Lehner-Hartmann möchte ich darüber hinaus noch für die intensive Betreuung, Kritik und Begleitung der Diplomarbeit danken.

Inhaltsverzeichnis

1. Annäherung an die Phänomene Gewalt und Schule	13
1.1. Formen von Gewalt: Žižeks Analysen zur Gewalt als Werkzeug für eine angemessene Inblicknahme der Schule	14
1.2. Eine soziologische Annäherung an das Phänomen Schule: Beobachtungen des französischen Soziologen Pierre Bourdieu.....	19
1.3. Schule im Horizont der Moderne: Institutionelle Ausformungen im Kontext moderner gesellschaftlicher Transformationsprozesse	24
1.4. Zusammenfassung	45
2. Strukturelle Gewalt in der Schule - eine pädagogische Analyse auf systematischer Ebene.....	47
2.1. Schulsystem und Gewalt: „innerschulische Ursachen“ für Gewalt.....	47
2.2. Schule produziert Gewinner und Verlierer: Wettbewerbsdruck im Schulsystem.....	48
2.3. Gewalt-Handeln als Reaktion der SchülerInnen auf Verletzungen ihres Selbstwertgefühls	51
2.4. Verbindung von Schulsystem und Arbeitswelt.....	58
2.5. Schulisch verursachte Gewalt durch Ausblendung der Schule als Sozialsystem: Die Verengung der Schule auf ein funktionales System	62
2.6. Spannungsverhältnisse zwischen sozialem und funktionalem System Schule.....	63
2.7. Moderne Jugend: Ausgliederung der Jugend aus der Gesellschaft.....	64
2.8. Eine Folge der funktionalen Verkürzung der Schule: Auseinanderdriften von Schulsystem und Bildung	66
3. Kritik an der modernen Institution Schule: Ivan Illich und Pierre Bourdieu	71
3.1. Ivan Illich und sein Zugang zur Problematik.....	72
3.2. Pierre Bourdieu und der Kontext des französischen Soziologen	74
3.3. Funktion der Institution Schule: ordnungsstabilisierend und -tradierend.....	75
3.4. Bietet die Schule eine Chance für alle? Der liberale Mythos (Illich) und die Illusion der Chancengleichheit (Bourdieu)	76
3.5. Die Logik des Schulsystems im Widerspruch zu wirklicher Bildung.....	87
3.6. Die Schule als Mythen-schaffendes Ritual	91
4. Rückbindung an das Gespräch von Bildung und Gerechtigkeit im Kontext der Religionspädagogik	95
4.1. Gerechtigkeit und (religiöse) Bildung	96
4.2. Die Religionspädagogik in ihrem bildungspolitischen Umfeld	100
4.3. Anfragen an die religiöse Bildung im Kontext Bildung.....	104
4.4. Religionspädagogische Impulse	107
4.5. Nachwort.....	119
Anhang.....	122
Literaturliste	122
Abstract	127
Curriculum Vitae	128

Hinführung

„ (...) und genau das ist es, was wir auch heute tun sollten, wenn wir mit den medialen Bildern der Gewalt bombardiert werden. Wir müssen `lernen, lernen und lernen` zu verstehen, was diese Gewalt verursacht.“¹

Die Frage nach der Verbindung der Phänomene *Gewalt* und *Schule* bringt zwei größere Schwierigkeiten mit sich, die wir zu bedenken versuchen müssen, noch ehe wir uns der Frage selbst zuwenden können.

Zum einen betrifft es die grundlegende Frage, wie das einzelne Subjekt *Gewalt wahrnimmt*. Das kann als eine allgemeingesellschaftliche Frage gesehen werden. Ist es bloß eine intersubjektive Ebene, auf der Gewalt stattfindet? In den medialen Bildern, denen wir uns täglich aussetzen, ist es vor allem diese Art der Wahrnehmung, die zu einer grundlegenden Wahrnehmung von Gewalt geworden ist. Zu fragen, wie Schule mit Gewalt zusammenhängt, muss in erster Linie diese Schwierigkeit bestreiten, über eine ausschließliche Wahrnehmung subjektiver Gewalt hinauszugehen und die Frage zu stellen, wie auch solche Phänomene wie Schule in Hinblick auf Gewalt untersucht werden können, ohne dass sofort nur auf Gewalthandlungen zwischen Subjekten geachtet wird. Die Arbeit untersucht also nicht die Gewalt zwischen SchülerInnen, sondern versucht, einer möglichen Gewaltstruktur der Schule nachzugehen.

Die andere Schwierigkeit, die sich am Beginn dieser Arbeit darstellt, betrifft unsere Wahrnehmung und unser Verständnis von *Schule*. Wir haben es hier mit einer Institution zu tun, die wohl die meisten Menschen unserer modernen Welt begleitet und uns Erfahrungen vermittelt hat. Maßgeblich für die Arbeit ist jedoch, einen Entfremdungs-Schritt hinter unsere alltäglichen Erfahrungen mit *Schule* zu vollziehen und die Einstellungen, die unbewussten Prägungen und die Auswirkungen der Organisation Schule auf die „beschulten Subjekte“ zum Thema zu machen. Welche Strukturen bilden die Schule, und welche Funktionen übt sie aus? In Beachtung des gesamtgesellschaftlichen Kontextes dieser Institution soll die Möglichkeit eröffnet werden, *Schule* mit dem Phänomen der *Gewalt* im Diskurs dieser Diplomarbeit zu verbinden. Ich hoffe, mit

¹ Slavoj ŽižEK, *Gewalt. Sechs abseitige Reflexionen*, Hamburg 2011, 15.

dieser Arbeit einen Beitrag dazu zu leisten, die Verbindung dieser beiden Phänomene auf struktureller Ebene besser wahrnehmen zu können.

Die Verbindung von *Schule* und *Gewalt* erfährt in der Forschungsliteratur eine starke Rezeption. Vor allem im deutschsprachigen Raum wird diese Frage von einigen BildungstheoretikerInnen aufgenommen und zum Gegenstand der wissenschaftlichen Bemühungen gemacht. Mehrheitlich richtet sich die Aufmerksamkeit der Analysen größtenteils auf jene Gruppe, welche die Schule „besuchen“, nämlich die SchülerInnen. Der deutsche Pädagoge Hartmut von Hentig ortet gar eine „Hochkonjunktur“² von Forschungsberichten und Untersuchungen, die über das Thema der Jugendgewalt, mögliche Ursachen und pädagogische Ansätze zur Bewältigung dieser Gewaltausbrüche in der Schule schreiben. Einige Ansätze verbinden die Analysen über die Ursachen und Auswirkungen der gewalttätigen Jugend auch sofort mit möglichen Ansätzen von gewaltpräventiver Arbeit.

Der *Fokus dieser Arbeit* ist demgegenüber jedoch gerade nicht auf die Verbindung von SchülerInnen und Gewalt gerichtet, sondern orientiert und konzentriert sich in erster Linie auf die *Institution* Schule selbst und auf die Frage, inwieweit das *Schulsystem* selbst als Ursache der Gewalt, die in ihr ausgelebt wird, zur Verantwortung gezogen werden muss. Die Literatur, die in dieser Arbeit gesammelt und ausgewertet wurde, bezieht sich daher auf jene, die das Thema Gewalt im Horizont des Schulsystems betrachtet oder sogar als von der Institution Schule verursacht sieht.³

Die *Forschungsfrage*, die dieser Arbeit zu Grunde liegt, lässt sich folgendermaßen benennen:

Welcher Zusammenhang besteht zwischen der Gewalt in der Schule und der Schule als einer (gewaltvollen) Institution? Warum bzw. wie verursacht Schule Gewalt, und welche Bedeutung nimmt die Institution Schule hier im gesamtgesellschaftlichen Gefüge ein?

² Hartmut VON HENTIG, *Die Schule neu denken*, München/Wien 1983, 12.

³ Der Gewaltbegriff, der diesem Bericht daher zu Grunde gelegt ist, ist also nicht auf der individuellen Ebene zu suchen und zu klären, sondern ist im Horizont eines Verständnisses von *struktureller Gewalt* zu verorten.

Mit dieser Forschungsfrage versucht die Arbeit, die *politische Dimension religiöser Bildung* in unserem Bildungssystem wieder von Neuem ersichtlich zu machen und zu untersuchen.

Damit versucht sie ein religionspädagogisches Feld zu erforschen, das gegenwärtig eher zu den Randthemen des religionspädagogischen Diskurses zu zählen ist, obwohl gerade von ihrem (theologischen) Selbstverständnis her es eine der großen zentralen Aufgaben der Religionspädagogik wäre, ihre geschichtliche Dimension und ihre je eigenen Kontexte, in denen sie wirkt, zu bedenken.

„Betrachtet man jedoch die konzeptionellen und reflexiven Verortungen der Religionspädagogik in den letzten Jahren, gar Jahrzehnten, so stellt sich die Frage, wie sehr der einer „Lebensweise in Gerechtigkeit“ inhärente ideologiekritische Impetus in der Religionspädagogik überhaupt noch wahrgenommen und reflektiert wird oder ob nicht vielmehr - so unsere These - die ideologiekritische und politische Dimension religiöser Bildung, die zwangsläufig auch die Dimension der Gerechtigkeit einschließt und bedenkt, in den vergangenen Jahren bei der Vergewisserung darüber, was religiöse Bildung ist und sein soll, zunehmend ausgefallen ist. Mindestens sind Fragen des Zusammenhangs von Bildung und Gerechtigkeit, der sozialen Gerechtigkeit, der politischen Implikationen religiöser Bildung selten in den vergangenen Jahren Gegenstand einer wissenschaftlichen Reflexion innerhalb der Religionspädagogik geworden.“⁴

Dort, wo die Arbeit den bildungspolitischen Kontext religiöser Bildung untersucht, indem sie die Frage nach dem Zusammenhang von Schule und struktureller Gewalt stellt, kann sie als ein Beitrag zum Diskurs der Bildungsgerechtigkeit gesehen werden, der auch ein genuin religionspädagogischer Diskurs ist. Da religiöse Bildung sich nicht im „luftleeren Raum“ vollzieht, sondern in Kontexte eingebunden ist, müssen diese Kontexte auch befragt, bewertet, analysiert und ggf. auch kritisiert werden. Ansonsten übernimmt die religiöse Bildung an den Schulen Ungerechtigkeiten und gewaltsame Strukturen, die sie vielleicht nicht beabsichtigt, aber aus Unwissenheit oder

⁴ Judith KÖNEMANN, Norbert METTE, Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss, in: Judith KÖNEMANN/ Norbert METTE, Bildung und Gerechtigkeit, Ostfildern 2013, 11-18, 11-12.

Ignoranz ihrem Umfeld gegenüber mitträgt. Die Religionspädagogik kann von diesem Faktum gar nicht absehen. „Religiöse Bildung, die zu Identitäts- und Subjektwerdung befähigen will, ist dann unmittelbar selbst in die Bedingungen, die eine solche Subjektwerdung be- und verhindern, in-volviert (...)“⁵

Gerade ein oft so heiß diskutiertes Thema wie das der Schule macht es notwendig, im Vorhinein die eigenen Zugänge offen zu legen und zu bedenken. Um einen möglichst differenzierten Blick auf diese umfassende Verbindung von *Gewalt* und *Schule* zu schaffen, versucht diese Arbeit, pädagogische, theologische, philosophische und soziologische Ansätze und Gedankenstränge miteinander in ein Gespräch zu bringen, um dem Phänomen Schule adäquat begegnen zu können. Dieser Ansatz wird deshalb verfolgt, um aus einem „Binnenraum“ des Denkens auszubrechen und Schule aus unterschiedlichen Perspektiven in den Blick zu nehmen. Gerade so werden Zugänge eröffnet, die fruchtbringend vertieft werden können.

Die meisten Artikel und Monographien, die eine Antwort auf die eben skizzierte Forschungsfrage geben können, sind keine empirischen Studien, sondern pädagogische und philosophische Kritiken des Schulsystems.

Die Arbeit gliedert sich in vier Teile, die im Folgenden kurz vorgestellt werden. Dem ersten und dem dritten Teil der Arbeit sind zwei größere Einleitungen vorangestellt, die helfen sollen, den „roten Faden“ des Kapitels zu erkennen. Dem zweiten Teil fehlt eine solche längere Voranstellung, stattdessen finden sich an neuralgischen Punkten dieses Teiles zwei längere Zusammenfassungen, um die differenzierten Stoßrichtungen der pädagogischen Literatur besser sammeln und darstellen zu können. Der vierte Teil verknüpft die ersten drei Teile mit dem religionspädagogischen Diskurs über Bildung und Gerechtigkeit.

Zur Gliederung der Arbeit: Im ERSTEN TEIL der Arbeit findet eine *Annäherung* an die beiden Phänomene Gewalt und Schule statt. Es wird untersucht, in

⁵ KÖNEMANN/ METTE, Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss, 12.

welcher *Perspektive* diese beiden Phänomene in den Blick kommen sollen bzw. müssen, um sie angemessen mit der Forschungsfrage verbinden zu können. Es finden sich dazu hier sowohl Bemerkungen des slowenischen Kulturphilosophen Slavoj Žižek über die Notwendigkeit einer Beachtung von objektiver und symbolischer Gewalt, wenn wir über gesellschaftliche Prozesse reden wollen, als auch eine erste Definition der Schule als einer modernen Institution. Welche Funktionen diese Institution im Kontext der Moderne erfüllt, wird den Großteil dieser ersten Skizzierung dieser Institution ausmachen.

Im ZWEITEN TEIL der Arbeit wird die pädagogische Literatur zu einer Verbindung von Schule und Gewalt untersucht, jedoch nur solche, die hier auch Wechselwirkungen auf struktureller Ebene sieht. Die im ersten Teil aufgebaute Perspektive auf das Thema bleibt hier bestehen und dient gerade dazu, die pädagogische Literatur angemessen in das Blickfeld dieser Arbeit mit hereinnehmen zu können.

Der DRITTE TEIL ist um die Arbeiten zweier „Denker“ aufgebaut. Zum einen ist es der Philosoph und Theologe Ivan Illich, zum anderen der Soziologe Pierre Bourdieu. In den Arbeiten der beiden Autoren finden wir zahlreiche Überlegungen, die gerade auch für die Beantwortung der Forschungsfrage von immenser Wichtigkeit sind.

Sowohl Illich als auch Bourdieu kritisieren die moderne Institution bzw. Organisation Schule als eine gesellschaftliche Einrichtung, welche unterschiedliche negative Implikationen mit sich führt und die im Kontext dieser Arbeit als gewaltvolle Strukturen dieser gesellschaftlichen Institution gelesen werden sollen. Die Aufgabe, diese Schattierungen der Schule freizulegen, ist das Kernthema des dritten Teiles. Es wird versucht, soziologische, philosophische und theologische Überlegungen miteinander in ein Gespräch zu bringen, um eine möglichst fruchtbare und umfassende Darstellung der Kritik an der Institution Schule und ihrem strukturellen und systematischen Gewaltgehalt zum Vorschein bringen zu können.

Der VIERTE TEIL versucht, die Erkenntnisse der Arbeit mit dem religionspädagogischen Diskurs zu verbinden. Anknüpfungspunkte gibt es hier vor allem, wo die Religionspädagogik nach der Verbindung von Bildung und Gerechtigkeit fragt. Der vierte Teil stellt Grundzüge dieses Diskurses dar und

versucht, die Ergebnisse dieser Arbeit damit in ein Gespräch zu bringen und zu verknüpfen. Die Forschungsfrage dieser Arbeit bearbeitet daher genau einen jener „blinden Flecke“⁶, mit denen sich die Religionspädagogik momentan konfrontiert sieht, wenn es um die Beachtung ihres eigenen soziokulturellen und bildungspolitischen Kontextes geht.

⁶ Stefan ALTMAYER, Bernhard GRÜMME, Gerechtigkeit durch religiöse Bildung. Drei Frage- und ein vorsichtiges Rufzeichen, in: Theologische Quartalsschrift ThPQ 162/3 (2014), 314-324, 322.

1. Annäherung an die Phänomene *Gewalt* und *Schule*

Die Verbindung der Phänomene Gewalt und Schule kann auf unterschiedlichen Ebenen gesucht, erforscht und zu beantworten versucht werden. Dieses Kapitel möchte die Verbindung dieser beiden Phänomene möglichst breit gestalten, um nicht vorschnell zwei Definitionen von *Gewalt* und *Schule* zu liefern. Das bedeutet, dass dieser erste Teil der Arbeit zwangsläufig nicht mehr als eine Einführung, eine Annäherung an diese Verbindung sein kann, an deren Ende eine klare Skizzierung der Verbindung von *Gewalt und Schule* vor dem Kontext unserer modernen Gesellschaft steht.

Um dies zu bewerkstelligen, beginnt das Kapitel mit einer Untersuchung der verschiedenen Formen von Gewalt in unserer (post)modernen Gesellschaft. Slavoj Žižek, ein slowenischer Kulturphilosoph, verweist uns hier auf die Spur einer symbolischen bzw. objektiven Gewalt in unseren Gesellschaften, die zwar schwieriger zu benennen bzw. zu verurteilen sind als subjektive Gewaltäußerungen, aber die uns einen schwerwiegenden Hinweis darüber geben, auf welche *Art* von Gewalt wir achten müssen, wenn wir uns dem Phänomen Schule annähern wollen.

Einige Ausführungen des französischen Soziologen Pierre Bourdieu über die Schwierigkeiten bei der Untersuchung des Phänomens Schule werden deshalb an die Einleitung von Žižek angeschlossen, weil sie im Zuge der Arbeit als grundlegendes Werkzeug für die Annäherung an das Phänomen Schule dienen sollen. Sie werden in diesem Kapitel vorgestellt und können als Grundlage bzw. als methodischer Zugang nicht nur zu diesem ersten Teil der Arbeit, sondern zur Arbeit in ihrer Gesamtheit gesehen werden. Vor allem die geschichtliche Kontextualisierung und das Mitbedenken unserer eigenen scholastischen Prägung sind es, die Bourdieu hier mit auf den Weg gibt.

Den Hauptteil dieses Kapitels stellt schließlich die Aufnahme dieser Forderung Bourdieus nach der Frage des geschichtlichen Kontextes, der Genese und der (soziologischen) Funktionen des Phänomens Schule dar.

Deshalb wird Schule durch zwei Begriffe definiert, als derer sie sich in der modernen Gesellschaft darstellt: als Institution und als Organisation mit zahlreichen Funktionen.

Es ist vor allem Ivan Illich, der Schule als Institution der Moderne wahrnimmt und erläutert, welche Konsequenzen mit der Institutionalisierung dieser scholastischen Einrichtung einhergehen. Um die philosophische Perspektive Illichs zu erweitern, werden auch soziologische Analysen der Funktionen der Schule in der modernen Gesellschaft herangezogen. Hierbei kommt Schule vor allem als Organisation in den Blick, was mit Illichs Institutions-Verständnis in ein Verhältnis gebracht werden kann.

Das Kapitel versucht eine Verbindung von Gewalt und Schule derart zu erhellen, indem sie auf die gesellschaftliche und soziologische Ausgestaltung und Funktionsweise von Schule blickt und nachfragt, welche Muster, Prämissen und implizite Vorannahmen sich daraus ableiten lassen und diese mit der Frage nach struktureller bzw. objektiver Gewalt verbindet.

1.1. Formen von Gewalt: Žižeks Analysen zur Gewalt als Werkzeug für eine angemessene Inblicknahme der Schule

Bevor noch dem Phänomen Schule Aufmerksamkeit geschenkt wird, soll zuerst der Begriff der Gewalt in den Mittelpunkt der Erörterung gestellt werden. In Rekurs auf Beobachtungen und Hinweise des slowenischen Philosophen Slavoj Žižek über das Phänomen der Gewalt in unserer globalen post-modernen Gesellschaft möchte ich versuchen, den Gewaltbegriff in einer Art

und Weise wahrzunehmen, wie sie mir im Hinblick auf das Phänomen Schule als notwendig erscheint.⁷

Žižeks wichtiger Hinweis für einen Umgang mit Gewalt in unserer Gesellschaft besteht darin, überhaupt einmal zu differenzieren, von welcher Form von Gewalt man spricht bzw. auf welcher Ebene diese wahrgenommen wird. Er arbeitet heraus, dass unsere Wahrnehmung von Gewalt gerade medial geprägt bzw. medial verkürzt ist, da diese vor allem subjektive Gewalt darstellt, die sich zwar gesellschaftlich auf vielen Ebenen verortet, aber vor allem auch durch ihre Sichtbarkeit ständig präsent ist.

Demgegenüber unterscheidet Žižek vor allem symbolische, systemische und objektive Gewalt als Formen von Gewalt in unseren Gesellschaften, die zwar nicht (im offensichtlichen Sinne) sichtbar sind, aber von deren Beachtung und Wahrnehmung gerade jeder tiefergehende Umgang mit dem Phänomen Gewalt abhängt. Žižek zufolge sind wir immer versucht, auf subjektive Gewalthandlungen sofort (emotional und durch unsere Handlungen) zu reagieren, obwohl eine Reaktion auf Gewalt, will sie diesem Phänomen in gerechter Art und Weise begegnen, über die Reaktion auf subjektive Gewalt hinaus gehen muss.

„Doch wir sollten lernen etwas zurückzutreten und uns von dem faszinierenden Reiz loszumachen, der von einer solchen, unmittelbar sichtbaren, „subjektiven“ Gewalt ausgeht, einer Gewalt, die von einem klar identifizierbaren Agenten ausgeübt wird. Es

⁷ Eine Differenzierung von Gewalt und eine Beachtung ihrer strukturellen Ebene ist in der Forschung in zahlreichen Disziplinen weit verbreitet. Auch in der Theologie gibt es mit der Entwicklung des befreiungstheologischen Denkens (zuerst in Lateinamerika - Vgl. etwa Gustavo GUTIERREZ, Leonardo BOFF oder Jon SOBRINO - später auch in Europa) oder etwa auch der feministischen Theologie Schwerpunktlegungen und Beachtungen der strukturellen Gewalt, welche in unserer Gesellschaft in zahlreichen Diskursen vorherrscht. (Vgl. dazu etwa das „Standardwerk“ von Hannah ARENDT, Macht und Gewalt, München 1970).

Auch für den Bereich Schule ist die Beachtung einer strukturellen Ebene keine Neuheit mehr. (Vgl. dazu etwa Irene BESENBÄCK u.a. (Hg.), Gewalt in der Schule. Gewalt gegen Mädchen. Geschlechtsspezifische Aspekte und schulische Präventionsarbeit, Wien. 1994; Gertrud NUNNER-WINKLER, Überlegungen zum Gewaltbegriff, in: Wilhelm HEITMEYER/Hans-Georg SOEFFNER (Hg.), Gewalt. Entwicklungen, Strukturen, Analyseprobleme, Frankfurt am Main. 2004; Peter IMBUSCH, Der Gewaltbegriff, in Wilhelm HEITMEYER/John HAGAN (Hg.), Internationales Handbuch der Gewaltforschung, Wiesbaden. 2002)

ist notwendig, die Konturen des Hintergrunds zu erkennen, vor dem sich solche Ausbrüche abspielen. Ein Schritt zurück ermöglicht es uns, eine Gewalt zu identifizieren, die selbst noch unsere Bemühungen, die Gewalt zu bekämpfen und die Toleranz zu befördern, trägt.“⁸

Žižek spricht von einem Reiz, der von einer sofortigen Reaktion auf Formen subjektiver Gewalt begleitet wird. Gegen die Bedeutsamkeit einer solchen Reaktion spricht er aber von der Notwendigkeit, die „Konturen des Hintergrunds“ dieser subjektiven Gewalt-Äußerung zu erkennen. Dies ist deshalb notwendig, weil eine Nicht-Wahrnehmung dieses Hintergrunds das handelnde Subjekt in eine Gewaltspirale hineinzieht, in der es zwar vermeint, gut zu handeln (indem es gegen subjektive Gewalt vorgeht), real allerdings nichts zur Beseitigung einer „anderen Gewalt“, der objektiv-systemisch-symbolischen Gewalt, beiträgt. Wie verhängnisvoll dies sein kann, deutet Žižek in einer genauen Analyse dieser Strukturen an:

„Subjektive Gewalt wird als solche vor dem Hintergrund einer Nullebene erfahren, auf der es keine Gewalt gibt; als Störung der „normalen“, friedvollen Ordnung der Dinge. Objektive Gewalt wiederum ist unsichtbar, da sie gerade diese Nullebene aufrechterhält, vor der wir etwas als subjektiv gewalttätig erfahren. (...) Sie mag zwar unsichtbar sein, muss aber trotzdem berücksichtigt werden, will man verstehen, was sonst nur als 'irrationaler' Ausbruch subjektiver Gewalt erschiene.“⁹

Die Nullebene, von der Žižek hier spricht, wird als gegeben und neutral (im Sinne von: wertfrei) wahrgenommen. Nichts an ihr deutet darauf hin, dass sie mit einem Gewaltpotential versehen sein könnte bzw. dass sie selbst eine Entstehungsgeschichte in sich mitträgt, welche nicht neutral beachtet werden kann. Diese scheinbar „friedvolle Ordnung der Dinge“ wird mit dem Phänomen Gewalt zunächst in indirekter Weise verbunden, da die subjektiven Gewaltäußerungen vor allem Reaktionen auf diese „Nullebene“ darstellen und erst von diesen ableitbar jene Ebene der scheinbar neutralen Ordnung in den Blick genommen und mit dem Phänomen Gewalt verbunden werden kann. Nichtsdestotrotz muss eben gerade eine Analyse dieser normalen Ordnung

⁸ Slavoj ŽIŽEK, Gewalt. Sechs abseitige Reflexionen, Hamburg 2011, 9.

⁹ ŽIŽEK, Gewalt, 10.

erfolgen, will man dem Phänomen Gewalt auf Augenhöhe begegnen und seine Realität wahrnehmen.

Denn *real* ist Gewalt genau in jenem Sinne, „in dem sie die Struktur des materiellen Gesellschaftsprozess bestimmt.“¹⁰ Das bedeutet, dass jene „friedvollen Ordnungen“, die unseren normalen gesellschaftlichen Alltag bestimmen, zwar als neutral wie auf einer „Nullebene“ erscheinen, aber in ihnen objektiv Kräfte und Gewalten wirken, welche das scheinbare freie Zusammenleben der gesellschaftlichen Individuen machtvoll strukturieren und (mit-)bestimmen. Žižek nimmt hier eine Differenzierung zwischen Realität und Realem vor, um die verschiedenen Phänomene bzw. Ebenen der Gewalt überhaupt verstehen zu können. Die Realität ist für ihn, im Sinne des „*realiter*“ (der „Sache des Anderen“), die „gesellschaftliche Wirklichkeit konkreter Menschen, die miteinander interagieren und in Produktionsprozesse involviert sind.“¹¹ Die Realität beschreibt also unser tägliches Miteinander-Handeln, unsere Wahrnehmungen, Empfindungen und Kommunikation im tagtäglichen Leben. Hier spricht Žižek aber noch nicht vom Realen, sondern von Realität. Um das Reale zu erklären, nimmt Žižek auf den französischen Psychoanalytiker Jacques Lacan Bezug.

Das Reale ist für ihn nicht sichtbar, kann aber in unseren symbolischen Ordnungen (z.B. der Gesellschaft) nach außen ansichtig und erfahrbar werden. Für Žižek ist das Reale in den postmodernen Gesellschaften die „erbarmungslose `abstrakte`, gespenstische Logik des Kapitals, die bestimmt, was in der gesellschaftlichen Realität geschieht.“¹² Dem Realen kann nie direkt begegnet werden, sondern wird in symbolischen bzw. imaginären Ausformungen antreffbar. Symbolisch wäre es, wie bereits erwähnt, etwa in einem bestimmten kulturellen Habitus auffindbar. Auf der imaginären Ebene wären es in Bezug auf Gewalt etwa die medial vermittelten Darstellungen von Gewalt. Hierbei ist das Reale für Žižek nicht das Imaginäre, also die durch die medialen Bildern vermittelten Gewaltäußerungen, sondern gerade die Strukturen hinter diesen Ausbrüchen.

¹⁰ ŽIŽEK, Gewalt, 19.

¹¹ ŽIŽEK, Gewalt, 20.

¹² ŽIŽEK, Gewalt, 12.

Žižek unterscheidet im Gefolge von Lacan also zwischen dem Imaginären, dem Symbolischen und dem Realen, welche unsere Gesellschaft mitsammen strukturieren und bilden. Für die Frage nach einer Annäherung an einen Gewalt-Begriff ist diese Betrachtung deshalb notwendig, weil die unterschiedlichen Dimensionen unserer Realität eine je spezifische Frage nach der Art ihrer Gewalt bedürfen.

Wenn man die nun erfolgte Differenzierung von Realität und Realem noch einmal aufnimmt, so wäre es auf der Ebene unseres gesellschaftlichen Alltags (der Realität) gerade (und bloß) Formen subjektiver Gewalt, die wir hier wahrnehmen könnten und derer wir ansichtig würden. Die „reale“ Form der Gewalt, welche diese Realität prägt und grundlegend beeinflussend mitbestimmt, würde hier nie offenbar werden, wenn man bloß Wahrnehmungsformen subjektiver Gewalt zu Grunde legt. Deswegen spricht Žižek von objektiver Gewalt, welche zwar nicht sichtbar, aber gerade in den Strukturen unserer Gesellschaft machtvoll wirken kann.

Der Forschungsfrage dieser Arbeit ist genau diese Bestrebung inne, gerade objektive Strukturen, die in Systemen oder in symbolischen Zügen unserer Gesellschaft am Werk sind, zu untersuchen. Auch die Schule ist ein Element unserer symbolischen Ordnung, weshalb auf sie nicht einfach Analysen bezüglich subjektiver Gewalt angewendet werden können, sondern, mit dem Wissen um „reale“ Dimensionen unserer Gesellschaft, sie gerade hinsichtlich Formen objektiver Gewalt befragt werden muss. Um diese objektive bzw. auch systemische Gewalt der Organisation Schule offen zu legen, muss diese Institution so in den Blick genommen werden, dass sich ihre Stellung in der Gesellschaft, ihre sozialen Funktionen, ihre - gerade verdeckten! - Handlungsmuster und Implikationen zeigen und darstellen lassen. Deswegen muss man die „Idee der objektiven Gewalt gründlich historisieren (...)“¹³, das heißt, nach den Zwecken und Motiven der Institution Schule fragen, um in einer solchen Analyse einen Zugang an diese reale Dimension von Gewalt zu bekommen.

¹³ ŽIŽEK, Gewalt, 19.

Erst von dort aus lassen sich weitere Überlegungen machen, wie diesem Phänomen dann begegnet werden kann.

1.2. Eine soziologische Annäherung an das Phänomen Schule: Beobachtungen des französischen Soziologen Pierre Bourdieu

Es scheint einer Erklärung bedürftig zu sein, dass dort, wo es um den Zusammenhang von Schule und Gewalt gehen soll, nicht sofort von möglichen Präventionsmaßnahmen gegen Gewalt gesprochen wird oder Statistiken über Gewaltvorkommnisse in den Mittelpunkt gestellt werden, sondern ein doch recht breiter und auch vorsichtiger Anlauf unternommen wird, um überhaupt zu klären, wie *Schule* in den Blick kommen kann. Um die Schule hinsichtlich ihrer Struktur (als einer Institution)¹⁴ in eine Verbindung mit der Frage nach Gewalt zu bringen, bedarf es allerdings zuerst einer Klärung, was genau gemeint ist, wenn von dieser strukturellen/organisatorischen Ebene der Schule gesprochen wird. Hierzu soll vor allem ein *soziologischer* Blickwinkel als *Werkzeug* verwendet werden.

„Die Besonderheit des Soziologen (...) liegt in seiner Aufgabe, die Tatsachen der sozialen Welt auszusprechen und sie, soweit möglich, auszusprechen, wie sie sind; das ist nichts weiter als absolut natürlich, ja trivial.“¹⁵ Pierre Bourdieu nennt diese grundsätzliche Beschreibung einer soziologischen Arbeit trivial, er beschreibt diese Zugangsweise auf ein Phänomen unserer sozialen Welt als *absolut natürlich*. Natürlich geht es um eine Beschreibung der *Tatsachen* der sozialen Welt, vielleicht gibt es aber nicht viel, was in unserer komplexen Welt als schwieriger erscheinen könnte - in dieser Welt, in welcher Dinge, Institutionen, Gedankenmuster und Einrichtungen in so vielfältigen, komplexen, bewussten und unbewussten Wechselwirkungen stehen - als so etwas wie Tatsachen herauszukristallisieren und angemessen zu

¹⁴ Im Rahmen dieser Arbeit werden vor allem die Begriffe *Institution* und *Organisation* verwendet, um Schule im heutigen modernen Kontext begegnen zu können. Wieso diese Begriffe verwendet werden und was sie aussagen, wird in den entsprechenden Kapiteln geklärt.

¹⁵ Pierre BOURDIEU, Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft, Frankfurt a.M. 2001, 12.

interpretieren. Der Soziologe Bourdieu selbst weist darauf hin, dass gerade bei einem Sich-Annähern an einen Untersuchungs-Gegenstand Annahmen des Interpreten mitschwingen, welche oft unreflektiert mitgenommen werden und so eine Untersuchung der Tatsache eher verdunkeln als erhellen. Das Alltagsbewusstsein einer Gesellschaft bewertet die kulturelle Luft, die sie atmet, mit einer gewissen Selbstverständlichkeit und Rechtmäßigkeit.

Von daher, so Bourdieu, kann es auch einmal anstößig erscheinen, wenn der Soziologe einen „Bannkreis kollektiven Leugnens durchbricht: Indem er an der Wiederkehr des Verdrängten arbeitet, indem er zu wissen und anderen bewusstmachen versucht, wovon das Universum des Wissens - vor allem, wenn es selbst davon berührt ist - nichts wissen will (...)“¹⁶ Der Soziologe arbeitet also an einer *Wiederkehr des Verdrängten*, das nicht verdrängt ist, indem es gerade im Hier und Jetzt der sozialen Welt anwesend ist. Die Verdrängung, welche Bourdieu auch mit einem „kollektiven Leugnen“ vergleicht, meint eine Nicht-Beachtung der Bedeutung, Herkunft und Entwicklung sozialer und gesellschaftlicher Phänomene.

Bourdieu's Soziologie sucht aber nicht den einen *archimedischen Punkt* der Weltbeobachtung, von welchem aus alle Tatsachen plötzlich wie von Zauberhand in einem neutralem, objektivem und letztgültigem Licht erstrahlen. Die Beanspruchung solch eines Punktes in der Interpretation der Welt wäre eher mit Ignoranz und Herablassung der sozialen Welt gegenüber gleichzusetzen. Bourdieu weist vielmehr darauf hin, dass in den (soziologischen) Analysen gerade auch die soziale Position, die wissenschaftlichen Vorannahmen und Paradigmen der Untersuchung ebenso wie die gesellschaftlichen und soziologischen Tabus des AnalysandInnenkreises mitbedacht werden müssen. Der Soziologe muss aber gerade anderen Phänomene erklären und bewusst machen, auch „wovon das Universum des Wissens - vor allem, wenn es selbst davon berührt ist - nichts wissen will (...)“¹⁷.

Hier zeigt uns Bourdieu eine eigentümliche Art doppelter Betroffenheit der Wissens-Institutionen und des scholastischen Habitus unserer Zeit, indem er

¹⁶ BOURDIEU, Meditationen, 12-13.

¹⁷ BOURDIEU, Meditationen, 12-13.

darauf verweist, dass sich jene nicht nur mit *Wissen* in einem scheinbar zweckfreien, neutralen Raum beschäftigen, sondern diesem Wissen immer schon eine soziale Macht bzw. Status in einer Gesellschaft verliehen ist, der nun eben auch mitbedacht und besprochen werden muss.

Bourdieu tätigt diese Aussage im Kontext seiner Untersuchungen zur *scholastischen Vernunft*, und ortet gerade in diesem Bereich, wo es um unser heutiges Verständnis von „Gelehrsamkeit“, Bildung, Erziehung, oder, wie er es nennt, um die symbolische und soziologische Bedeutung unseres „kulturellen Kapitals“ geht, starke Tendenzen zum Widerstand, die Realität dieser gelehrten Vernunft und ihrer Bereiche (wozu auch die Schulen gehören) in den Blick zu nehmen. Viel lieber werden dagegen in „scholastischer Lebensferne“, aus den „Studierstuben“ und der „Welt der Kabinette und Bibliotheken“¹⁸ heraus zahlreiche Diskurse zu diesem Gebiet geführt, ohne das das „Universum des Wissens“ bereit dazu wäre, auch sich selbst grundlegend soziologisch-philosophisch zu befragen.

Unser Denken ist selbst durch eine „Schule“ gegangen, welche uns gelehrt hat, Dinge auf diese oder jene Weise wahrzunehmen. Das mag ebenfalls wie eine triviale Feststellung klingen, bedeutet aber, dass unsere Wahrnehmung der Dinge auf sehr komplexe Weise gestaltet und „gelehrt“ ist.

Unser heutiges Verständnis von Schule sieht diese Institution als grundlegend zentral für unsere modernen Gesellschaften an, sodass gewisse bedenkenswerte Nuancen oder Überlegungen uns vielleicht gar nicht überaus deutlich in den Sinn kommen, wenn wir sozusagen ganz „objektiv“ darüber nachzudenken versuchen. Das scheinbar Objektiv-neutrale ist nämlich eine bestimmte geschichtlich-kontextuelle (und wir können hinzufügen: „schulisch gebildete“) Art der Weltwahrnehmung: „Wir sind in die Welt verwickelt, und deswegen ist, was wir von ihr denken und sagen, nie frei von Implizitem.“¹⁹ Dieses *Implizite* zu bemerken gelingt etwa dort wesentlich leichter, wo wir uns in der Umgebung einer fremden Kultur befinden, in der wir unbewusste

¹⁸ Vgl. BOURDIEU, Meditationen, 12.

¹⁹ BOURDIEU, Meditationen, 18.

Verhaltensmuster und Sitten schneller wahrnehmen können, indem wir auf diese von außen blicken. Aus einer Verfremdung heraus erscheint uns das Gewöhnliche plötzlich bedenkenswert und vielleicht als ganz Ungewöhnlich, als etwas Zu-Befragendes. Auch Bourdieu verweist uns *implizit* auf eine Möglichkeit, wie etwas so Selbstverständliches wie Schule verfremdet in den Blick genommen werden kann:

„Das Unbewusste ist die Geschichte - die kollektive Geschichte, die unsere Denkkategorien erzeugt, und die individuelle, die sie uns eingeprägt hat. Und so dürfen wir beispielsweise von der (...) *Sozialgeschichte der Bildungseinrichtungen* und von der (...) Geschichte unserer eigenen Beziehung zu diesen Institutionen manch wirkliche Enthüllung über die objektiven und subjektiven Strukturen (Klassifizierungen, Hierarchien, Problemstellungen usw.) erwarten, *die unser Denken ständig und gegen unseren Willen lenken. (Hervorhebungen D.N.)*“²⁰

Bourdieu gibt uns hier einen Hinweis, der diese Arbeit in wichtiger Weise begleiten soll. Er identifiziert zuerst das unbewusste Implizite als etwas, das vor allem geschichtlich bedingt ist und für Zeitgenossen bewusst wahrzunehmen als schwierig erscheint - dennoch ist es etwas, das sowohl *kollektive* (gesellschaftliche) als auch *individuelle* (das Denken, Fühlen und Handeln des einzelnen Subjekts betreffende) Auswirkungen auf die Gesellschaft hat.

Wenn man dieses Zitat noch eingehender betrachtet, gibt uns Bourdieu zwei Hinweise: Auf der einen Seite ist es eindeutig der Verweis auf die Sozialgeschichte der Bildungseinrichtungen, in unserem Fall die Schule. Gerade dort, wo es um eine Annäherung an *Schule* geht, ist die Betrachtung und Interpretation der „Sozialgeschichte“ dieses Phänomens etwas, was uns als Werkzeug dienen kann, unbewusste und implizite Dimensionen an der Schule offenbaren zu können. Nicht zuletzt ist auch die Frage nach Schule und Gewalt etwas, das im weiteren Verlauf dieser Arbeit auf dieser Ebene der Betrachtung verortet wird.

Auf der anderen Seite verweist uns Bourdieu auch auf die *Geschichte unserer eigenen Beziehung zu diesen Institutionen (...) die unser Denken ständig und gegen unseren Willen lenken*. Die zahlreichen subjektiven Erfahrungen („unsere eigenen Beziehungen“), welche die Mitglieder einer Gesellschaft mit der

²⁰ BOURDIEU, Meditationen, 18.

Institution Schule machen, sind nie auf einer Null-Ebene der Neutralität dieser Bildungseinrichtung zu untersuchen. Stattdessen soll in dieser Arbeit - ausgehend von diesem Zitat - der Versuch leitend bleiben, die subjektiven Erfahrungen der beschulten Subjekte nicht abgetrennt von den soziologischen und gesellschaftlichen Implikationen von Schule zu sehen, sondern diese einander in einer Wechselwirkung zu betrachten.

Schule ist, soviel kann man in Anschluss an die oben genannten Ausführungen sagen, kein neutraler und geschichtsloser Begriff, der ein immer schon gegebenes Phänomen bezeichnet, welches unhinterfragbar und selbstverständlich für alle Mitglieder der Gesellschaft vorhanden ist. Ziel ist es auch nicht, hier eine ganze Hierarchie und Genealogie davon wiederzugeben, was zu verschiedenen Zeiten mit dem Begriff „Schule“ verbunden wurde. Schule kann nämlich auch so etwas Weites umfassen wie den „Zusammenhang gemeinsamen Lernens und Lehrens“²¹, der schon in der Antike eine Funktion der Gesellschaft bildete und etwas bezeichnet, dass wirklich als eine anthropologisch-zeitlose Größe zu erscheinen vermag.

Einige Analysen der Theorie der Schule setzen die Anfänge bis weit vor Christi Geburt an und beschreiben die jeweiligen Ausprägungen, Gestaltungen und Aufgaben der „Schule“ von der Antike über das Mittelalter, die Zeit des Humanismus und der Reformation und der Neuzeit bis hinein in unsere heutige Moderne. In dieser langen Geschichte hat sich der Sinn, die Aufgabe

²¹ Roger BEHRENS, Institution und Ideologie. Die Schule ist ein Übel, aber kein notwendiges Übel, 1. (aufgerufen am 28.5.2014: <http://www.rogerbehrens.net/texte/artikel/institution-und-ideologie>)

und die gesellschaftliche Bedeutung von Schule mehr als nur einmal gewandelt.²²

Gerade aus soziologischer Sichtweise ist die Schule, wenn man sie aber als Organisation untersucht, etwas, was noch relativ neu ist: „Die Schule, wie wir sie heute kennen, ist eine durch und durch moderne Organisationsform, die sich in erheblichem Maße von ihren Vorläuferinnen unterscheidet.“²³ *Wenn in dieser Arbeit mitunter geklärt werden soll, ob und in welcher Form die Schule als Organisation/als System mit Gewalt in Zusammenhang steht, dann ist gerade danach zu fragen, welche Gestalt die Schule im Kontext der Moderne annimmt*, da hier nicht nur von der Soziologie, sondern etwa auch vereinzelt von der Philosophie und Theologie (Ivan Illich) her eine wichtige Zäsur im Verständnis von Schule gesehen wird.

1.3. Schule im Horizont der Moderne: Institutionelle Ausformungen im Kontext moderner gesellschaftlicher Transformationsprozesse

1.3.1. Die Schule als eine moderne Institution (Bemerkungen in Hinblick auf Ivan Illich)

Um die Prozesse der Moderne hinsichtlich der Ausbildung von Schule zu verstehen und auch soziologisch in den Blick nehmen zu können, sollen an

²² Sogar in einer sehr einfachen Beobachtung kann man feststellen, dass Schule in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten unterschiedliche Bedeutungen angenommen hat.

Die Philosophenschulen im antiken Griechenland hatten einen gänzlich anderen Zugang wie etwa die (historisch gesehen) darauf folgenden kirchlichen Einrichtungen in den Klöstern, in denen *Schule* vor allem das einzelne oder gemeinsame Lesen und Einverleiben der Heiligen Schrift bedeutete. Selbst mit dem Aufkommen des modernen Erziehungsdenkens und der reformatorischen Forderung nach einer allgemeinen Volksbildung ist unter schulischer Bildung noch etwas grundlegend anderes zu verstehen, als was heute mit diesem Begriff verbunden wird. Erst mit dem Aufbau öffentlicher Bildungssysteme im 19. Jahrhundert geschieht etwas, worauf in der Arbeit noch näher eingegangen wird und was die Gestalt unserer Institution Schule heute wesentlich geprägt hat.

²³ Andreas LANGENOHL, Schule als Organisation, 817-833, 827., in: Herbert WILLEMS (Hrsg.), Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Band 2, Wiesbaden 2008.

dieser Stelle Ivan Illichs Überlegungen zur *Bedeutung von Institutionen (auch der Schule) in der Moderne* herausgearbeitet werden, um die notwendigen philosophischen Gedanken zur soziologischen Annäherung an die Schule als einer modernen Institution mitzubedenken.

Um die *Schule als Bildungseinrichtung* adäquat beurteilen zu können, ist es für Illich wichtig, sie als eine *Institution* zu betrachten. Erst daraus erschließt sich für ihn der Kontext, wofür die Schule gehalten werden muss: Erst hier zeigen sich ihre verdeckten (Bourdieu würde sagen: *unbewussten*) Einflüsse auf die Gesellschaft.

Institution ist ein großer und auch breit gefasster Begriff bei Illich. Damit bezeichnet er „im Grunde genommen all das, was innerhalb einer Gesellschaft mehrere Menschen miteinander verbindet und in Interaktion treten lässt.“²⁴ Institutionen werden jedoch unterschiedlich von ihm bewertet und wahrgenommen, so gibt es etwa „gesellige“ und „manipulative“ Institutionen. Erstere sind jene, welche den Menschen gemeinsame Betätigungen ermöglichen und die sich durch ihre spontane Benutzung kennzeichnen lassen (hier spricht er etwa von den öffentlichen Verkehrsnetzen), zweitere kennzeichnet er dadurch, dass sie auf die „Manipulierung ihrer Klienten“²⁵ spezialisiert sind.

Illich sieht in unseren modernen Gesellschaften *Institutionen* wirken, welche diesen beiden Polen zugeordnet werden können. Die *Institution* der Schule ordnet er dem manipulativen Pol zu. Er spricht davon, dass viele der manipulativen Institutionen sich ein „therapeutisches, barmherziges Image“²⁶ zulegen, das zwar ihre positive Ausrichtung anzeigt; in einer genaueren Analyse halten sie einer kritischen Anfrage aber nicht stand.

Ihr *Zwangscharakter* ist von entscheidender Bedeutung, insofern er anzeigt, dass diese Institutionen das soziale Leben einer Gemeinschaft in seiner Gesamtheit zu kontrollieren beabsichtigen. „Institutionen haben also keineswegs ausschließlich eine positive entlastende Funktion (...), sondern wirken,

²⁴ Oliver GEISTER, *Die Ordnung der Schule, Zur Grundlegung einer Kritik am verwalteten Unterricht*, Münster 2006, 177.

²⁵ Ivan ILLICH, *Entschulung der Gesellschaft*, München 1972, 82.

²⁶ ILLICH, *Entschulung der Gesellschaft*, 82.

wenn der Grad der Institutionalisierung eine bestimmte Schwelle übertritt, freiheitsberaubend und entfremdend.“²⁷ Illich sieht Regulierungsbestrebungen in der Gesellschaft nicht generell negativ, sondern anerkennt sie sogar als absolut notwendig. Er vertieft allerdings die Frage, wie Institutionen in ihrer Regulierung wirken. Hierbei zeigt sich ein deutlicher und erhellender Hinweis auf die Unterscheidung von geselligen und manipulativen Institutionen:

„Natürlich bedürfen alle Institutionen irgendeiner Regulierung. Die Bedienung von Institutionen aber, die eher dazu da sind, benutzt zu werden als etwas zu produzieren, erfordern völlig andere Vorschriften als Behandlungsinstitutionen, die manipulativ sind. Vorschriften, welche Benutzungsinstitutionen regeln, sollen vornehmlich Missbräuche verhindern, die der Allgemeinheit den Zugang verwehren könnten. (...) Die Regulierung von geselligen Institutionen zieht deren Benutzung Grenzen. Bewegt man sich von der geselligen auf die manipulative Seite des Spektrums, so verlangen die Vorschriften in zunehmendem Maße Konsum oder Teilhabe, die ungewollt sind.“²⁸

Die Kennzeichnung *manipulativ* bedeutet für Illich, dass es hier um Einwirkungen dieser Institutionen auf die Menschen einer Gesellschaft geht, die sich nicht freiwillig vollzieht, die eine Teilhabe verlangen und die darauf ausgerichtet sind, „die Verbraucher davon zu überzeugen, dass sie ohne die von der Institution angebotenen Produkte oder Dienstleistungen nicht leben können.“²⁹ Wenn man auf die Institution Schule mit der von Illich angebotenen Perspektive blickt, so zeigt sich, dass er Schule aus dem größtmöglichen (kulturellen) Abstand betrachtet (und dadurch ihre Selbstverständlichkeit unterläuft) und diese Institution kritisch auf ihre Funktionsweise hin befragt. Er bezeichnet die Schule auch als eine *unechte Versorgungseinrichtung*, was bedeutet, dass sie vorgibt für ein Bedürfnis aufzukommen, dies andererseits jedoch nicht einlöst.

Illich öffnet einen Diskurs über das *Lernen*, um anzuzeigen, dass es primär gar nicht darum geht, ob in der Schule etwas „wirklich“ gelernt wird oder nicht, sondern dass es um die institutionelle Schaffung des Monopols einer anerkannten Bildung geht - die Institution Schule selbst definiert, was gesell-

²⁷ GEISTER, Die Ordnung der Schule, 176.

²⁸ ILLICH, Entschulung der Gesellschaft, 83-84.

²⁹ ILLICH, Entschulung der Gesellschaft, 84.

schaftlich anerkannte Bildung und Wissen ist. Hierbei sieht Illich eine Pervertierung menschlicher Neugierde und eine Verletzung der subjektiven Integrität am Werk: „Die Schulen pervertieren selber die natürliche Neigung, zu wachsen und zu lernen, zur Nachfrage nach Unterricht. Nachfrage nach fabrizierter Reife ist eine viel krassere Verleugnung tätiger Eigeninitiative als Nachfrage nach fabrizierten Waren.“³⁰

Die Institutionalisierung der Bildungs-einrichtung Schule bedeutet für ihn auch eine Vereinnahmung anerkannten Lernens in eine Institution und die manipulative Hinordnung (Sozialisation) der Menschen einer Gesellschaft zum Durchlaufen dieser Institution für einen entsprechenden Zugang zum gesellschaftlichen Leben.

Auch andere AutorInnen, wie etwa Behrens, sehen in der Institutionalisierung der Schule eine Tendenz, die zu einer Verschulung des Menschen führt, d.h. eine Hinordnung des Lernens der Menschen in eine komplexe Schul-Ordnung be-wirkt:

„Eine Erfindung ist die Schule – und das kennzeichnet sie als modern, auch in Hinblick auf Staat und Ökonomie – als *Institution*. In dieser Institution konkretisiert sich ein ganzes Arsenal von Dispositionen, wozu, neben der Architektur, dem Interieur, den Instrumenten etc., vor allem die Herstellung von be- bzw. verschulten Menschen gehört (...)“³¹

Behrens findet in der Beschreibung der Schule als Institution einen Brennpunkt für die Erkenntnis einer ganzen gesellschaftlichen Entwicklung: Sein Terminus des „be- bzw. verschulten Menschen“ lässt eine Wirkung der Institution Schule auf die von ihr beeinflussten Menschen erkennen, welche diese Menschen in ihrem grundlegenden Selbstverständnis prägt.

Die Schule als eine Institution ist daher nicht als eine neutrale Organisation anzusehen, sondern erfüllt eine gesellschaftliche Rolle und übt auch eine Prägung auf die von ihr beschulten Individuen aus. Diese Prägung (Illich würde sagen: Manipulation) gestaltet sich so, dass sie eine umfassende Wirkung auf

³⁰ ILLICH, Entschulung der Gesellschaft, 90.

³¹ BEHRENS, Institution und Ideologie, 1-2.

das Verständnis des Individuums von Bildung, Lernen und Entwicklung hat, aber ebenso auch auf das Selbstverständnis dieses Individuums in einer „geschulten“ Gesellschaft. Es prägt das Individuum so, dass es sich vor allem als wertvoll erkennt, wenn es gewisse Leistungen zu gewissen Zeitpunkten erbringen kann.

Ob an diesem neuralgischem Punkt eine Verbindungslinie zwischen der Schule als Institution und Gewalt gegenüber den Individuen einer Gesellschaft gezogen werden kann, sollte noch offen gelassen werden. Wichtig erscheint mir allerdings, die Bedeutung von Illichs Verständnis bezüglich Institutionen darzulegen, um einen ersten Schritt zu einem Verständnis davon zu machen, wie Schule als eine gesellschaftliche Einrichtung wahrgenommen werden kann und welche Implikationen damit einhergehen. Die Kritik Ivan Illichs bzw. die eröffnenden Bemerkungen von Bourdieu zeigen uns hier einige Diskussionsfelder, die nicht einfach abgetan werden können. Eine soziologisch-phänomenologische bzw. philosophische Blickweise auf die moderne Institution Schule, wie wir sie bei Illich finden, eröffnet vor allem einen breiten Frageraum, der zum Nachdenken einlädt. Die Frage ist, ob man sich dieser Perspektive überhaupt stellen möchte, oder ob man Schule in seiner modernen, institutionellen Ausprägung fraglos als etwas Selbstverständliches und Unhinterfragbares zu Grunde legt. Beachtenswert erscheint, dass diese Fragestellung in der Literatur oft zu Gunsten anderer Perspektiven in den Hintergrund rückt, obwohl sie doch auch erkannt wird. Viele AutorInnen im Kontext von Schule und Gewalt erkennen diese Problematik zwar an, richten ihren Blick vor allem aber auf das Phänomen der *SchülerInnengewalt*, welches die dominante und zentrale Forschungsperspektive in diesem Kontext darstellt.³²

³² „Wenn im folgenden diese Perspektive - also die Gewalt, die von der Institution und ihren Vertretern ausgeht - nicht weiter verfolgt wird, so folgen wir damit der dominanten Diskussions- und Forschungsperspektive; denn in vielen Ländern richtet sich seit einigen Jahren der Blick fast ausnahmslos auf *Schülergewalt*.“, in: Gabriele KLEWIN/ Klaus- Jürgen TILLMANN/ Gail WEINGART, Gewalt in der Schule, 1078-1106, 1078., in: Wilhelm HEITMEYER/ John HAGANA (Hrsg.), Internationales Handbuch der Gewaltforschung, Wiesbaden 2002

1.3.2. Die Organisation der Schule in der Moderne

Ivan Illich hat einen äußerst bedenkenswerten Gedanken aufgebracht, um über Institutionen in unserer modernen Gesellschaft nachzudenken. Von daher scheint es notwendig, auch einen soziologischen Blick auf die Schule als einer Organisation zu werfen und zu klären, welche Merkmale, Strukturen und Auswirkungen auf die Menschen einer Gesellschaft diese Organisation mit sich führt.

Organisationen strukturieren unsere Gesellschaft heute in wesentlichem Maße. Andreas Langenohl, der über die Sicht auf Schule als einer Organisation geforscht hat, stellt unmissverständlich klar, dass es sich bei der heutigen Organisation der Schule um eine geschichtlich gewachsene Größe handelt, die stark mit Prozessen der Neuzeit verknüpft ist:

„Schule ist immer Teil „ihrer“ Gesellschaft, und dies äußert sich in der Art und Weise, wie sie organisiert wird. Deshalb lässt sich die gesellschaftliche Bedeutung der Schule nur dann verstehen, wenn man im Blick behält, welche Prozesse ihre gegenwärtige Organisationsform herbeigeführt haben, also etwa die Ausweitung von Bildungssystemen im Zuge der Herausbildung von Industriegesellschaft und später Dienstleistungsgesellschaft.“³³

Für Langenohl ist es deshalb fruchtbringend, die Organisation der Schule zu untersuchen, weil in ihr - gleichsam wie in einem Brennglas - verschiedene Prozesse kulminieren und sich in einer starken Deutlichkeit offenbaren. Die Organisation wirkt nämlich als „Bindeglied zwischen den konkreten Situationen in der Schule und den abstrakteren, gesellschaftlichen Strukturen“³⁴ und verbindet damit mehrere Ebenen.

Organisationsanalyse ist also eine Untersuchung auf der Meso-Ebene, der Mittelebene. Interessant erscheint hierbei, dass auch Langenohl *Lehren* und *Lernen* nicht als etwas Zeitloses darstellt, dessen Organisation selbstverständlich und unhinterfragbar ist, sondern noch vor einer tiefergehenden Analyse der Schulorganisation klarstellt, dass die Art und Weise, „wie Lehren

³³ LANGENOHL, Die Schule als Organisation, 818.

³⁴ LANGENOHL, Die Schule als Organisation, 818.

und Lernen heute organisiert werden, auf das Engste mit gesellschaftlichen Wandlungsprozessen (...) verknüpft (ist).“³⁵

Lehren und *Lernen* werden hier also soziologisch kontextualisiert, insofern sie in eine umfassendere gesellschaftliche Bewegung eingefasst werden.

Um überhaupt die Frage nach struktureller Gewalt in diesem Kontext in Grundzügen erfassen zu können, wird es notwendig zu bedenken sein, wie SchülerInnen in der Institution/Organisation Schule sozialisiert werden. Zuvor soll die Analyse der Schule als Organisation/Institution der Moderne auch aus einem vertieftem soziologischem Blickwinkel ansichtig gemacht werden.

„Die Schule, wie wir sie heute kennen, ist eine durch und durch moderne Organisationsform, die sich in erheblichem Maße von ihren Vorläuferinnen unterscheidet.“³⁶ Die Institutionalisierung von Bildung im „unechten Versorgungsbetrieb“ Schule bedeutete für Illich nicht nur eine Vereinnahmung anerkannten Lernens, sondern auch eine *manipulative* Bewegung hin zu einer Verschulung der Gesellschaft und zu einer Pervertierung eines Bedürfnisses in einen Zwang. Der Soziologe Langenohl streicht demgegenüber andere Strukturmerkmale hervor, wenn er von der modernen Organisation Schule spricht. Er verbindet damit eine Rationalisierung, eine Loslösung von Bildung aus dem religiösen Kontext und eine Individualisierung des Subjekts, d.h. eine individuell (mit-)gestaltbare Rolle und Position des Individuums in der Gesellschaft (statt seiner standesgemäßen Ableitung). Hierbei sieht er die Schule also in Wechselwirkung mit modernen Prozessen verknüpft:

„Die Schule bildet diese Strukturmerkmale moderner Gesellschaften nach. Als moderne Organisation verfügt sie erstens nicht nur über eine arbeitsteilige Rollenverteilung sondern kommt innerhalb der Gesellschaft bestimmten Funktionen nach, die erfüllt werden müssen, damit sich die Gesellschaft konstituieren kann.“³⁷

³⁵ LANGENOHL, Die Schule als Organisation, 818.

³⁶ LANGENOHL, Die Schule als Organisation, 827.

³⁷ LANGENOHL, Die Schule als Organisation, 827.

Aufmerksam gelesen werden muss die folgende Passage, in welcher der Soziologe diese Individualisierungsprozesse betrachtet und sie auch kritisch in den Blick nimmt:

„Obwohl (wie im Falle der SchülerInnen) die Einbindung nicht freiwillig verläuft und insofern von außen zugeschrieben ist, werden die Konsequenzen des Handelns der SchülerInnen (etwa ihre Noten) auf diese selbst (und nicht etwa auf äußere Umstände) zugerechnet. Gerade weil die Schule also standardisierte Bewertungsmaßstäbe (Noten) anlegt, ist sie in der Lage, hoch auflösende Individualcharakterisierungen von SchülerInnen (in Form der Zeugnisse) zu erstellen und diese auf die SchülerInnen zuzurechnen. Damit hängt allerdings auch die zunehmende `Individualisierung sozialer Ungleichheit` zusammen, d.h. die Tendenz, dass das Erreichen sozialer Positionen auf die Leistungen des Individuums zugeschrieben werden, obwohl Faktoren wie etwa der sozialstrukturelle Hintergrund der SchülerInnen Einfluss auf die Erfolgswahrscheinlichkeit ihrer Lernbemühungen haben (...)“³⁸

Die Soziologie deckt hier einen Prozess auf, der jedem Bild von Schule widersprechen muss, das diese als eine neutrale Institution zeichnet. Es wird festgestellt, dass eine Einbindung der SchülerInnen in das Schul-System zwangsweise von außen, d.h. von Seiten der Organisation her geschieht. Die Leistungsergebnisse in dieser Institution werden jedoch auf höchstmögliche Weise individualisiert. Die Organisation blendet also jede gesellschaftliche Realität der SchülerInnen aus und agiert bloß formal so neutral wie möglich - in diesem Falle ist diese Neutralität allerdings eine sehr ungleiche, da sie jene bevorzugt, die sozial in einem anregendem Umfeld beheimatet sind. Die *Individualisierung sozialer Ungleichheit*, die hier vorgenommen wird, erscheint so als eine doppelte Bestrafung: Jenen SchülerInnen, die von einem sozial benachteiligtem Kontext aus ihre Schulkarriere beginnen, wird auch noch ihr schlechteres Abschneiden in dieser Institution als je eigenes Versagen, als Schuld, zugerechnet.

Langenohl bezeichnet es als eine „pointierte Kritik“ gegenüber der Schule, welche von verschiedenen AutorInnen im 20. Jahrhundert ausgeübt wird, wenn sie diese als eine *Anstalt* bezeichnen. Das Hauptargument für diese These ist, dass

³⁸ LANGENOHL, Die Schule als Organisation, 828.

„(...) die Schule in ein gesamtgesellschaftliches System der Machtausübung eingebunden sei. Diesem Argument zufolge tragen die Strukturen der Organisation Schule dazu bei, aus den SchülerInnen durch verschiedene Praktiken der Disziplinierung „*gelehrige Körper*“ zu machen, die sich später beliebig in der Gesellschaft einsetzen ließen.“³⁹

Die Schule zeigt sich hier von organisatorisch-institutioneller Seite her in ein gesamtgesellschaftliches System von Disziplinierungspraktiken eingebunden, welches nicht die Bildung der Individuen zum Ziel hat, sondern die Herstellung „*gelehriger Körper*“.⁴⁰

Damit gehen verschiedene Konsequenzen einher. Zum einen wird hier ein Bild von der Schule als einer „Disziplinaranstalt“ gezeichnet, das mit einer humanistischen Bildungsinstitution nicht mehr viel gemein hat. Zum anderen wird hier eine ganz andere Bestrebung bzw. Zielvorgabe dieser Institution offensichtlich, welche gerade nicht öffentlich und sichtbar vertreten wird.

Die Akzentuierung der Schule als Anstalt soll hier nicht als Polemik gegenüber der Institution Schule missverstanden werden. Es geht hier nicht um ein Anprangern oder Diffamieren der Schule, sondern um eine Beachtung des Kontextes und der *Genese der Institution*. Schule kann heute in vielen Feldern anders erscheinen und sich präsentieren, auch andere Ziele verfolgen und andere Mittel zum Erlangen dieser Ziele einsetzen. Ebenso kann damit auch keine pauschale Anschuldigung aller mit dieser Institution befassten Personen einhergehen, als ob sie gleichsam im Geheimen den Gedanken mit sich trügen, aus den SchülerInnen „*gelehrige Körper*“ zu formen.

Vielmehr geht es um eine *Sichtbarmachung verdeckt ablaufender Prozesse*, wie dies etwa Bourdieu in seinen Beobachtungen zum scholastischen System fordert. Erst in einer *Vergeschichtlichung* einer Institution kann auch diese

³⁹ LANGENOHL, Die Schule als Organisation, 828.

⁴⁰ Es wird hier auf *Michel FOUCAULT* angespielt, der in seinen Untersuchungen zu Überwachen und Strafen nicht nur Disziplinierungstechniken von Gefängnissen und Anstalten in ihrem geschichtlichen Werden untersucht hat, sondern generell sich mit der Frage nach (der Herstellung von) „*gelehrigen Körpern*“ beschäftigt hat. In diesem Rahmen untersucht er auch die Schule als Anstalt der „Abrichtung“. Vgl. dazu *Michel FOUCAULT, Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt a.M. 1992 (10. Aufl.), S. 173-250.*

angemessen analysiert werden. In der Thematisierung der Institution Schule als einer Disziplinierungsanstalt geht es also nicht um eine zynische Abhandlung mit den AkteurInnen in diesem Bereich. Langenohl bringt es auf den Punkt, wenn er schreibt, dass Organisationen eben „der Tendenz nach individuellen Handlungsstrategien gegenüber resistent sind, denn ihre formale Struktur bringt es mit sich, dass Individuen nicht als Personen, sondern als Rollenträger angesprochen werden.“⁴¹ Es geht also nicht um die *persönlichen* Absichten einzelner AkteurInnen in der Institution Schule, sondern um deren formale Struktur und ihrer Analyse. Die Institution Schule steht eben *auch* in einer Tradition von Disziplinierungsbemühungen, die gerade mit *Prozessen der Moderne* (man könnte hinzufügen: in Europa) in Verbindung gebracht werden.

„Die Schule als Disziplinarorganisation stellt gewissermaßen die Kehrseite von Individualisierungsprozessen dar: weil Individuen zunehmend über individuell gewählte Bindungen in die Gesellschaft integriert sind, ist es notwendig, sie in ihrer Eigenschaft als Individuen zu disziplinieren. Dies geschieht mithilfe der genannten Merkmale der Schule als Disziplinaranstalt und führt zur *Internalisierung sozialer Kontrolle* und zur Erlernung von *Techniken der Selbstkontrolle*.“⁴²

Die Schule als Disziplinarorganisation übernimmt auch moderne gesellschaftliche Transformationsprozesse. Ziel ihrer Disziplinierungsbemühungen ist nicht eine *Uniformierung* oder eine Vereinheitlichung der belehrten Subjekte. Der Autor weist uns darauf hin, dass sie dem *Primat der Individualität* unserer (post)modernen Gesellschaften auch als Organisation Rechnung trägt und ihre Disziplinierungsbemühungen auf dieses hin transformiert, etwa dort, wo es um die Erlernung von *Techniken der Selbstkontrolle* geht. An diesem Beispiel wird ersichtlich, dass die Organisation Schule ihre früheren Definitionen (Stichwort: *Disziplinierungsanstalt*) nicht verliert, vielmehr sich selbst in komplexer Weise transformiert und ihre geschichtlichen Funktionen in eben solcher Weise weiterhin mit sich führt. Dort, wo es um Selbstkontrolle geht, werden bei scheinbarer Beachtung der Individualität der SchülerInnen Lei-

⁴¹ LANGENOHL, Die Schule als Organisation, 818.

⁴² LANGENOHL, Die Schule als Organisation, 828.

stungs- und Disziplinierungsparadigmen in die SchülerInnen *tiefer eingeschrieben*, als es eine bloße „Disziplinierungsanstalt“ das je könnte.

Für Oliver Geister zeigt sich darin aber auch an, dass Schule hier eine ordnungsstabilisierende Funktion für die Gesellschaft übernimmt. Diese ordnungsproduzierende Funktion der Schule kann auch als eine Reaktion auf das Schwinden anderer gesellschaftsstabilisierender Ordnungen gelesen werden kann:

„In dem Augenblick, in dem eine feste und unumstößlich erscheinende vorgegebene Ordnung nicht mehr vorhanden ist, die sich quasi automatisch reproduziert, wie das in der mittelalterlichen Ordnung (...) der Fall gewesen ist, benötigt man eine ordnungstiftende Institution. Die Schule soll diese Aufgabe erfüllen (...)“⁴³

Es wird sich zeigen, dass die Schule - um auch in Zeiten hoher Individualisierung ordnungsstabilisierend wirken zu können - eine ganze Reihe an Strukturen mit sich führen muss, um diese Reglementierungen und Normierungen betreiben zu können.

Vorher ist aber zu untersuchen, ob die Institution Schule wirklich diese Internalisierung sozialer Kontrolle betreibt. Ein erster Hinweis, der aus den bisherigen Analysen schon deutlich hervortritt, ist der Verweis auf die Leistungsorientierung der Subjekte der heutigen Gesellschaft. Was hier von den SchülerInnen internalisiert werden soll, ist ein Anspruch auf ein Erbringen von Leistungen.

„Längst geht es nicht mehr um das Erlernen von Kompetenzen allein für den Arbeitsmarkt und das so genannte Berufsleben, sondern gerade heute, wo für die meisten der ökonomische Erfolg eine krude Illusion ist, um die Verankerung der Leistungsideologie als sozialpsychologische Matrix, die Menschen zu loyalen Teilnehmern des kapitalistischen Regimes macht. In der modernen Schule war das der Staatsbürger, in der postmodernen Schule soll das der Konsument sein.“⁴⁴

⁴³ GEISTER, Die Ordnung der Schule, 147.

⁴⁴ BEHRENS, Institution und Ideologie, 4.

Die Schaffung dieses Leistungs-Subjektes zeigt an, in welcher Weise Transformationsprozesse hier im Kontext der Institution Schule abgelaufen sind und noch immer laufen. „Das Leistungsprinzip regelt das, was vor Humboldt fast ausschließlich die Herkunft regelte.“⁴⁵ Nicht mehr eine offensichtliche Disziplinierung, sondern eine Leistungs-Disziplinierung (bei Beibehaltung einer vermeintlichen individuellen Subjektivität) ist gerade jener zentrale Punkt, der für die heutige Institution Schule paradigmatisch ist⁴⁶.

1.3.3. Merkmale der Schule als einer formalen Organisation

Schule ist nicht nur ein Ort, an dem „etwas gelernt“ werden kann, sondern sie strukturiert das Leben ihrer Mitglieder in mehrfacher Weise. Diese formalen

⁴⁵ GEISTER, Die Ordnung der Schule, 151.

⁴⁶ Diese Leistungs-Disziplinierung als Funktion der Schule zeigt deutlich an, wie eng Schule mit Gesellschaft und deren Transformationsprozessen verknüpft ist. Der südkoreanische Philosoph Byung-Chul HAN attestiert der globalen Gesellschaft gerade eine Transformation von der Disziplinar- zur Leistungsgesellschaft. Auch er macht gesellschaftliche „Institutionen“ aus, in denen sich dies ausdrückt (für die Disziplinargesellschaft wären dies typischerweise Spitäler, Irrenhäuser, Gefängnisse, Kasernen und Fabriken (also die Orte der Untersuchungen FOUCAULTS), für die Leistungsgesellschaft verweist er etwa nur auf Fitnessstudios, Büros, Banken, Shopping Malls und Genlabore, da diese symbolisch für Produkt-Maximierung bzw. die Imperative des Könnens (ohne Grenze und Kontrolle) darstellen. Interessant wäre hier zu fragen, wie sich die Institution Schule in diesem Übergangsprozess von Disziplin zur Leistung positioniert und diese Entwicklung rezipiert. Wenn Langenohl Schule allerdings als „Arenen der Leistungsbeurteilung“ (LANGENOHL, Die Organisation der Schule, 824.) darstellt, dann ist dies sicher ein gewichtiger Hinweis, dass auch die Schule schon lange mitten in diesem Transformationsprozess drinnen ist und diese Anforderung bzw. dieses neue Paradigma der Gesellschaft internalisiert hat. Wie sich dieser Wandel auf die SchülerInnen auswirkt, wird an späterer Stelle darzustellen versucht werden. An diesem Punkt sei nur ein Hinweis auf die Opfer dieses Paradigmenwechsels gemacht: Betrachtet man die Aussage von HAN - „Die Disziplinargesellschaft ist noch vom Nein beherrscht. Ihre Negativität erzeugt Verrückte und Verbrecher. Die Leistungsgesellschaft bringt dagegen Depressive und Versager hervor.“ (Byung-Chul HAN, Müdigkeitsgesellschaft, Berlin 2010, 20.) - dann ist es schon bemerkenswert, dass die Opfer dieses gesellschaftlichen Leistungsmotivs als *Depressive* und *Versager* gekennzeichnet werden. Wenn die Institution Schule ihre Mitglieder wesentlich zwingt, dieses Leistungs-Denken zu internalisieren, dann ist hier schon ein wichtiges Moment ausgemacht, an dem in gewaltvoller Weise eine soziale Kontrolle auf die jüngsten Mitglieder einer Gesellschaft ausgeübt wird. Das Leistungssubjekt, das in dieser Institution *versagt*, hat große Chancen, *depressiv* zu werden.

Merkmale der Organisation Schule sollen nun in den Blick genommen werden, um zu verstehen, was die Institution Schule ausmacht. Langenohl verweist hier etwa auf „Regeln der Mitgliedschaft, die das Verhalten der Mitglieder betreffen.“⁴⁷ Der Autor stellt fest, dass die Mitgliedsrolle für SchülerInnen in der Organisation Schule aus einem „Bündel normativer Verhaltenserwartungen“ zusammengesetzt ist. Dabei sind es vor allem das *Sozialverhalten* und das *Erbringen von Leistungen*, welche die Mitgliedsrolle von SchülerInnen in dieser Organisation definieren. Die Rolle der Mitglieder der Organisation Schule leitet sich vor allem auch aus dem staatlich begründeten Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule ab. Langenohls Formulierung dieses Auftrages erscheint erhellend: „Schulen haben zum Ziel, SchülerInnen mit bestimmten Bildungsinhalten auszustatten und sie zu verantwortlichen Mitgliedern der Gesellschaft heranzubilden.“⁴⁸ Neutral betrachtet, ist an dieser Zielformulierung nämlich wenig Überraschendes auszumachen. Die beiden Verben, welche allerdings für die Bildung und Erziehung hier verwendet werden - *Ausstatten* mit Bildungsinhalten und eine *Heranbildung* - nehmen per Definition nicht eine Individualität des Schülers/der Schülerin zum Ausgangspunkt von Bildung, sondern stellen eine Zielformulierung dar, auf welche hin die jungen Menschen herangebildet und ausgestattet werden sollen. Auch solche pädagogischen Begriffe der modernen Institution Schule können soziologisch-philosophisch analysiert und auf ihre Funktion hin befragt werden.

Marianne Gronemeyer etwa sieht in der unscheinbar anmutenden Forderung an Bildungseinrichtungen, ihre beschulten Subjekten mit *Schlüsselqualifikationen* „auszustatten“, einen Hinweis auf die spezifische Art und Weise der Inblicknahme des Menschen durch die Institution Schule.

„Das herumgeisternde und offenbar völlig zustimmungsfähige Konzept der Schlüsselqualifikationen beunruhigt mich am allermeisten (...) Die Schlüssel-Metapher plaudert aus, daß es sich hier um eine Erschließungsstrategie handelt, daß es nicht um die Entfaltung, sondern um die Verwertung und Verwendbarkeit des ganzen Menschen geht. Die zweite Hälfte des Begriffs macht die Adressaten dieser Bildungsoffensive zu

⁴⁷ LANGENOHL, Die Schule als Organisation, 819.

⁴⁸ LANGENOHL, Die Schule als Organisation, 819.

Gegenständen der Bearbeitung. Sie werden als Rohmaterial behandelt, das auf eine bestimmte Art und Weise (qualis) gemacht, gefertigt werden muß (facere).“⁴⁹

Die Bearbeitung des Rohmaterials „SchülerIn“ weist deutlich gewalthafte Züge auf. Eine derartige bildungstheoretische Forderung bezeugt eine fehlende Anbindung an ein humanes Verständnis von Bildung innerhalb der Institution Schule.

Das Ziel einer Erziehung und Bildung für die SchülerInnen wird hier von einer institutionalisierten Funktion unterlaufen, nämlich „Rohmaterial“ für den Arbeitsmarkt bereitzustellen. Darauf verweist auch Langenohl, wenn er zu bedenken gibt, dass Ziele einer Organisation mit ihren gesellschaftlichen Funktionen nicht identisch sein müssen. Das kann dahin interpretiert werden, dass die gesellschaftliche Funktion der Organisation Schule (ihr „geheimer Lehrplan“) nicht zwangsweise eine einfache Erfüllung des Organisationszieles ist, sondern auch andere Verhaltensmuster bei seinen Mitgliedern fördert. Das zeigt sich dort, wenn die Rolle des Schülers/der Schülerin primär über das Erbringen von Leistungen definiert wird, was schon eine Vermengung von Funktion und Ziel der Organisation zum Schule zum Ausdruck bringt: *Ein verantwortliches Mitglied der Gesellschaft bist du erst, wenn du deine Leistungen erbringst, welche von anderen überprüft und kontrolliert werden.* Durch die Schul-Pflicht (der zumindest einen Teil der Mitglieder dieser Organisation trifft) ist diese Prägung von umfassenden Ausmaß, oder, wie Langenohl es formuliert: die SchülerInnen werden „zum Be-schult-Werden gezwungen“⁵⁰.

Formale und soziale Rollen (von SchülerInnen)

Ein weiterer Punkt, der bei der soziologischen Untersuchung der Organisation Schule auffällt, betrifft die komplexe Rollenzuschreibung an die SchülerInnen und deren (widersprüchliche) Rezeption von Seiten ebendieser. Die formale Rolle, welche SchülerInnen mit dem Eintritt in die Organisation Schule zugeschrieben wird, betrifft in erster Linie ihr dieser Organisation angepasstes

⁴⁹ Marianne GRONEMEYER, „Ähnliche Menschen bringen keine Stadt zuwege.“ 3-4, (aufgerufen am 17.3.2015: <http://www.pudel.uni-bremen.de/pdf/gronemeyer.pdf>)

⁵⁰ LANGENOHL, Die Schule als Organisation, 821.

Sozialverhalten und die Bereitschaft, geforderte Leistungen zu erbringen. Diese formale Rolle steht aber oft im Widerspruch zur sozialen (bzw. auch informalen) Rolle der SchülerInnen, weil SchülerInnen sich - gerade auch in Gruppen mit anderen SchülerInnen - „primär als Personen und nicht als Träger formaler Rollen“ sehen. „*Widersprüche*, die in der Formulierung der Ziele der Organisation Schule begründet sein können, werden von SchülerInnen tendenziell als persönliche *Konflikte* wahrgenommen (Hervorhebungen D.N.)“⁵¹

Langenohl beschreibt Schule hier nicht als gewaltvoll, sondern als potentiell widersprüchlich in ihren Zielen (und bringt die Beispiele von Bildung vs. Erziehung, Fördern vs. Fordern, Kreativität vs. Disziplin). Diese Widersprüchlichkeit⁵² bezieht sich auf die jeweilige Situationsdefinition einer Interaktion zwischen Lehrenden und SchülerInnen. Da sich SchülerInnen eben in erster Linie als Personen und nicht als Organisationsmitglieder wahrnehmen, entsteht gerade ein potentielles Konfliktfeld, wenn sie von der Organisation Schule gerade in erster Linie als Mitglieder dieser Organisation wahrgenommen werden (sprich: wenn Schule die Schul-Kinder vor allem in ihren formalen Rollen wahrnimmt). Die Suche des Kindes nach Anerkennung seiner Person, die eben grundsätzlich personal ist, wird im Organisationsrahmen Schule eher formal beantwortbar. Die LehrerInnen als professionelle und formale RollenträgerInnen haben ein eingeschränktes Instrumentarium für Anerkennungs-Vergabe zur Verfügung (etwa die Vergabe guter Noten bzw. deren Verweigerung), da die Organisation Schule sich selbst vor allem formal und funktional definiert.

Ein weiterer spezifischer Punkt zeigt sich dort, wenn man analysiert, wie mit Konflikten, die aus solchen Widersprüchlichkeiten hervorgehen können, schulisch umgegangen wird. Hier konstatiert Langenohl eine besondere Strategie der Organisation Schule, die doch als fragwürdig erscheint, „ (...) denn sie kann die informalen Rollen als schul(organisations-)-externe Rollen etikettieren und auf individuelle SchülerInnen und deren `abweichendes

⁵¹ LANGENOHL, Die Schule als Organisation, 823.

⁵² Vielleicht muss LANGENOHL hier widersprochen werden, da es sich bei den von ihm aufgeführten Beispielen nicht um Widersprüche handeln muss, sondern eventuell um verschiedene Dimensionen von Ansprüchen an das Schul-Kind.

Verhalte` zuschreiben“⁵³. Schule bewertet hier abweichendes Verhalten von SchülerInnen, welches etwa aus dem Nicht-Erfüllen-Können der gestellten Anforderungen resultiert, als organisationsexterne Problematik, obwohl diese im Grunde organisationsintern hervorgerufen wird. Langenohl ortet hier eine Strategie der Organisation Schule, welche diese Dialektik bloß einseitig aufnimmt bzw. zu klären versucht:

„Die informalen Rollen der SchülerInnen, die einerseits die soziale Struktur der Lerngruppe maßgeblich prägen und pädagogischen oder didaktischen Zielen der LehrerInnen oftmals Hindernisse in den Weg legen, ermöglichen es andererseits, dass die Schule als Organisation ihr Bildungs- und Erziehungsziel beibehalten kann, weil das Nichterreichen dieser Ziele auf Einflüsse außerhalb der Organisation zugeschrieben werden kann.“⁵⁴

Die Beachtung der Funktionen von Schule führt dazu, diese hier ange-deuteten Muster bzw. Phänomene klar herausarbeiten zu können.

1.3.4. Funktionalistische Sicht auf Schule

In der Soziologie⁵⁵ werden unterschiedliche Funktionen der Schulinstitution ausgemacht, zwei Hauptfunktionen sollen an dieser Stelle erwähnt werden. Zum einen ist dies die Funktion der *Leistungsbeurteilung*, welche die Organisation erfüllt. Langenohl bezeichnet in diesem Kontext Schulen als „Arenen der *Leistungsbeurteilung* (...), d.h. sie bilden aus Sicht der Schule die grundsätzlichen Einheiten der Differenzierung der SchülerInnen (...)“⁵⁶. Wenn

⁵³ LANGENOHL, Die Schule als Organisation, 822.

⁵⁴ LANGENOHL, Die Schule als Organisation, 822. Dieser Widerspruch zwischen formalen und sozialen Rollen in der Organisation Schule wird auch von pädagogischer Seite her vermehrt zur Kenntnis genommen, deshalb soll an dieser Stelle nur die soziologische Analyse dargestellt werden. Weitere Konsequenzen dieses Verhältnisses von sozialen und formalen Rollen in der Organisation Schule werden im zweiten Teil der Arbeit behandelt.

⁵⁵ Eine der Hauptvertreter des soziologischen Funktionalismus ist Talcott PARSONS, der auch über die Bedeutung von sozialen Strukturen zur Entwicklung der Persönlichkeit geforscht hat. Auf ihn wird verwiesen, wenn es um die Analyse der Schulklasse als eines sozialen Systems geht. Vgl. dazu Talcott PARSONS, *Sozialstruktur und Persönlichkeit, Eschborn bei Frankfurt am Main, 1997 (5. Auflage)*

⁵⁶ LANGENOHL, Die Organisation der Schule, 824.

man die Formulierungen des Soziologen betrachtet, besteht die Funktion der Organisation Schule in einer Differenzierung der SchülerInnen anhand von Leistungen. Mit dieser Funktion ist implizit auch eine andere verknüpft, nämlich die Funktion der *sozialen Platzierung der SchülerInnen*: Je nachdem, welche Leistungen im Kontext Schule von den SchülerInnen erbracht werden, richtet sich die Verteilung „menschlicher Ressourcen über die verschiedenen Funktionen der Gesellschaft.“⁵⁷

Es tritt hier eine Funktion von Schule hervor, die in keiner unmittelbar ableitbaren Beziehung zu den Zielen der Schule (Bildung/Erziehung) steht. Vielmehr beinhaltet diese Funktion eine Internalisierung des Leistungsgedankens auf Seiten junger Menschen einer Gesellschaft und die Akzeptanz ihrer sozialen Platzierung (!) anhand dieser Leistungsschemata. „Die Struktur der Organisation Schule und die formale Rollenverteilung in ihr ist diesen funktionalen Imperativen geschuldet“⁵⁸, stellt Langenohl fest. Am Beispiel dieser Funktion zeigt sich deutlich, inwieweit die bereits beschriebenen gesellschaftlichen Transformationsprozesse in der Moderne Einfluss auf die Organisation der Schule nehmen und Funktionen in sie hineintragen. Diese Funktion der Leistungsfeststellung kann als eine spezifische Form der Disziplinierung gelesen werden.

1.3.5. Das beschulte Subjekt

Um diese Beobachtungen mit ihrem notwendigen Korrelat zu verschränken, ist es notwendig, dass nun diejenigen Menschen in den Blickpunkt genommen werden, welche dazu gezwungen sind, diese Institution zu besuchen (die „gelehrigen Körper“ der SchülerInnen).

Klewin, Tilmann und Weingart legen drei Sichtweisen auf das beschulte Subjekt offen⁵⁹: Eine psychoanalytische Sichtweise des *bedrohten Selbst*, eine

⁵⁷ LANGENOHL, Die Organisation der Schule, 824.

⁵⁸ LANGENOHL, Die Organisation der Schule, 824.

⁵⁹ Gabriele KLEWIN/ Klaus-Jürgen TILLMANN/ Gail WEINGART, Gewalt in der Schule, 1078-1106, in: Wilhelm HEITMEYER/ John HAGANA (Hrsg.), Internationales Handbuch der Gewaltforschung, Wiesbaden 2002

interaktionistische Sichtweise des *etikettierten Individuums* und eine soziologische Sichtweise des *individualisierten Subjekts*.

Die psychoanalytische Sichtweise des bedrohten Selbst

Die Schule als Institution hat Auswirkungen auf die Entwicklung des Kindes. Gerade im Jugendalter befindet sich das Kind in einer Phase mit „besonders bedeutsamen Bedürfnissen nach Selbstwertfindung und sozialer Anerkennung“⁶⁰, und es ist die Frage zu stellen, wie diesen Bedürfnissen institutionell begegnet wird. Die Ausbildung eines stabilen Selbst ist ein Vorgang, der eng mit dem Umfeld des Subjektes verbunden ist (Familie, Freunde, Schule,...). Generell wird die logische Feststellung gemacht, dass ein Übermaß an Kränkungen „die Ausbildung eines stabilen Selbst“ verhindert, und dass die Entwicklung der eigenen Person als „leicht bedroht“ angesehen werden kann. Die Institution Schule wird von den AutorInnen als öffentlicher Raum gesehen, in dem „die eigenen Leistungen und Fähigkeiten ständig dem Blick der anderen ausgesetzt“⁶¹ sind. Diese tendenzielle Schutzlosigkeit kann bei Verletzungen der eigenen Integrität zu einem Abwehrverhalten führen, dass sich auch in Aggression und Gewalt ausdrücken kann.

„Dort (in der Schule, *Anm. DN*) gibt es aber nicht wenige Kinder, denen es gerade aufgrund ihrer frühkindlichen Erfahrungen schwer fällt, die Verhaltens- und Leistungsanforderungen der Schule zu erfüllen. Solche Kinder haben `kaum normkonforme Möglichkeiten, durch die Schule Anerkennung und Selbstbestätigung zu erfahren.` (...) (Schubarth 2000)“⁶²

Gewalt kommt in dieser Perspektive in einem doppelten Modus vor: Als *Wirkung* (der Institution Schule) auf das „bedrohte Selbst“, welches sich in seiner Selbstwertfindung bedroht und ungerechtfertigt angegriffen fühlt, und als *Reaktion* des beschulten Subjekts auf dieses Einwirkung seitens der Institution.

⁶⁰ KLEWIN/TILLMAN/WEINGART, Gewalt in der Schule, 1082.

⁶¹ KLEWIN/TILLMAN/WEINGART, Gewalt in der Schule, 1082.

⁶² KLEWIN/TILLMAN/WEINGART, Gewalt in der Schule, 1082.

Die interaktionistische Sichtweise des etikettierten Individuums

Die These dieser Sichtweise ist, dass aufgrund des dichten Regelnetzwerkes der Schule Übertretungen ebendieser Regeln als normal angesehen werden können, da es nicht möglich ist, sich innerhalb dieser Institution immer verhaltenskonform zu benehmen (sofern man seine eigene Individualität ausleben möchte). Als problematisch wird hier angesehen, dass Übertretungen dieser Regeln seitens der SchülerInnen von den hierarchisch höherstehenden LehrerInnen reglementiert und sanktioniert werden, dabei die SchülerInnen allerdings mit sogenannten „Etiketten“ (z.B. „schlimm“, „ungehorsam“, „gewaltbereit“ etc.) versehen werden. Diese Etikettierung führt eine hohe Möglichkeit mit sich, dass die etikettierten Individuen erst dadurch dieses Verhalten etablieren und sich dementsprechend verhalten. Für die AutorInnen ist Gewalt „ein Produkt misslungener Interaktionen in hierarchischen Beziehungen. Auf die Schule gewendet bedeutet es, dass auf die problemproduzierende Wirkung der Institution (...) aufmerksam gemacht wird.“⁶³ Auch bei dieser Sichtweise stoßen wir auf eine Wechselwirkung von Gewalt, bei der eine Wirkung von Seiten der Schule her (Etikettierung) durch ein (aggressives, gewalttätiges) Verhalten seitens der SchülerInnen beantwortet wird.

Die soziologische Sichtweise des individualisierten Subjekts

Das Wechselspiel zwischen Gesellschaft und Institution Schule kommt besonders bei dieser Sichtweise zum tragen. Sozialwissenschaftliche JugendforscherInnen nehmen starke Veränderung in der Lebenswelt Jugendlicher wahr, welche zu Verunsicherungen bzgl. deren Lebensgestaltung beitragen. Gerade auch im Kontext Schule sind Gewissheiten am Schwinden („hohe Leistungsanforderungen bei gleichzeitiger Unsicherheit des beruflichen Übergangs“⁶⁴).

Von den SoziologInnen werden bei Jugendlichen „Desintegrationstendenzen“ aus alten, ehemals Sicherheit gebenden Strukturen wahrgenommen (genannt werden hier v.a. Familie und Schule), die auf der einen Seite zu mehr

⁶³ KLEWIN/TILLMAN/WEINGART, Gewalt in der Schule, 1083.

⁶⁴ KLEWIN/TILLMAN/WEINGART, Gewalt in der Schule, 1084.

Individualisierung, aber auch zu mehr Fragilität des jugendlichen Selbst führen.

Bei dieser Sichtweise wird die Institution Schule nicht primär in den Blick genommen, allerdings lässt sich hier ableiten, dass sie als vornehmlicher Lebensraum jugendlicher Menschen nicht auf die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen eingestellt ist und diesem nicht adäquat begegnen kann. Gewalttätiges Verhalten kann hier dennoch indirekt mit der Institution verknüpft werden, da die Schule nicht auf veränderte soziologische Situationen des individualisierten Subjekts reagiert bzw. reagieren kann und so dieses Verhalten seitens der Jugendlichen hervorzurufen vermag.

Das Kind kommt als SchülerIn in das Blickfeld dieser Arbeit. Es werden hier jedoch nicht sämtliche Einwirkungen der Schule auf das Kind dargestellt⁶⁵; Was sich in der soziologischen Analyse allerdings zeigt, ist das Kinder als SchülerInnen seitens der Institution Schule einem großen Druck ausgesetzt sind. In der Forschung wird diese Dimension oftmals ausgeklammert, und vor allem auf die Problematik der SchülerInnen-Gewalt Bezug genommen - anstatt die Wechselwirkung zwischen diesen Polen zu beachten. Einen beachtenswerten Beitrag zu dieser Frage findet man bei Volker Krumm, der die Frage stellt, wieso eigentlich Gewalt mehrheitlich mit den *institutionell schwächeren Mitgliedern*, also mit den SchülerInnen, in Verbindung gebracht wird:

„Als hätten sich die Autoren abgesprochen, untersuchen fast alle nur Gewalt, die von Schülern ausgeht. Andere Schulangehörige kommen als Täter fast überhaupt nicht vor. Geht man davon aus, dass Gewalttätige eher machtvoll und ressourcenreich sind, die Opfer eher schwach, dann ist das merkwürdig und bedarf m. E. einer Erläuterung. Ich habe keine gefunden.“⁶⁶

⁶⁵ Die drei Kategorien, unter welchem in diesem Kapitel die Beziehung zwischen Institution Schule und Kind verhandelt wurde, entstammen einem Aufsatz, welcher die Verbindung von Schule und Gewalt explizit untersucht. Ziel war es daher nicht, eine umfassende Darstellung der Wirkung von Schule auf SchülerInnen wiederzugeben, sondern einige Kategorien herauszufiltern, welche als hilfreich und wichtig für die Linie dieser Arbeit betrachtet werden können.

⁶⁶ Volker KRUMM, Methodenkritische Analyse schulischer Gewaltforschung, in: HOLTAPPELS / HEITMEYER (Hrsg.), Forschung über Gewalt an Schulen, München 1997, 63-80, 64.

Gewalt, gerade von institutionell schwächeren Mitgliedern, kann soziologisch gesehen auch einen Widerstand gegen das bestehende System ausdrücken - eine Unzufriedenheit, Ängste und Orientierungslosigkeit widerspiegeln. Von daher wäre eine *bloße* Konzentration auf die Gewalt-Handlungen der SchülerInnen auch eine Verkennung der Problemstellung. Um es pointiert auszudrücken: Der Versuch, Gewalthandlungen von SchülerInnen zu verdrängen und zu vermeiden (aber auch: ohne Beachtung ihres Kontextes diese auflösen zu wollen), berücksichtigt nicht die Beziehung (und tlw. auch die Begründung) dieser Gewalthandlungen mit/durch die Institution Schule und wäre daher eine Form, bestehende Ungerechtigkeit zu stabilisieren.

In der Beachtung dieser Auswirkungen der Beschulung junger Menschen durch die Institution Schule kommt auch diese Organisation selbst wieder in einer neuen Perspektive in den Blick. Sie wirkt hier nämlich als eine gesellschaftliche Macht, welche zur Disziplinierung und Ausrichtung der SchülerInnen beiträgt. Langenohl sieht in der Organisation Schule einen

„Produzenten gesellschaftlicher *Normalisierung*: erstens durch die Institutionalisierung von Gruppen, die von der Tendenz her abweichend handeln (nämlich von Kindern und Jugendlichen), und zweitens durch die Verwandlung von Kindern in Individuen mit internalisierter sozialer Kontrolle durch Praktiken der Disziplinierung und Abrichtung.“⁶⁷

Schule ist also in soziologischer Betrachtungsweise u.a. eine Institution der Normierung als Normalisierung. *Institutionalisierung* wird hier als *Werkzeug* der Handhabbarkeit junger Menschen beschrieben, um diese durch verschiedene Techniken vehement zu beeinflussen und zu prägen. Durch Praktiken, welche auf die beschulten Subjekte angewandt werden, sollen sie zu „Individuen mit internalisierter sozialer Kontrolle“ werden. Die Institution Schule kommt hier nicht als Bildungseinrichtung, sondern vielmehr als Herrschafts-/Beherrschungs-Instrument in den Blick⁶⁸. Gerade also dort, wo das beschulte Subjekt in das Zentrum der Untersuchung gestellt wird, erscheinen

⁶⁷ LANGENOHL, Die Schule als Organisation, 829.

⁶⁸ Zur ordnungsstabilisierenden Funktion der Schule vgl. den dritten Teil der Arbeit (Kapitel 3.3.)

viele Funktionen und Machtausübungen der Institution sehr klar mit der Frage nach struktureller Gewalt verbunden⁶⁹.

1.4. Zusammenfassung

Die Analysen des ersten Teiles dieser Arbeit zeigen deutlich, dass eine soziologische und philosophische Annäherung an das Phänomen Schule in der heutigen Gesellschaft verschiedene Dimensionen zum Vorschein bringt, die auf objektive Gewaltmechanismen der Institution Schule hindeuten. Bedenkenswert ist, dass gerade in einer geschichtlichen Kontextualisierung die Schule mit gesellschaftlichen Tendenzen zuinnerst verbunden ist und hier zwei Bewegungen ausgemacht werden können: Auf der einen Seite stellt sich die Schule als ein „Brennglas“ verschiedenster gesellschaftlicher Entwicklungen dar; Eine Analyse der Schule ist daher gleichzeitig auch eine Analyse der Gesellschaft. Wenn hier Gewaltstrukturen ausgemacht wurden, dann ist die Schule nicht einfach als „subjektiver Gewalttäter“ zu sehen, sondern an ihr zeigt sich *symbolisch* die Dimension einer *objektiven* Gewalt, durch welche die postmoderne Leistungsgesellschaft - und auch die Disziplinargesellschaft - geprägt ist.

Auf der anderen Seite zeigt sich diese Gewalt nicht nur an der Institution Schule, sondern wird von dieser auch ausgeübt. Die Schule ist daher als eine Organisation zu sehen, welche Kinder und Jugendliche zu *SchülerInnen* macht. Durch die rein funktionale Bestimmung dieses SchülerInnen-Daseins (Leistungs-Anforderung) wird allerdings eine Verkürzung der sozialen Dimension menschlichen Lebens vorgenommen, welche durchaus als gewaltvolles Moment angesehen werden muss. Gerade das normierende und etikettierende Verfahren der Institution versucht SchülerInnen eine externe Prägung für ihre gesellschaftliche Stellung und „Verwendung“ mitzugeben. Die scheinbar „normale, friedvolle Ordnung der Dinge“ (Žižek), welche die Institution Schule vornimmt, ist aus den Beobachtungen und Ergebnissen des ersten Teiles dieser Arbeit von strukturellen Gewalt-Handlungen durchzogen.

⁶⁹ An dieser Stelle eröffnet sich auch eine Verbindung bzw. die Problematik der Verbindung von Bildung und Herrschaft. Vgl. dazu *Heinz-Joachim HEYDORN, Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Frankfurt a.M., 1970*

2. Strukturelle Gewalt in der Schule - eine pädagogische Analyse auf systematischer Ebene

Im zweiten Teil der Arbeit werden verschiedene Ansätze zur Verbindung von Schulsystem und Gewalt dargestellt, die sich vor allem an der pädagogischen Literatur des deutschsprachigen Raums orientieren. Die nachfolgenden Kapitel zeichnen die Problematik des Schulsystems im Hinblick auf seine Gewalt-Verbundenheit nach und versuchen, die Problematik dieses Themas so darzustellen, dass ein Problembewusstsein für strukturelle Gewalt und Institution Schule erarbeitet werden kann.

2.1. Schulsystem und Gewalt: „innerschulische Ursachen“ für Gewalt

Ein erster und grundlegender Einstieg in die Thematik ist dort gegeben, wo Gewalt nicht nur als außerschulisches, sondern auch als innerschulisches Phänomen gesehen wird. Bei der Suche nach Literatur zu der Verbindung von *Schulsystem* und *Gewalt* findet man zahlreiche Artikel und Bücher, die sich jedoch hauptsächlich mit dem Vorkommen von Gewalt *in* der Schule, möglichen Präventionsstrategien u.ä. befassen: Dabei stehen vor allem *die SchülerInnen* im Mittelpunkt der Betrachtungen. Die Reflexion, ob und wie auch das *System Schule* sich selbst als gewaltausübend darstellt und welche Formen das annimmt, geht demgegenüber in wesentlich begrenzterem Umfang von Statten.

Einer der AutorInnen, Manfred Peters, untersucht in diesem Kontext das Vorkommen von Gewalt an Schulen, geht hierbei aber nicht speziell auf die Verbindung vom System Schule und Gewalt ein: Er spricht eher von der Gewalt *in* der Schule - nicht primär über das Schulsystem.

Jedoch merkt auch er an, dass eine Beschreibung der Gewalt im Kontext der Lebenswelten Jugendlicher (das ist der Hauptaugenmerk seines Artikels) die *Schule als gewaltfördernder Faktor* nicht ausgeblendet werden kann. „Es soll aber nicht übersehen werden, dass Gewalt in der Schule nicht nur mit

außerschulischen Ursachen zusammenhängt. Auch die Schule selbst ist für die Entstehung der Gewalt verantwortlich.“⁷⁰

Peters Unterteilung in innerschulische und außerschulische Ursachen von Gewalt scheint in einem ersten Zugang plausibel, jedoch erweist sie sich - vor dem Hintergrund weiterer Literatur zu diesem Thema - als defizitär, weil sie die Schule als einen von der Gesellschaft getrennten Bereich zu isolieren versucht und scheinbar objektive Kriterien für schulische Gewalt-Ursachen anführen kann, die unabhängig von der gesellschaftlichen Gesamtsituation zu bestehen scheinen. Dennoch führt er einige wichtige Hinweise auf Ursachen schulischer Gewalt an, die auch von anderen AutorInnen geteilt werden.

In seiner Argumentation verweist er auf die AutorInnen Helmut Willems, Anneke Reese und Edwin Kube. Die zentralen Argumente, die Schule als Ursache von Gewalt skizzieren, sind folgende: Größe der Schule und ihre Unpersönlichkeit, das schulische Belohnungs- und Bestrafungssystem, Über- und Unterforderung der SchülerInnen (Kube). Als gewaltvoll wird es auch gesehen, dass die Schule in institutioneller Art und Weise aus den SchülerInnen potentielle „Gewinner und Verlierer“ macht (Willems). Reese dagegen betont die Bedeutung von Gewalt für die Findung und Gestaltung der eigenen Identität.

2.2. Schule produziert Gewinner und Verlierer: Wettbewerbsdruck im Schulsystem

Willems Argument, dass die SchülerInnen im Schulsystem zu potentiellen GewinnernInnen und VerliererInnen gemacht werden, ist *das* zentrale Argument, welches in nahezu sämtlicher Literatur zu diesem Thema genannt wird: es ist das Leistungs- und Konkurrenzsystem der Schule, welches Aufsteiger und Absteiger, Gewinner und Verlierer systematisch hervorbringt.

⁷⁰ Manfred PETERS, Schule und Gewalt - Neue Lösungsansätze im Bereich der Konfliktbewältigung (Paulo Freire Kooperation e.V.), *online abgerufen unter: <http://www.freire.de/node/58>* (22.4.13).

In dieser Funktion ist das Schulsystem doppelt gewalttätig: auf der einen Seite pflegt es eine Lern-, Denk- und Handlungs-Kultur unter den SchülerInnen, welche sie dazu zwingt, sich diesem System anzupassen, und auf der anderen Seite fördert sie gewalttätige Handlungen unter jenen, denen die Anerkennung durch das schulische Belohnungs-/Bestrafungssystem verwehrt wird, und die sich nun potentiell durch Anwendung von Gewalt eine Form von Selbstwertgefühl schaffen wollen, welches ihnen das System versagt. In der gewalttätigen Ausübung ihrer Etikettierungsfunktion der SchülerInnen als Gewinner oder Verlierer bringt das Schulsystem auch eine „hausgemachte“ Problematik hervor, nämlich dass sie das Gewaltverhalten unter denjenigen SchülerInnen fördert, welche als VerliererInnen von ihr gebrandmarkt werden.

Diesem gewichtigen Argument über die Verbindung von Gewalt und Schulsystem soll in diesem Teil der Arbeit ein breiter Raum gegeben werden, um die unterschiedlichen Konnotationen und Folgen dieser Funktion der Schule zu beleuchten: Wie schon Peters, so verweisen auch die beiden AutorInnen Bründel und Hurrelmann auf die Dimension des Wettbewerbsdrucks, des Leistungszwangs und der damit einhergehenden Kategorisierung als Auf- bzw. Absteiger im Kontext Schule, welche ihre gewaltfördernde Struktur offenlegt:

„Die Schule nimmt eine gesellschaftlich wirkungsvolle Definition und Kategorisierung von Leistungserfolg und Leistungsversagen vor, die in dieser Weise in keiner anderen gesellschaftlichen Institution erfolgt, die sich mit Kindern und Jugendlichen beschäftigt, und kontrolliert damit als gesellschaftliche Institution viele soziale und psychische Bedingungen, die aggressives Verhalten und Gewalt hervorrufen können.“⁷¹

Die Schule als eine „Leistungsschule“ (Hartmut v. Hentig) zeigt an, dass den SchülerInnen, die immer mehr und mehr Lebenszeit in der Schule verbringen (müssen), vorrangig Anerkennung über das Erbringen von Leistungen entgegengebracht wird; Jene Leistungen, welche durch gute Noten bzw. durch die Befähigung zum Aufsteigen in die nächste Schulstufe honoriert werden. Diese institutionelle Zuschreibung und Klassifizierung (wer sind „gute“, wer

⁷¹ Heidrun BRÜNDEL/ Klaus HURRELMANN, Gewalt macht Schule. Wie gehen wir mit aggressiven Kindern um?, München 1994, 119.

sind „schlechte“ SchülerInnen?) wird von den SchülerInnen allerdings nicht in objektiver Weise anerkannt, sondern auch auf persönlicher Ebene wahrgenommen und verinnerlicht.

Diese Auslese oder „soziale Segregation“, welche die Schule prägt (z.B. Sitzenbleiben und Verweis an andere, weniger anspruchsvolle Schulformen), steht für Merkelbach in einem engen Zusammenhang mit der Gewaltbereitschaft der Jugendlichen, was er durch Verweis auf Statistiken des deutschen Bundesinnenministeriums zu belegen versucht.⁷² Dieser Tendenz soll, so die Empfehlung der PISA-Verantwortlichen, durch *verstärkte Erziehung* der potentiell gefährdeten Jugendlichen, entgegengewirkt werden. Für Merkelbach ist hier eine wesentliche Pointe gesetzt, welche die Gewalttätigkeit der Schulstruktur nicht sieht: „Nicht die schulische Auslese vom ersten Schultag an als eine Quelle von Demütigung, Stigmatisierung, von Angst, Aggressivität und Gewalt wird in Frage gestellt, sondern die Schule soll ihre „Erziehungsleistung“ steigern.“⁷³

Durch das „Aussortieren“ leistungschwacher Kinder übt die Schule ein System aus, das zu einer Diskriminierung der SchülerInnen führt. Merkelbach verweist auf Uwe Findeisen, der auf eine Lücke in der logischen Kette der Erklärung von Gewalt Jugendlicher hinweist und dadurch auch das Schulsystem und sein Mitverschulden an der Gewalt in den Vordergrund stellt. Findeisen meint, dass bei den potentiellen Gewaltfaktoren *Schule* in der geläufigen Argumentation zwar auch vorkommt (wie auch die Familien- und sozialen Verhältnisse), dass aber Gewalt dennoch als *individuelles* Verhalten gesehen werde, dass eine „Ausnahme“ und einen „Sonderfall“ darstellt, insofern der Großteil der SchülerInnen dieses Verhalten *nicht* aufweist.⁷⁴

Für Findeisen liegt die Bedeutung des Problems darin, dass die Schule Konkurrenzverhalten, Leistungs- und Prüfungsdruck vorgibt, ohne dass die

⁷² Vgl. Valentin MERKELBACH, Schulstruktur und Gewalt in der Schule, 1., online aufgerufen am 10.10.2014: publikationen.stub.uni-frankfurt.de/files/3248/gewalt.pdf

⁷³ MERKELBACH, Schulstruktur und Gewalt in der Schule, 1.

⁷⁴ Uwe FINDEISEN, Jugendgewalt. Von der Leistungskonkurrenz zu Selbstbild und gekränkter Ehre, in: PädForum 2004, H.1, 15-20, 15.

SchülerInnen sich dazu entscheiden. Das führt zwei Konsequenzen mit sich: Auf der einen Seite gerate man hier in den Horizont einer Debatte über Bildung (weil in dieser strukturellen Leistungs- und Konkurrenzmatrix, die die Schule vorgibt, nicht mehr von Lernprozessen gesprochen werden kann, sondern höchstens von Wissensaneignung in objektiv festgelegter Zeit), auf der anderen Seite finden wir hier ein Phänomen, worauf schon Manfred Peters in seinem Artikel verwies: *Die Stigmatisierung der SchülerInnen in ihrem Selbstwertgefühl durch die objektiven Leistungsbeurteilungen.*

Das erste zentrale und wichtige Argument, das in diesem Absatz vorgestellt wurde, verdeutlicht das Handeln des Schulsystems und kennzeichnet es als gewalttätig in diesem Sinne, dass es die SchülerInnen vorrangig über Leistung definiert und, wie es Merkelbach formuliert, daher als eine „Quelle von Demütigung und Stigmatisierung“ fungiert. Die Folgen, die aus dieser „Quelle“ entspringen, werden in den nächsten einzelnen Passagen darzustellen versucht. Meist bauen sie auf der Funktion des Schulsystems auf, wie sie in diesem Kapitel skizziert wurde.

2.3. Gewalt-Handeln als Reaktion der SchülerInnen auf Verletzungen ihres Selbstwertgefühls

Das Schulsystem mit seiner Konkurrenz- und Auslesefunktion steht in direktem Zusammenhang mit der Anerkennung der SchülerInnen. Da diese Anerkennung nur den „Besten“ gegeben wird, müssen die anderen SchülerInnen andere Wege suchen, um im (Sozial)-Raum Schule ihr Selbstwertgefühl nicht zu verlieren.

Diese Argumentation bedenkt also die Auswirkungen der *Institution* Schule auf die SchülerInnen, welche diese besuchen: Die Schule, die „Auf- und Absteiger produziert, beeinträchtigt in starkem Maße das aktuelle Selbstwertgefühl und Geltungsbedürfnis der Erfolglosen und ihre zukünftigen beruflichen und sozialen Chancen.“⁷⁵ Die Gewalt, welche die Schule ausübt, wird von Jürgen Mansel derart beschrieben, dass sie bis in das Selbstwertgefühl und

⁷⁵ Jürgen MANSEL, zitiert nach: PETERS, Schule und Gewalt.

daher bis in die Integrität des einzelnen Menschen (des Schülers/der Schülerin) hineinwirkt.

Auch Hurrelmann und Bründel sprechen die Dimension des *Selbstwertgefühls* der SchülerInnen an,⁷⁶ welches gewalttätig gegen die soziale Auslese der Schule zu verteidigen versucht wird, wie auch Merkelbach, der gerade die Abhängigkeit der SchülerInnen von der Schulinstitution hervorhebt:

„Das ist für Findeisen „die zentrale Täuschung des Konkurrierens“ und darauf basiert seine These, dass Schülerinnen und Schüler, die gelernt haben, den Grund für Erfolg und Misserfolg bei sich selbst zu suchen, „über sich in den Kategorien von Stolz, Scham oder Trost“ denken; auch oder gerade den Erfolglosen sei „die Schule überhaupt nicht gleichgültig“, sondern sie seien von ihr tief enttäuscht und fühlten sich von ihr ungerecht behandelt und bevor jemand zur Gewalt greife, habe „er schon manche Anstrengung unternommen, um Anerkennung durch andere zu erreichen“ und sei „meist daran gescheitert“.“⁷⁷

Die Pointe liegt darin, dass die Versuche der Bewältigung dieses Leistungsdrucks von den SchülerInnen auf der *persönlichen* Ebene gesucht werden, wobei die offensichtliche Gewalthandlung dann schließlich nur mehr der äußerste und letzte Weg ist, in der diese „Bewältigungsstrategie“ offensichtlich wird. Die SchülerInnen übernehmen also das Konkurrenzprinzip, welches das System der Schule vorgibt, und legen es im Sinne eines Rangordnungstreites auf den zwischenmenschlichen Umgang um.

Statt nun eine andere *Lernkultur* voranzutreiben, um den SchülerInnen den Druck der Selbstwertfindung in der Konkurrenz zu nehmen, richten sich Merkelbach zufolge die meisten Präventionsstrategien darauf, etwa „Selbstkontrolle“ zu lernen bzw. das richtige Streitverhalten zu trainieren. Hierbei wird die Gewalt von dem Blick auf das Schulsystem getrennt und die schulischen Gewaltpotentiale werden „offensichtlich als schicksalhaft hingenommen“.⁷⁸ Die Gewaltprävention richtet sich also bloß auf die Auswirkungen des Schulsystems, das nicht in die Ebene der kritischen Befragung hineingenommen wird.

⁷⁶ BRÜNDEL/ HURRELMANN, Gewalt macht Schule, 119.

⁷⁷ MERKELBACH, Schulstruktur und Gewalt in der Schule, 3.

⁷⁸ MERKELBACH, Schulstruktur und Gewalt in der Schule, 4.

Wie auch Merkelbach, so betonen Hurrelmann/Bründel, dass die Gewalt gerade *keine* Revolution bzw. Kritik an den vorherrschenden schulischen und gesellschaftlichen (Konkurrenz- und Leistungs-)Gedanken bzw. Werten sind, sondern dass die Gewalt der Jugendlichen als der „Endpunkt einer langen Kette von Belastungen“ gesehen werden kann:

„Es ist wichtig zu betonen, dass es sich um Jugendliche handelt, die sich nicht primär vom sozialen System abwenden, sondern die im Gegenteil Leistung, Erfolg und Prestige erzielen wollen, jedoch darunter leiden, dass sie die für wünschenswert gehaltenen Attribute für Anerkennung und Wertschätzung nicht besitzen. Gerade im Jugendalter entstehen abweichende Verhaltensweisen, zu denen Aggressivität und Gewalt gehören, nicht durch das Verfolgen abweichender Werte, sondern gerade durch das Anstreben gesellschaftlich zentraler und konformer Werte wie Status und Prestige.“⁷⁹

Die Gewalt, welche die Schule hervorruft, ist daher auch schulimmanent verankert, das heißt, dass das Schulsystem auf der einen Seite zwar auf dem Prinzip der Konkurrenz basiert und Leistung für Anerkennung fordert, auf der anderen Seite Probleme damit hat, wenn SchülerInnen (auf gewalt-basierter Weise) diesen Werten, welche sich im Status und Prestige (also in der Hervorhebung gegenüber den Anderen) widerspiegeln, hohe Bedeutung beimessen.

Die Gewalt, welche die SchülerInnen in der Schule, gegen LehrerInnen und MitschülerInnen praktizieren, ist also zu einem gewissen Teil auch eine *Reaktion* auf die ihnen verweigerte Anerkennung durch das Schulsystem.

Besonders deutlich wird dies an jenen Schulen, welche am Ende der schulsystemisch festgelegten Leistungs-Rangordnung stehen (die AutorInnen verweisen hier etwa auf Hauptschulen, Sonderschulen etc.). Merkelbach spricht sogar von einer Stigmatisierung einzelner Schulen, indem sie zu Orten von „VerliererInnen“ gemacht werden und dadurch ebenso mit einem höheren Gewaltpotential in Verbindung stehen:

⁷⁹ BRÜNDEL/ HURRELMANN, Gewalt macht Schule, 121-122.

„Der Höhepunkt struktureller Gewalt, die Zuweisung der Kinder zu den Bildungsgängen der Sekundarstufe wird zu einer leidvollen Erfahrung für die Kinder, die sich nicht empfohlen, sondern bestraft fühlen und die auch noch ihre Eltern enttäuschen müssen und sie zwingen, die folgenreiche Zuordnung der Grundschule als Schicksal zu akzeptieren.“⁸⁰

Merkelbach verwendet hier den Terminus von *struktureller Gewalt*, um den organisierten Ausgrenzungsprozess des Schulsystems zu kennzeichnen. Die Gewalt, welche Jugendliche daher in die Schule „hereintragen“, erscheint hausgemacht, da sie ein - den SchülerInnen mögliches - Reaktionsverhalten auf ihre Ausgrenzung darstellt. Die Schule verwandelt sich hier in eine „Bühne der Selbstdarstellung (...) in der die Mitschüler Konkurrenten oder Publikum und die Lehrer mit ihren Unterrichts- und Ordnungsbemühungen nur störend oder gleich Objekte der Inszenierung jugendlicher Coolness sind.“⁸¹ Die hier eingesetzten Gewalthandlungen sind also nicht einfach irrational, sondern spezifische Reaktionen auf die je eigenen Situation der Jugendlichen.

„Jenseits der schulischen oder außerschulischen Konkurrenz, in der sie abgemeldet sind, organisieren sie dann ihre eigenen Sortierungsveranstaltungen, grenzen Schwache, „Feiglinge“ und Jugendliche anderer Abkunft nicht nur aus, sondern „machen sie fertig“, um sich von ihresgleichen als Sieger feiern lassen zu können.“⁸²

Huisken zufolge kann man diesen gewaltbereiten SchülerInnen gerade nicht „fehlende Wertvorstellungen“ nachsagen. Wie Hurrelmann/Bründel betont haben, findet man hier kein anarchisch-revolutionäres Verhalten sondern die Suche nach Ehre und Respekt. Die Pointe liegt darin, dass dieser Respekt

⁸⁰ MERKELBACH, Schulstruktur und Gewalt in der Schule, 4. Der Autor verweist in einem Abschluss auf den Verweis auf die skandinavischen Schulsysteme, welche durch eine andere Lernkultur, die nicht auf die Auslese der SchülerInnen nach Leistungen achtet, viel weniger in Verbindung mit struktureller Gewalt steht. Er beschreibt diese „humane Schulphilosophie“ mit der „Grundmaxime, kein Kind zurückzulassen, kein Kind zu beschämen.“ (ebd., 5.) MERKELBACHS Antwort auf die strukturelle Gewalt des Systems Schule liegt in der Frage nach einer anderen Lernkultur und nicht in einer Individualisierung der Ursachen einzelner Gewalthandlungen von SchülerInnen.

⁸¹ Freerk HUISKEN, Über die Unregierbarkeit des Schulvolks, Hamburg 2007, 41-42.

⁸² HUISKEN, Über die Unregierbarkeit des Schulvolks, 44.

nun nicht mehr den LehrerInnen und dem Schulsystem entgegengebracht wird, sondern das die Suche nach der eigenen Identität „in der Verteidigung der Familien-, Geschlechter-, (...) Banden- oder Volksehre liegt“⁸³, und das die Rede von einem „Werteverlust bei der heutigen Jugend“ die Lage drastisch verfehlt. Stattdessen zeigt die Situation auf, inwieweit Werte, wo sie nicht thematisiert und diskutiert werden können, leicht zu einem gewaltaffinen Handeln führen können. Auch das Schulsystem basiert für Huisken auf unhinterfragbaren Werten (z.B. Respekt gegenüber dem Lehrpersonal als einen nicht hinterfragbaren Erziehungsgrundsatz), und die Klage über mangelnden Respekt läuft deshalb ins Leere, weil dieser zwar gesucht wird, aber eben auch außerhalb des Schulsystems. Dieses gewalttätige Verhalten Jugendlicher entspricht (in dieser spezifischen Hinsicht)

„voll und ganz der Logik des moralischen Verhaltens, welches die Lehrer bei diesen Schülern vermissen. Es gilt nur deswegen als Verstoß gegen gute Sitten und Anstand, weil es der Unterwerfung unter die Befehlsgewalt der Großfamilie oder der Jugendbande den Vorzug vor der hierzulande eingeforderten Unterordnung unter die Gewalt des Staates, seines Rechtssystems und seiner Amtsträger gegeben hat.“⁸⁴

In den bisherigen Ausführungen stand bis jetzt die Verbindung von Auslesefunktion der Schule und Gewaltbereitschaft Jugendlicher im Mittelpunkt. Zu dieser These lässt sich auch eine empirische Studie von Motoko Akiba finden, in der zwei wesentliche Aspekte im Kontext dieser Arbeit als bedeutsam erscheinen: Einerseits die Frage nach dem Zusammenhang von Kriminalitätsrate einer Nation und dem Level der schulischen Gewalt (was zumindest teilweise die Beeinflussung des Schulsystems durch gesellschaftliche Faktoren anzeigen kann), andererseits die Unterschiede bzw. die Differenzen zwischen erfolgreichen und weniger erfolgreichen SchülerInnen und die Auswirkung dieser Spannweite auf das Vorkommen von schulischer Gewalt.

Akiba verweist darauf, dass in jenen Ländern, wo generell Gewaltakte bzw. Kriminalitätsraten relativ hoch sind, die schulische Gewalt gerade *nicht* höher

⁸³ HUISKEN, Über die Unregierbarkeit des Schulvolks, 44.

⁸⁴ HUISKEN, Über die Unregierbarkeit des Schulvolks, 46.

ist als in solchen Ländern, wo die allgemeine Gewaltbereitschaft niedriger ist. Das Schulsystem ist lt. Akiba relativ unabhängig von diesem Faktor:

„It has been generally considered that the level of school violence and other juvenile delinquencies are reflections of crime rates in the society (...) However, the cross-national data do not support this supposition. (...) Our results suggest that school violence is not directly linked to overall levels of crime or deviance in a given society.“⁸⁵

Stattdessen sieht Akiba wesentliche Ursachen der schulischen Gewalt im Schulsystem selbst: „We take as a working premise then that the violence that occurs within school is more likely to derive from proximate factors within the school system itself.“⁸⁶ Als ein wesentlicher und zentraler Faktor bzw. Parameter für Gewalt innerhalb des Schulsystems wird das Auseinanderklaffen zwischen erfolgreichen und erfolglosen SchülerInnen verstanden. Akiba belegt hier die in den bisherigen Artikeln bereits mehrfach geäußerte Beobachtung, dass der Leistungs- und Konkurrenzdruck, der die SchülerInnen zu Auf- und Absteigern im System Schule macht, zu einem wesentlichen Parameter für schulische Gewalt zählt.

„Many effective national school systems (measured by mean academic achievement) produce small between-student variations in achievement. Small variation achievement between students is also associated with less violence in models that take into account other social indicators.“⁸⁷

Dieser Befund, dass ein geringerer Unterschied der Leistungen der SchülerInnen mit weniger Gewalt einhergeht, zeigt die schulsystemisch-interne Verursachung von schulischer Gewalt.

Es bleibt jedoch die Frage, ob der von den Verfassern der Studie vorgeschlagene Weg für die Reduktion des Gewaltvorkommens an Schulen den

Motoko AKIBA (u.a.), Student Victimization: National and School System Effects on School Violence in 37 Nations, in: *American Educational Research Journal*, Winter 2002, Vol. 39, No. 4, 829–853, 842.

⁸⁶ AKIBA (u.a.), Student Victimization, 842.

⁸⁷ AKIBA (u.a.), Student Victimization, 848.

Kern des Problems erfasst. Wenn hier nämlich der Vorschlag erbracht wird, die Qualität der Erziehung für alle StudentInnen auf ein gleiches Niveau zu bringen („Equalize the quality of education that all students receive“⁸⁸), dann wird hier bloß die funktionale Dimension des Schulsystems gesehen und von diesem auch die Reduktion der Gewalt erwartet. Akibas Empfehlung deckt sich hier mit dem Ratschlag der von Merkelbach zitierten PISA-Verantwortlichen, und deshalb sei an dieser Stelle nochmal an den bereits zitierten Einwurf Merkelbachs erinnert: „Nicht die schulische Auslese vom ersten Schultag an als eine Quelle von Demütigung, Stigmatisierung, von Angst, Aggressivität und Gewalt wird in Frage gestellt, sondern die Schule soll ihre „Erziehungsleistung“ steigern.“⁸⁹

Zusammenfassung

Dieses Kapitel hat versucht, Verbindungen zwischen dem Auslesesystem Schule und seinem Konkurrenzprinzip, der Suche der SchülerInnen nach Anerkennung/Selbstwertgefühl und die gewalttätige Aneignung dieser Anerkennung auf Basis von Respekt außerhalb des Systems Schule zu schlagen. Es wurde klar, dass das Gewaltverhalten der SchülerInnen, wenn es im Kontext des Schulsystems, gesellschaftlicher Werte (der Konkurrenz) und der vorherrschenden Anerkennungskultur (Anerkennung ist, besser zu sein als andere es sind) gesehen wird, anders zu interpretieren ist als wie wenn man das Gewaltverhalten Jugendlicher völlig losgelöst davon in einem scheinbar neutralen Raum zu sehen versucht. Worauf Freerk Huiskens gerade hinweist, ist, dass das Gewaltverhalten der Jugendlichen im Hinblick auf die Funktionen des Schulsystems gerade nicht irrational, sondern logische bzw. verständliche Folge der Auslese- und Konkurrenzsituation des Systems ist: Niemand möchte als letzter Verlierer/letzte Verliererin angesehen werden, und diejenigen, die vom System als solche stigmatisiert werden, müssen andere Formen von Anerkennung finden. Um das zu erreichen, verwenden sie gerade *kulturell erlernte und im Schulsystem vermittelte Formen*, z.B. Ausschluss und Erniedrigung anderer zur Sicherung des eigenen Status.

⁸⁸ AKIBA (u.a.), Student Victimization, 848.

⁸⁹ MERKELBACH, Schulstruktur und Gewalt in der Schule, 1.

Akzeptiert man diese Verbindung von Schulsystem und Gewalt, müsste die Gegenreaktion bzw. Präventionsmaßnahmen nicht (nur) in der Stärkung der Streitkultur der SchülerInnen u.Ä. liegen, sondern es müssten Maßnahmen getroffen werden, damit die Schule keine Auslese-Anstalt mehr ist.

In einer Entwicklung der Lernkultur, die mit einer anderen Form des zwischenmenschlichen Umgangs jenseits bloßer Leistungsdefinition einhergeht, könnte ein vielversprechendes Potential liegen, die Gewaltbereitschaft der Jugendlichen zu senken und ihnen andere Möglichkeiten an die Hand geben, sich Selbstwertgefühl zu erarbeiten.

Im Vorgriff auf das folgende Kapitel ist außerdem kritisch zu fragen, ob in der Empfehlung Akibas nicht noch weiter die *soziale Dimension* der Schule ausgeblendet wird und Schule nur auf ihrer *funktionalen Ebene* in den Blickpunkt genommen wird. Auch mit Freerk Huisken könnte man fragen, ob diese Empfehlung nicht der Illusion unterliegt, dass von der Schule (bzw. der gesamtgesellschaftlichen Strukturen und der Wirtschaft) gar nicht ein geringerer Unterschied von Leistungsstarken und Leistungsschwachen gewünscht wird, um die SchülerInnen für jeweilige berufliche Tätigkeiten kategorisieren zu können.

2.4. Verbindung von Schulsystem und Arbeitswelt

Verschiedene AutorInnen bringen eine weitere Komponente in die Betrachtung des Zusammenhangs von Gewalt und Schule ins Spiel: Die Monopolstellung der Schule für die Zulassung zum Arbeitsmarkt. Den Schulweg zu beschreiten ist die monopolisierte Voraussetzung um am Arbeitsmarkt eine Chance zu bekommen - jedoch ist mit dem Abschlusszertifikat keineswegs eine Garantie auf eine reale Arbeitsstelle verbunden. Die AutorInnen sehen eine Verknüpfung der „schulischen und gesellschaftlichen Realität, die darin besteht, einerseits von den Jugendlichen Leistungen zu erwarten, diese andererseits dann jedoch nicht gegen Berufseinstieg und Berufserfolg einzu-

lösen.“⁹⁰ Die Schule besitzt das Monopol auf anerkanntes Wissen (nicht einmal Bildung), das akzeptiert werden muss.⁹¹

Ein weiterer Punkt, auf den auch von Hentig verweist, ist die Diskrepanz der Schule bzgl. ihrer „Ausbildung“ der SchülerInnen zu leistungsfähigen Arbeitskräften bei gleichzeitiger Unmöglichkeit, eine Garantie für den Erhalt der Arbeit zu bieten. Für Hentig ist die „Schule der Leistungsgesellschaft (...) die Leistungsschule“⁹².

Eine Identifizierung mit diesem Bild kann die Schule aber nur verantwortlich übernehmen, wenn es wirklich stimmt, dass jene, welche in der Schule mehr leisten (einen höheren Abschluss haben), größere Chancen auf einen Arbeitsplatz haben und dass die Leistung, welche gefordert wird, im Erwerbsleben von Nutzen ist. Von Hentig stimmt der Aussage zu, dass Leistung wichtig und auch befriedigend sein kann. Seine Kritik an der Schule ist, dass sie aber hier gerade nicht individuell genug ist, sondern ein objektives, abzuleistendes Pensum vorgibt (ein statisches „Wissen“), das von den SchülerInnen „geschafft“ werden muss, ohne dass es in ihrem „hier und jetzt“ bereits einen Sinn hätte. Hentig möchte diese Aufspaltung in einen Bereich der Lebensbestreitung (Gelderwerb; Bereich, wo Leistung erbracht und honoriert werden muss) und der Lebensgestaltung (bloßes Konsumieren vs. Verantwortung, Sinnstiftung, politische Beteiligung am Gemeinwesen etc.) denkerisch nicht mitmachen, und verweist indirekt dort auf die gewalttätige Struktur des Schulsystems, wo sie das einzelne Subjekt in diese Aufspaltung hineintreibt, indem sie bloß für die Lebensbestreitung vorbereitet.

„Die Merkmale der Leistung, also das, was die Schüler dafür gelernt und eingesetzt haben, sollten allgemein, und das heißt in diesem Fall verallgemeinerbar sein: Selbständigkeit, Kooperationsfähigkeit, Verlässlichkeit, Sorgfalt, Urteilskraft (...) und das alles sollte sich an Gegenständen vollziehen, die den Kindern hier und jetzt ein-

⁹⁰ BRÜNDEL/ HURRELMANN, Gewalt macht Schule, 121.

⁹¹ Vgl. zu diesem Punkt der Kritik des Schulsystems die nachfolgenden Ausführungen Ivan ILLICHS.

⁹² Hartmut VON HENTIG, Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft, München/Wien 1993, 95.

leuchten, zugänglich und verständlich sind, so dass sie nicht als „Pensum“, etwas Zugeteiltes, gelernt werden, sondern als „meine Sache“.⁹³

Wenn die Leistungsdimension der Schule nur in jenem Bereich der Ausbildung zur Lebensbestreitung anzutreffen ist (und Förderung der Fähigkeiten zur Lebensgestaltung vernachlässigt), dann fördert das Schulsystem auch Gewalt, weil es keine Fertigkeiten zur Gestaltung und Mitwirkung der Gesellschaft jenseits des Arbeitsmarktes forciert. Von Hentig verweist hierbei auf Neil Postman, der anführt, dass unsere Welt nicht deswegen zusammenbricht, weil es uns an Wissen oder Informationen mangelt; Gewalt entsteht vielmehr, weil die Schule kein Ort mehr ist, an dem diese lebensgestaltenden Fähigkeiten gelernt werden können. Für Postman fehlt es daher

„an einer überzeugenden Antwort auf die Frage, wofür Schulen da seien. (...) Menschen müssten lernen, ihr Leben zu verstehen und selber zu gestalten, - das könne in der Schule geschehen, das habe deren Auftrag zu sein. Wie man sein Leben bestreitet, lerne man woanders.“⁹⁴

Die AutorInnen betonen hier ein Ungleichgewicht, das zwischen Schule und Arbeitsmarkt besteht: Auf der einen Seite ist die Schule der monopolisierte Weg zu einem Eintritt in den Arbeitsmarkt (und besitzt auch das Monopol auf anerkanntes Wissen, welches in Diplomen und Zeugnissen dargestellt wird), gleichzeitig kann die Schule kein Versprechen abgeben, ob dem Schüler/ der Schülerin überhaupt eine Arbeit zur Verfügung stehen wird. Huisken betont, dass gerade Kinder aus unteren sozialen Schichten die Hoffnung, im Schulsystem zu Bestehen und eine entsprechende Arbeit zu bekommen, relativ schnell als eine Illusion ausmachen. Dennoch zwingt die Schule dazu, diesen Weg zu durchlaufen, auch wenn im Vorhinein relativ geringe Erfolgsaussichten auf ein Bestehen dieses Wegs zu erwarten sind.

„Die Verkehrung der *Pflicht*, das Kind zwecks moralischer Aufrüstung zum guten Staatsbürger und zwecks - vielfach vor Schulbeginn entschiedener - Bewährung in der

⁹³ VON HENTIG, Schule neu denken, 95-96.

⁹⁴ VON HENTIG, Schule neu denken, 94-95.

Leistungskonkurrenz dem staatlichen Schulsystem zu überantworten, in ein *Angebot* an das Interesse, es im Leben „zu etwas zu bringen“ (...)“⁹⁵,

bezeichnet Huisken als eine mögliche, aber nicht zwingende Interpretation der Schulpflicht. Gerade bei Migrantenfamilien verortet er einen Widerstand gegen dieses Angebot des Systems Schule:

„Wo sich Ausländerfamilien diese Fehlurteile nicht zu eigen machen, wo sie im deutschen Schulbetrieb keine Wohltaten für ihre Kinder entdecken, wo sie sich deswegen der Schulpflicht nur widerwillig beugen und das ihren Nachwuchs auch spüren lassen (...)“⁹⁶

Die hier formulierte Kritik an der Monopolstellung der Schule für die Zulassung des Arbeitsmarktes will nicht einfach die Notwendigkeit des Erbringens von Leistungen ausblenden. Vielmehr liegt das Augenmerk der Kritik darauf, dass fremdbestimmte Leistungsforderungen (z.B. vom Arbeitsmarkt) einerseits einen verkürzten Bildungsbegriff zu Tage fördern, andererseits auch Depression und Gewalt bei den SchülerInnen mit sich bringen können, weil es bloß um das (oft nicht einsichtige) Erbringen eines objektiven Leistungsumfanges geht und schon hier jene Form von Anerkennung eingeübt wird, die nur auf dem Erbringen dieser Leistungen fußt. Stattdessen müsste es auch um die Öffnung der Lernkultur hin zu Formen der „Lebensgestaltung“ gehen, in der nicht nur lust- und sinnvoll am eigenen Zugang zur Welt gearbeitet werden könnte, sondern implizit auch eine Verringerung der Gewaltbereitschaft mit sich geführt wird, da Wertschätzung anderen gegenüber und Auseinandersetzung mit anderen in solch einem Zugang mit geübt wird. Es ist daher die funktionale Seite der Schule (und die verkürzte funktionale Sichtweise auf das Schulsystem), das im Hinblick auf Gewaltstrukturen angefragt werden muss.

⁹⁵ HUISKEN, Über die Unregierbarkeit des Schulvolks, 30.

⁹⁶ HUISKEN, Über die Unregierbarkeit des Schulvolks, 30.

2.5. Schulisch verursachte Gewalt durch Ausblendung der Schule als *Sozialsystem*: Die Verengung der Schule auf ein *funktionales* System

Lothar Böhnisch spricht als einer der Wenigen direkt und ausführlich über die Verbindung von Gewalt und Schulstruktur. In seinem Artikel⁹⁷ wird die Frage aufgeworfen, warum eben jene Korrelation nicht öfters zur Sprache kommt. Die Begründung des Autors liegt darin, weil „das Rollenverständnis und die Grenzen der sozialen Interventionsmöglichkeiten der Schule grundsätzlich berührt“⁹⁸ werden. In Böhnischs Aussage lässt sich erkennen, dass der Nachweis einer prinzipiellen und fundamentalen gewaltbeladenen bzw. gewalttätigen Struktur des Schulsystems eine Anfrage an Schule darstellt, die nicht einfach mit einzelnen gewaltpräventiven Maßnahmen beruhigt werden kann. Böhnischs These geht in die Richtung, dass die Schule eine Struktur entwickelt hat, welche Gewalt als „Anpassungsverhalten“ auf diese Struktur „freisetzt“⁹⁹: „Das Gewaltverhalten ist also eine mögliche Form des Reaktions- und Anpassungsverhalten der Schüler an diese Struktur“¹⁰⁰. Das System Schule ist laut Böhnisch sowohl ein *funktionales* System („nach dem Leistungs- und Ausleseprinzip strukturiert“¹⁰¹) als auch ein *soziales* System (Ort vieler verschiedener, kulturell unterschiedlicher Gruppen von SchülerInnen), wobei das funktionale System der Schule ihr gesellschaftliches Bild nahezu zur Gänze ausfüllt und Spannungen dort auftreten, wo diese beiden Systeme nicht miteinander korrelieren. „Das ist das alte reformpädagogische Dilemma: Wie geht Schule als Lebensgemeinschaft, als Kinder- und Jugendschule mit der Schule als Konkurrenz- und Auslesesystem zusammen?“¹⁰²

⁹⁷ Lothar BÖHNISCH, Gewalt, die nicht nur von außen kommt. Die Schule in der Konfrontation mit sich selbst, in: Wilhelm HEITMEYER (Hg.), Das Gewalt-Dilemma. Gesellschaftliche Reaktionen auf fremdenfeindliche Gewalt und Rechtsextremismus, Frankfurt a.M. 1994, 227-242.

⁹⁸ BÖHNISCH, Gewalt, die nicht nur von außen kommt, 227.

⁹⁹ BÖHNISCH, Gewalt, die nicht nur von außen kommt, 228.

¹⁰⁰ BÖHNISCH, Gewalt, die nicht nur von außen kommt, 228.

¹⁰¹ BÖHNISCH, Gewalt, die nicht nur von außen kommt, 229.

¹⁰² BÖHNISCH, Gewalt, die nicht nur von außen kommt, 229.

Böhnisch skizziert drei Bereiche, welche spannungsvolle Diskrepanzen im Bereich des Schulsystems aufzeigen, und die in dem Versuch ihrer Bewältigung mit einem Gewalthandeln in Verbindung gebracht werden können:

„Erstens: Die Problematik des strukturellen Missverhältnisses von funktionalem und sozialem System Schule drückt sich auf der Handlungsebene in der Diskrepanz von „Schülerrolle“ und „Schülersein“ aus. Die Schule ist zweitens zur umfassenden Lebensform für Jugendliche geworden, ohne dass sie mithilft, diese sozial auszugestalten. Die zunehmende soziale Verstrickung der Schule in den gesellschaftlichen Prozess der Individualisierung kann drittens (...) zu neuen Formen der Anomie führen, indem die Schule bei hohem individualisiertem Bewältigungsdruck von den Schülern als „diffuser Sozialraum“ gesucht wird.“¹⁰³

Das heißt: Die Schule wird mehr und mehr ein Sozialraum für die SchülerInnen, da sie diese vermehrt als den Ort ihres Bleibens vorfinden, und wird so auch als der Ort einer individuellen Entfaltung gesucht, was im Kontext des Leistungsdrucks zu gewalttätigen Formen der Identitätssuche führen kann.

2.6. Spannungsverhältnisse zwischen sozialem und funktionalem System Schule

Zum ersten Punkt: Die Diskrepanz zwischen der SchülerInnenrolle und dem SchülerInnensein besteht in der auf die Zukunft ausgerichteten Logik der Schule und dem gegenwartsorientierten Dasein der SchülerInnen. Die SchülerInnen befinden sich so in der Spannung zwischen einem Lernen, das auf Zukunft ausgerichtet ist und das erst nach dem Abschluss der Schule angewandt werden soll (idealerweise am Arbeitsmarkt), und den gegenwärtigen Bedürfnissen der SchülerInnen. „Die Schule orientiert sich nicht am Alltagsleben des Schülers, sondern an der Schülerrolle (...)“,¹⁰⁴ was zur Folge hat, dass die Schule zwar das soziale Leben der SchülerInnen voraussetzt, aber sich hauptsächlich in der Rolle als ein funktionales System sieht und nicht als ein sozialer Lebensraum für SchülerInnen. Diese brauchen aber gerade einen Ort der Identitätsfindung.

¹⁰³ BÖHNISCH, Gewalt, die nicht nur von außen kommt, 229-230.

¹⁰⁴ BÖHNISCH, Gewalt, die nicht nur von außen kommt, 231.

Eine zweite Diskrepanz betrifft die „Jugend als schulisch beeinflusste Lebensform“¹⁰⁵. Da dieses Problem schon bei den vorhergehenden AutorInnen aufgegriffen und dargestellt wurde (das Problem des Konkurrenz- und Leistungsdenken als Paradigma jugendlichen Selbstverständnisses in Korrelation mit Gewalt als einer Bewältigungsstrategie), soll es hier nicht noch einmal detailliert wiedergegeben werden.

2.7. Moderne Jugend: Ausgliederung der Jugend aus der Gesellschaft

Böhnisch merkt allerdings an, dass die „moderne Jugend“ in diesem Modell weitgehend als von der Gesellschaft separiert bzw. abgesondert gesehen werden muss. Die Schaffung solch eines Sonderraums geht mit einem fehlenden Eingebunden-Sein in Arbeitsbezüge einher, was zu einem Verlorengehen des Erlernens von gegenseitigem Angewiesen-Sein und Solidarität innerhalb der Gesellschaft führt. Böhnisch verweist auf die Verweigerung der Schule, andere *Selbstwertangebote* für SchülerInnen bereitzustellen als jene des Leistungsgedankens.

Auch für Hartmut von Hentig ist dies ein zentraler Punkt. Erst durch die Ausgliederung der Jugendlichen aus allen relevanten lebensweltlichen Bezügen ist es der Institution Schule möglich, ihre soziale Dimension auszublenden und eine Art des Lernens einzuführen, die keine Beziehungen zur Lebenswelt der Jugendlichen einbringen muss. Dieses (gewaltsame) Abschottung der Jugendlichen steht also in enger Verbindung zum Bildungsbegriff. Auch Hurrelmann/Bründel sehen in der Spanne zwischen gegenwärtigen, individuellen Bedürfnissen der SchülerInnen und der vorherrschenden „Lern- und Lehrformen“ ohne „praktischen Anwendungsbezug“¹⁰⁶ ein Gewaltpotential, das immanent in das Schulsystem eingeschrieben ist.

Bei von Hentig ist es sogar eine der radikalsten Aussagen über die Gewalttätigkeit des Schulsystems, wenn er über diese Ghettoisierung der Jugendlichen durch die Institution Schule spricht:

¹⁰⁵ BÖHNISCH, Gewalt, die nicht nur von außen kommt, 232.

¹⁰⁶ BRÜNDEL/ HURRELMANN, Gewalt macht Schule, 121.

„Eine Gesellschaft, die ihre jungen Leute bis zum 25. Lebensjahr nicht braucht und sie dieses wissen lässt, indem sie sie in `Schulen` genannte Ghettos sperrt, in eine Einrichtung, die nichts Nützliches herstellt, an der nichts von dem geschieht, was die Menschen für wichtig halten, die sich nicht selbst erhält und die man nicht freiwillig besucht - eine Gesellschaft, die ihren jungen Menschen dies antut, wird sie verlieren, ganz gleich wie reich, wie demokratisch, wie aufgeklärt sie ist und wie verlockend sie dies darstellt. Die Jugend wird darauf pfeifen, nein darauf spucken, darauf treten.“¹⁰⁷

Die Absonderung der SchülerInnen in ein *Ghetto Schule*, weg von der Gesellschaft, sperrt sie in eine „virtuelle Realität“, da es in ihr laut von Hentig sprichwörtlich um „Nichts“ geht: Es wird nichts Nützliches hergestellt, es geschieht nichts, „was die Menschen für wichtig halten“. Gewalttätigkeit steht hier in einem Zusammenhang mit einem Entfremdungsprozess der „beschul-ten“ Subjekte. Dass die SchülerInnen sehr wohl die Farce des Schulsystems durchschauen, belegt von Hentig etwa mit einem Verweis auf eine Abschlussrede eines Schülers nach dem Abitur.¹⁰⁸ In dieser Rede spricht dieser Schüler in klarer Weise das *Spiel* der Schule an, in der vieles nur zum Schein geschieht, wobei er allen Beteiligten ein Wissen darum unterstellt, diese aber so tun, als ob hier wirklich Essentielles geschieht¹⁰⁹.

Diese Abschottung der Schule kann als eine Folge der Verengung der schulischen Identität auf ihre funktionale Ebene gesehen werden: Wo sich Schule nur mehr als Vermittlungsort begreift, der „Wissen“ weitergibt, kann dies auch losgelöst von allen gesellschaftlichen Bezügen vollzogen werden. Den Preis, den sie dafür zahlt, ist die Ausblendung und das Nicht-Verstehen der sozialen Bedürfnisse und Handlungen der SchülerInnen in der Schule.

Gerade durch die immer größere Beherrschung des jugendlichen Alltags durch die Schule wird diese auch vermehrt mit den sozialen Problemen und

¹⁰⁷ VON HENTIG, Schule neu denken, 195.

¹⁰⁸ VON HENTIG, Schule neu denken, 168-172.

¹⁰⁹ Eine recht deutliche Passage zum Abschluss der Rede spiegelt dies wider: „Es war unsere von allen anerkannte Aufgabe, und Lehrer und Direktion haben uns heute dazu beglückwünscht, dass wir als Schüler einen großen Teil unserer Zeit mit etwas verbracht haben, das die meisten von uns offensichtlich völlig sinnlos und überflüssig fanden.“ (VON HENTIG, Schule neu denken, 171-172.)

Suchbewegungen der SchülerInnen zu tun haben, ohne jedoch darauf vorbereitet zu sein. Eine Abschottung der Schule auf ihre funktionale Ebene als Reaktion auf diese diffuse Inanspruchnahme der Schule durch die SchülerInnen, so auch Böhnisch, fördert nur die potentiell gewalttätige Eskalation dieser spannungsbeladenen Diskrepanz. Dort, wo sich die Schule allerdings auf diese funktionale Systemebene zurückzieht, wird sie für die SchülerInnen noch unübersichtlicher (und fördert noch mehr gewaltbehaftete Eskalationen als Zeichen der Suche nach Anerkennung und Aufmerksamkeit), weil sie ja grundsätzlich hier ihre soziale Rolle bzw. Identitätsfindung ausüben sollen. Böhnisch plädiert daher für die Wahrnehmung der sozialen Funktion des Systems Schule und für die strukturelle Veränderung der Schule hinsichtlich dieser Bedeutung der sozialen Funktion. Sein Plädoyer erstreckt sich von der Gestaltung der Grundschule als einer Sozialschule, die als Ort des Erlernens sozialer Basiskompetenzen statt eine Einübung in den Leistungsgedanken darstellen soll, bis hin zur sozialräumlichen Erweiterung der Schule, die selbst versuchen muss, den SchülerInnen alternative Bewältigungsangebote (Selbstwertangebote) zur Verfügung zu stellen¹¹⁰.

2.8. Eine Folge der funktionalen Verkürzung der Schule: Auseinanderdriften von Schulsystem und Bildung

Ähnlich wie Böhnisch argumentiert auch Hartmut von Hentig für eine umfassendere Sicht auf Schule und erklärt die Reduktion der Schule auf ein funktionales System als die Flucht vor der Verantwortung, der Schule ein zeitgemäßes Gesicht zu geben.

Die Schule muss nicht ihre Konkurrenz- und Auslesefunktion in den Mittelpunkt stellen und unhinterfragbar als Grundfunktion festsetzen, vielmehr sei Schule „ein gesellschaftliches Artefakt. Den Zweck setzen die Menschen. Es gibt keine Schule von Natur.“¹¹¹ Von Hentig zeigt, dass Schule verschiedene Funktionen ausüben kann, wobei das Schulsystem mehr oder weniger in der Nähe zu struktureller Gewalt steht:

¹¹⁰ Vgl. BÖHNISCH, Gewalt, die nicht nur von außen kommt, 238-240.

¹¹¹ VON HENTIG, Schule neu denken, 183.

„Auch heute sind unsere Schulen nicht ein Lebens- und Erfahrungsraum, nicht *a place for kids to grow up in*, nicht die *polis*, an deren Idealen, Aufgaben und Problemen die jungen Menschen lernen und sich bewähren, sondern Bewahrungsanstalt oder Treibhaus oder Schonraum oder *cooling-out institution* oder Sortieranstalt oder Startmaschine oder Nachwuchsproduzent oder Sozialstation oder alles auf einmal.“¹¹²

Der Pädagoge Hartmut von Hentig sieht im vorherrschenden Schulsystem eine gewalttätige Struktur am Werk, da sie ein „unentrinnbares und unheimliches, ein entfremdendes und entmündigendes Verhältnis“ konstituiert - „gleich ob sie reformiert oder antiquiert ist“¹¹³. Es geht ihm um eine prinzipielle Notwendigkeit, die Schule neu zu denken, da sie den SchülerInnen keinen Ort einer Erfahrung und des Lebens mehr bietet.

Das Problem für von Hentig liegt darin, dass die Schule nicht mehr ihren pädagogischen Zweck verfolgt, nämlich die SchülerInnen zu demokratischen Bürgern (im Kontext Europa) zu erziehen. Die Pädagogik und Erziehung ist für ihn nicht hinfällig geworden, jedoch sieht er die Struktur des Schulsystems als wesentliche Problemstelle, weil sie diesen Zweck nicht in den Vordergrund stellt.

Von Hentigs Argumentation ist komplex und doch auch simpel: Er erörtert *nicht* direkt die Frage, inwieweit das Schulsystem Gewalt hervorbringt bzw. generiert; In seiner Argumentation geht es zumindest nicht vorrangig um die Frage, ob die SchülerInnen durch das bestehende System zu gewalttätigen Handlungen neigen oder nicht. Stattdessen verweist er auf den gesamtgesellschaftlichen Rahmen, und klärt unter Verweis auf diesen Horizont die gewaltgenerierende Struktur des Schulsystems. Wie im oben angeführten Zitat sieht Hentig die Schule als der Demokratie verpflichtet an und erst da, wo sie dieser Verpflichtung nicht mehr nachkommt (und das tut sie nicht, wo sie „Nachwuchsproduzent“ oder „Bewahrungsanstalt“ ist), ist ihr eine gewalttätige Struktur inne, da sie ihrem Auftrag nicht mehr nachkommt und so zu einem Niedergang auch der Demokratie beiträgt.

¹¹² VON HENTIG, Schule neu denken, 9.

¹¹³ VON HENTIG, Schule neu denken, 9.

Er verweigert der Schule einen Rückzug auf eine bloße „Vermittlung von Kulturtechniken und Basiswissen“, denn „auf diese Weise werde bedeutet, dass die öffentliche Schule, die wir haben, nicht erzieht, dass niemand dies von ihr erwarten möge, dass man andere dafür geeignete Einrichtungen schaffen müsse.“¹¹⁴ Die Schule müssen gerade diesen Erziehungsauftrag annehmen, da darin ihr „Auftrag“ liege: „Kinder und junge Menschen zu politikfähigen, politikbereiten und verantwortungsbewussten Bürgern zu machen und die Kultur weiterzugeben“¹¹⁵. In diesem Kontext bewertet von Hentig die „Flucht“ der Schule „aus dem Denken ins Wissen“¹¹⁶ als verheerende Folge und als Zeichen des Missverstehens der Aufgabe des Schulsystems. Denn vom Denken losgelöstes Wissen wird mehr zur Anhäufung und zum äußeren Schein dienen als zur Erziehung und daher auch der Entwicklung der SchülerInnen. Diese Verschiebung im Kontext Schule führt natürlich auch vermehrt zu Gewalt, da Denken immer mit der Entwicklung auch der eigenen Person einhergeht.

Von Hentig möchte nicht in direkter, expliziter Weise über die Gewalt-Dimension unseres Schulsystems nachdenken, sondern verortet diese in Überlegungen zur Bildung, zu dem, was gegenwärtig gesellschaftlich gefordert ist und in den Kontext einer Reflexion über Demokratie und der Frage, wo Menschen für die Mitgestaltung dieser Gesellschaft mündig gemacht werden.

Zusammenfassung

Viele AutorInnen des deutschsprachigen Raums sehen eine enge Verbindung zwischen Schulsystem und Gewalt bzw. der Gewaltbereitschaft Jugendlicher. Der größte Faktor, der innerschulisch mit der Gewaltbereitschaft der Jugendlichen verknüpft wird, ist die Konkurrenz- und Auslesefunktion der Schule. Es wird auf systematischer Ebene eine Struktur des Schulsystems skizziert und ausfindig gemacht, die als gewaltvoll eingestuft werden kann.

¹¹⁴ VON HENTIG, Schule neu denken, 17.

¹¹⁵ VON HENTIG, Schule neu denken, 17.

¹¹⁶ Vgl. VON HENTIG, Schule neu denken, 41.

Wo SchülerInnen vorrangig Möglichkeiten zur Entwicklung ihrer Identität vor allem nur über das Leistungs- und Konkurrenzprinzip zur Verfügung gestellt werden, entsteht große Unsicherheit. Gleichzeitig werden keine alternativen Möglichkeiten angeboten, das Selbstwertgefühl der SchülerInnen auf andere Art und Weise als auf diesem Leistungsprinzip zu entdecken und einen alternativen Umgang untereinander kennenzulernen. Es gibt daher eine Kritik an traditionellen Gewaltpräventions-Maßnahmen, die bloß eine Intensivierung der Erziehungsleistungen fordern anstatt die systematischen Gewaltstrukturen des Schulsystems anzuerkennen und diese im Hinblick auf neue Lernkulturen umzuformen. Die Anfragen an das Schulsystem richten sich daher wesentlich auf zwei Punkte: Wie geht das Schulsystem damit um, dass es strukturell gewalttätig ist? Welche Versuche werden unternommen, um den Weg für die Etablierung neuer Lernkulturen zu öffnen?

Die AutorInnen sehen hier vor allem die Reduzierung der Schule auf ihre funktionale Dimension als Problempunkt. Statt einen Rückzug auf diese Ebene fordern sie eine Entwicklung der Schule als soziales System, welche die Divergenzen zwischen Schülerdasein und Schülerrolle überwindet und welche die sozialen Bedürfnisse der Jugendlichen ernst nimmt, da die Schule vor allem jener Ort ist, an dem diese ihr Leben verbringen und gestalten müssen.

In dieser Ausblendung der Schule als soziales System kommt es auch zu einem Auseinanderdriften zwischen Wissen und Bildung. Wo Fragen nach Person, Verantwortung in der Gesellschaft, Demokratie und Politik nicht als Kernbereiche der Schule gesehen werden, verkommt die Bildungsaufgabe der Schule zu einer Leistungsprüfung, wie schnell und wie viel objektives Wissens-Pensum von den SchülerInnen gelernt werden kann. Diese Strategie, die als Teil der Auslesefunktion der Schule gesehen werden kann, fördert wiederum die Problematik, dass die VerliererInnen dieses Ausleseprozesses zu Formen von Gewalt greifen, um ihr Selbstwertgefühl auf dieser Weise zu stabilisieren.

Das Bild, das von den AutorInnen im Hinblick auf die Verbindung von Schulsystem und Gewalt gezeichnet wird, ist also recht klar und stringent. Unterschiedliche AutorInnen betonen unterschiedliche Facetten dieser Verbindung,

aber wenn man die Hauptstränge miteinander in Verbindung bringt, ergibt sich ein eindeutiges (und auch drastisches) Bild, das das strukturelle Gewaltpotential und -handeln des Schulsystems in vielen Konturen darstellt.

3. Kritik an der *modernen Institution* Schule: Ivan Illich und Pierre Bourdieu

Der dritte Teil der Arbeit nimmt Grundlinien des ersten und auch des zweiten Teiles der Arbeit auf und führt diese weiter. In dieser Einleitung wird zuerst nun eine Begründung der Art und Weise der Weiterführung geliefert und daraufhin inhaltlich skizziert.

Die Forschungsfrage dieser Arbeit stellt die Frage nach dem Zusammenhang von Schule und Gewalt auf struktureller Ebene. Im ersten Teil der Arbeit wurde eine vorsichtige Annäherung an die beiden Phänomene von Gewalt und Schule vorgenommen. Vorsichtig deshalb, weil die (nicht sofort offensichtliche) Ebene der strukturellen bzw. objektiven Gewalt in den Blick genommen werden sollte und weil zuerst einmal geklärt werden musste, wie auch das Phänomen Schule betrachtet werden soll. Hier hat sich anfänglich gezeigt, dass Schule vor allem als spezifische Institution bzw. Organisation der Moderne aufgetaucht ist. Im ersten Teil der Arbeit wurden die damit verbundenen Funktionen von Schule nur schemenhaft skizziert; Im dritten Teil dieser Arbeit sollen diese Ergebnisse nun wieder aufgenommen und vertieft werden. Die Beachtung des gesamtgesellschaftlichen Horizonts der Institution Schule und der Funktionen dieser Organisation Schule in diesem Kontext ist deshalb von enormer Wichtigkeit für die Leitfrage dieser Arbeit, weil sich hier die Frage entscheidet, ob die moderne Schule von einem latenten Gewaltpotential begleitet wird, das in ihren modernen Wurzeln mitverankert ist.

Den pädagogischen Untersuchungen des zweiten Teiles zum Thema Gewalt und Schule stehen nun im dritten Teil wieder soziologische, philosophische und auch theologische Bemerkungen und Beobachtungen zur Seite.

Mehrheitlich wird dabei auf Ivan Illichs und Pierre Bourdieus Untersuchungen Bezug genommen¹¹⁷. Die beiden Denker entstammen unterschiedlichen Disziplinen und haben in unterschiedlichen Räumen der modernen Welt gearbeitet. Ihre Überlegungen lassen sich in einigen zentralen Punkten

¹¹⁷ Deshalb werden zu Beginn dieses dritten Teiles explizit die Verbindungen dieser beiden Denker zu dem Thema grundrisshaft vorgestellt, Anm. DN.

jedoch gut zu einem Diskurs verbinden, der als eine Art *Gespräch* in diesem Teil der Arbeit vorgestellt werden soll. Erneut ausgehend von einer Funktion der Schule, nämlich jener, dass sie gesellschaftliche Ordnungen stabilisiert und tradiert, wird versucht, hinter die (bereits als *scheinbar* entlarvte) neutrale Nullebene dieser Ordnung zu blicken.

Es ist vor allem auch die Monopol-Stellung der Bildungsinstitution Schule hinsichtlich des Eintrittes in das erwerbsmäßige gesellschaftliche Leben, die kritisch hinterfragt wird. Illich kennzeichnet die scheinbar neutrale Stellung der Institution Schule als einen *liberalen Mythos*, Bourdieu bezeichnet sie als *Illusion der Chancengleichheit*. Mit Illich können wir die globalen Auswirkungen bzw. Stigmatisierungen der armen Bevölkerungsschichten durch diese *Monopol-Institution* nachvollziehen, mit Bourdieu wird vor allem der *Anschein einer Legitimität* des herrschenden Schulsystems kritisch befragt.

Abschließend wird auf Bourdieus Begriff des *kulturellen Kapitals* hingewiesen, um besser verstehen zu können, warum er die Schule nicht als Kraft einer gesellschaftlichen Veränderung sondern als pseudo-legitime Stabilisierungsorganisation einer Gesellschaft sieht. Bei Illich finden wir demgegenüber eine Warnung vor einer *Kapitalisierung der Bildung*. Statt einen wahren Ort der Bildung sieht Illich im herrschenden Schulsystem ein komplexes, mythen-schaffendes Ritual, welches - so die These - als eine *Säkularisierung eines katholischen Ritual-Verständnisses* gelesen werden kann. Die Schulinstitution schafft den Mythos, dass durch sie - und nur durch sie - der Eintritt in die gesellschaftliche Gemeinschaft möglich wird (mit allen dazugehörigen Mythen, z.B. den Leistungsgedanken). Dadurch wirkt sie selbst als eine gewaltige Macht, welche sämtliche Mitglieder einer Gesellschaft in den Bann zieht.

3.1. Ivan Illich und sein Zugang zur Problematik

Der Philosoph, Theologe und Historiker Ivan Illich (geboren 1926 in Wien, gestorben 2002 in Bremen) beschäftigt sich mit dem Phänomen der Institution Schule aus einem ungewöhnlichen Blickwinkel. Den Großteil seines Lebens verbrachte Illich in Lateinamerika (1960 gründete er das Centro intercultural

de documentación CIDOC in Cuernavaca/Mexiko, an dem er die Wechselbeziehungen zwischen westlicher Welt und dem lateinamerikanischen Kontinent untersuchte, u.a. auch die Pädagogik in der „dritten Welt“).

Illichs Ausführungen über Schule als einer Institution, Schulpolitik, die Gewalt der Schule oder die Problematik der Schulbildung nehmen ihre Ansatzpunkte in der lateinamerikanischen Realität und behandeln das Phänomen der „Beschulung“ der lateinamerikanischen, aber auch der nordamerikanischen Gesellschaft und reflektieren die immer stärker sich etablierende Bildungsexpansion in kritischer Weise.¹¹⁸ Seine Ausführungen behandeln hierbei nicht die Gewalt *in* der Schule, sondern nehmen ihren Ausgangspunkt auf der Makroebene, insofern sie die Institution der Schule als Ganze, in Verbindung mit der Gesellschaft in den (historisch, theologisch und soziologisch gefärbten) Blick nehmen.

Hartmut von Hentig sieht einen zentralen Beitrag Illichs zu einer umfassenderen Sicht auf Schule darin, dass er Schule „als das öffentlich kontrollierte Instrument der gesellschaftlichen Selbststeuerung“¹¹⁹ freigelegt hat:

„Denn die Schule ist es, die den Fortbestand der Ordnungen und Einrichtungen und Vorstellungen garantiert, aus denen wir alle leben; sie macht das Leben halbwegs berechenbar; sie nimmt den Einzelnen ab, was sie sich längst nicht mehr zutrauen: die Verantwortung für das, was sie sind.“¹²⁰

¹¹⁸ ILLICH schreibt vor allem in den 60er und 70er Jahren über diese Thematik. Dennoch merkt Hartmut VON HENTIG, der ein Vorwort zu ILLICHS Buch Entschuldung der Gesellschaft (1970) geschrieben hat, an, dass ILLICHS Gedanken sehr wohl auch für den deutschen Bildungsraum von entscheidender Bedeutung sein können, nicht nur „weil das Leben in den verschiedenen Teilen der Welt immer mehr Eigenschaften gemein hat“ (Ivan ILLICH, Entschuldung der Gesellschaft, München 1972, 6.), sondern weil nur Irrelevantes „sich abhalten oder ignorieren“ (Ebd., 7.) lässt, ILLICHS Ausführungen zur Schulkultur und zum Phänomen der Beschulung jedoch einen gefährlichen Kern einer Kritik der Institution Schule als gewalttätige Struktur darstellen.

¹¹⁹ VON HENTIG, in: Ivan ILLICH, Entschuldung der Gesellschaft, 5.

¹²⁰ ILLICH, Entschuldung der Gesellschaft, 5.

3.2. Pierre Bourdieu und der Kontext des französischen Soziologen

Der französische Sozialphilosoph und Soziologe Pierre Bourdieu (geb. 1930 in Denguin, gest. 2002 in Paris) hat sich eingehend mit dem beschäftigt, was er als die *scholastische Vernunft* bezeichnet hat. Darunter versteht er das ganze Universum akademischen und scholastisch gebildeten Denkens, Lebens und Handelns, das wesentlich durch die Ausbildung in scholastischen Systemen unserer Gesellschaft geprägt ist.

Eine Richtung der Untersuchungen Bourdieus zielt darauf ab, mit der (akademischen) Vorannahme zu brechen, dass es eine unpolitische Art gibt, die dem von Voraussetzungen freien Denken, der *scholé*, zur Verfügung steht. Ihm stellt sich im Laufe seiner Forschungen die Frage, welche *Voraussetzungen* eigentlich die gesamte scholastische Tradition - angefangen vom Schulsystem bis hin zum akademischen Hochschulleben - mit sich führt.

„Ich bin mir ziemlich im klaren darüber, welchen Reaktionen sich aussetzt, wer am Kampf gegen die in der reinen und vollkommenen Welt des Denkens (*Bourdieu's Beschreibung der akademischen Welt, Anm. DN*) so mächtige Verdrängung all dessen arbeitet, was mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit in Verbindung steht.“¹²¹

Bourdieu sieht die gesellschaftliche Wirklichkeit als grundlegend von der scholastischen Vernunft bzw. einer Vorstellung einer reinen und vollkommenen Welt des Denkens maßgeblich mitbeeinflusst, auch wenn diese Vernunft sich als neutral dieser Welt gegenüber ausgibt. Diese zentrale These, welche Bourdieu seinen Untersuchungen über das Schulsystem Frankreichs zu Grunde legt, kann in zahlreiche Richtungen hin ausgefaltet werden. Im Folgenden werden einige dieser Stoßrichtungen thematisiert und skizziert werden.

¹²¹ BOURDIEU, Meditationen, 13.

3.3. Funktion der Institution Schule: ordnungsstabilisierend und -tradierend

Das eben angeführte Zitat gibt auch eine grobe Definition der zentralen Kritik Illichs am Schulsystem wieder: Die Schule steht im Dienst der herrschenden Ordnung, weil in ihr die bestehenden Normen und Wertvorstellungen und Einstellungen der Gesellschaft weitertradiert werden. Insofern erfüllt sie in erster Linie nicht eine Bildungsfunktion, sondern stellt *einen Ort und eine Weise* dar, in welcher die Jugendlichen in die bestehende Ordnung integriert werden sollen und diese gleichzeitig dadurch auch anerkennen und sie als „normale“, gleichsam natürliche Ordnung wahrnehmen.

Der Soziologe Pierre Bourdieu bezeichnet diese Funktion der Schule als „kulturelle Integrationsfunktion“, die sie für ein Land erfüllt: „Sie definiert, was relevante Problemstellungen sind, was wert ist, behandelt zu werden und wie darüber gedacht und gesprochen werden soll.“¹²² Brigitte Leimstätter spricht in ihrem Artikel über Bourdieu von Schulsystemen „als `Kühlsysteme` der Gesellschaft“, die diese stabilisierende Funktion übernehmen. Es ist ein Kennzeichen der etablierten Institutionen, „dass besonders jene Teile einer Kultur, deren Veränderung die etablierte Herrschaft und ihre Dynamik in Frage stellen könnten, durch entsprechende Kühlsysteme abgesichert werden“. (Erdheim 1984, S. 332)¹²³ Bourdieu spricht davon, dass das Schulsystem hier dazu beiträgt, einen gewissen *Habitus* unter den SchülerInnen zu erzeugen und zu pflegen; Das ist der „heimliche Lehrplan“¹²⁴, der zur Stabilisierung einer Gesellschaft beitragen soll.

Illich sieht diese stabilisierende Funktion der Schule nicht als neutral an. Vielmehr nimmt das Schulsystem hier *graduierende* und *degradierende* Hand-

¹²² Pierre BOURDIEU, Wie die Kultur zum Bauern kommt, Über Bildung, Schule und Politik, Hamburg 2001, 10.

¹²³ Brigitte LEIMSTÄTTNER, Das Feld Schule und seine Akteur/innen, in: ERLER/LAIMBAUER/SERTL, Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analysen zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen, schulheft 36/2011, 78-88, 84.

¹²⁴ Vgl. BOURDIEU, Wie die Kultur zum Bauern kommt, 11.

lungen vor, indem es die SchülerInnen durch das Bewertungssystem in einer hierarchischen Ebene festsetzt oder weiterkommen lässt.

„Schulen graduieren und degradieren daher auch. Sie erreichen, dass der Degradierte seine Unterwerfung hinnimmt. Gesellschaftlicher Rang richtet sich nach der Stufe der Schulbildung, die man erreicht hat. (...) Die Staatsbürger werden in ihren Rang „verschult“. Das Ergebnis sind politisch annehmbare Formen einer Diskriminierung, welche die relativ wenigen, die ans Ziel gelangen, begünstigt.“¹²⁵

Das Schulsystem steht dadurch auch in einer starken Verbindung zur gesellschaftlichen Anerkennung der einzelnen Subjekte wie auch zu ihrer Zulassung zum Arbeitsmarkt (vgl. Bildungsmonopol der Schule) und damit zur möglichen Qualität der Existenz der einzelnen SchülerInnen. Die einzelnen Subjekte, so Illich, akzeptieren ihre „Verschulung“ und den damit verbundenen Rang. Hierbei offenbart sich auch die politische Dimension der scheinbar neutralen Institution Schule: „Die Schulen lehren das Kind, das politische System zu akzeptieren, das sein Lehrer repräsentiert, obwohl behauptet wird, der Unterricht sei unpolitisch.“¹²⁶

In seiner Radikalität und Gewalttätigkeit zeigt sich diese politische Dimension des ordnungsstabilisierenden Schulsystems, wenn man einen Blick auf jene wirft, die der Degradierung und Stigmatisierung des Systems zum Opfer fallen. Mit Illich und Bourdieu kann man hier gleich zwei Dimensionen in den Blick nehmen: Illich spricht von den Armen in Lateinamerika (globale Dimension), und Bourdieu von den französischen sozialen Unterschichten (europäische Dimension), welche zum Opfer des Schulsystems werden.

3.4. Bietet die Schule eine Chance für alle? Der *liberale Mythos* (Illich) und die *Illusion der Chancengleichheit* (Bourdieu)

Illich bezeichnet als einen *liberalen Mythos* die Annahme, „dass Schulbildung die Integrierung in die Gesellschaft gewährleiste. Die Solidarität aller Bürger,

¹²⁵ Ivan ILLICH, *Schulen helfen nicht, Über das mythenbildende Ritual der Industriegesellschaft*, München 1972, 30-31.

¹²⁶ ILLICH, *Schulen helfen nicht*, 34.

die sich auf ihre gemeinsame Schulbildung gründet, ist unveräußerlicher Bestandteil des modernen westlichen Selbstverständnisses.“¹²⁷ Der Mythos bzw. das Versprechen liegt darin, dass durch das Schulsystem prinzipiell jedem/jeder BürgerIn die Möglichkeit zugesprochen wird, eine respektable Position in der Gesellschaft zu besitzen, seinen *Status* damit zu begründen. Illich zufolge ist das jedoch eine Illusion, da Menschen aus ärmeren sozialen Schichten nicht die Möglichkeiten und Mittel haben, in gleicher Weise wie Menschen aus gehobenen Schichten am Bildungsprozess teilzunehmen. Dadurch jedoch, dass die Institution der Schule „als einzig legitimer Weg zur Mittelschicht“¹²⁸ gesehen wird (da sie das Bildungsmonopol und daher in weiterer Folge das Monopol auf den Zugang zu Arbeitsmarkt besitzt), erfahren die Armen durch das Schulsystem auf doppelte Weise *Gewalt*: Sie gibt ihnen nahezu keine Chance, eine entsprechend hohe Schulbildung zu erreichen und schiebt ihnen auch gleichzeitig die Schuld am Versagen in der Schule zu und indirekt auch die Schuld für ihre eigene Armut. Das Schulsystem versperrt nämlich „alle unkonventionellen Übergänge (*d.h. jeden möglichen sozialen Aufstieg ohne das Durchlaufen des Schulsystems, Anm. DN*) und schiebt dem Leistungsschwachen die Schuld an seiner Randständigkeit zu.“¹²⁹

Illich spricht von einer „Ideologie der Schulpflicht“¹³⁰, weil sie bloß eine abstrakte Idee einer absoluten gleichen Bildung - abgelöst von aller wirtschaftlicher, gesellschaftlicher und persönlicher Rücksichtnahme auf die Subjekte - verfolgt.

Um diese Aussage klarzustellen, sei noch einmal darauf hingewiesen, dass Illich nicht gegen Bildung spricht - aber dagegen, dass eine Institution ein Monopol auf Bildung beansprucht und alle anderen Formen ebendieser denunziert.

¹²⁷ ILLICH, Schulen helfen nicht, 25.

¹²⁸ ILLICH, Schulen helfen nicht, 25

¹²⁹ ILLICH, Schulen helfen nicht, 25-26.

¹³⁰ ILLICH, Entschulung der Gesellschaft, 28.

„Gleiche Bildungschancen sind in der Tat ein wünschenswertes und auch erreichbares Ziel; wer das aber mit Schulpflicht gleichsetzt, verwechselt die Erlösung mit der Kirche. Die Schule ist zur Weltreligion eines modernisierten Proletariats geworden und macht den Armen des technischen Zeitalter leere Erlösungsversprechungen.“¹³¹

Das Grundproblem ist also die Institutionalisierung von Bildung, weil dieses *System Schule* „Vorurteil mit Diskriminierung“ verbindet.¹³²

Anstatt dass die Schule eine Chancengleichheit schafft, diskriminiert sie: Die Zuteilung der gesellschaftlichen Rolle hängt mit der Schulbildung zusammen, die man absolviert hat. Es geht also nicht um die realen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die jemand besitzt bzw. erlangt hat, sondern bloß um die allgemeine Schulbildung. Statt eine „Gleichheit der Chancen“ zu schaffen, „hat das Schulwesen deren Zuteilung monopolisiert“¹³³, d.h. nur das System Schule darf festlegen, wer eine Chance bekommen soll und wer nicht.

Illichs Vermutung, dass das Schulwesen gerade keine Chancen für die Armen bereitstellt, sondern vielmehr zu deren Diskriminierung beiträgt, kann von den soziologischen Untersuchungen Bourdieus her unterstrichen werden. Ihm zufolge ist bloß noch ein

„(...) kultureller Trägheitseffekt dafür verantwortlich, dass das Schulsystem, der Ideologie von der „befreienden Schule“ entsprechend, nach wie vor für einen Faktor sozialer Mobilität gehalten werden kann. Deutet doch im Gegenteil alles darauf hin, dass es einer der wirksamsten Faktoren der Aufrechterhaltung der bestehenden Ordnung ist, indem es der sozialen Ungleichheit den Anschein von Legitimität verleiht (...)“¹³⁴

Dieser „Anschein von Legitimität“, welche das Schulsystem der sozialen Ungleichheit verpasst, baut auf dem Fundament auf, dass jeder/jede die Möglichkeit hat, das Schulsystem zu durchlaufen, zu bestehen und so einen

¹³¹ ILLICH, Entschulung der Gesellschaft, 28-29.

¹³² ILLICH, Entschulung der Gesellschaft, 29.

¹³³ ILLICH, Entschulung der Gesellschaft, 31.

¹³⁴ BOURDIEU, Wie die Kultur zum Bauern kommt, 25.

entsprechenden Status und die damit verbundenen Möglichkeiten zu erlangen. Dieser Anschein an Legitimität gründet allerdings auch darauf, dass es die rein individuelle Leistung des/der Einzelnen ist, dies zu erreichen. Bourdieu zufolge ist das allerdings eine Illusion bzw. eine scholastische Ideologie, da vor allem die aus einer höheren Bildungsschicht stammenden SchülerInnen Chancen haben, wiederum eine hohe Bildung zu erreichen. Im Gegenteil dazu haben bildungsferne SchülerInnen relativ geringe Erfolgsaussichten, in der (ökonomischen) Hierarchie der Gesellschaft aufzusteigen. Die „Hoffnung auf den sozialen Aufstieg durch die Schule“¹³⁵ entpuppt sich hier nur allzu oft als Illusion. Die Schule im bestehenden System sorgt lediglich für das „kollektive Heil der bereits begünstigten Klassen (...), und für das individuelle Heil von einigen Ausnahmen aus benachteiligten Klassen.“¹³⁶ Es ist nicht die individuelle Anstrengung, die den Schulerfolg garantiert: Die „Verteilung der Hochschuldiplome (...) zeigt auf eklatante Weise, dass die Chancen eines Kindes auf schulischen Erfolg viel direkter eine Funktion seiner sozialen Klasse als seiner persönlichen Talente sind.“¹³⁷ Das Schulsystem ist hierbei *ordnungsstabilisierend*, insofern es die Hierarchie zwischen den sozialen Klassen nahezu unangetastet lässt und stattdessen vielmehr weitertradiert.

„Scheinbar neutral geht die Schule doch von nicht deklarierten bildungsbürgerlichen Werten aus. Zentral ist hier die Begabungsideologie, die Bildungsinteressen zu individuell angeborenen oder Charaktereigenschaften macht und unterschlägt, dass Bildungsinteressen und „Begabungen“ weitgehend durch den Umgang mit „Bildungsgütern“ in früher Kindheit in der Familie erworben werden.“¹³⁸

Wovon hängt der Bildungserfolg im Schulsystem ab, wenn es nicht um die individuelle Leistung der Individuen geht? Bourdieu verweist darauf, dass die Gleichheit der Chancen, welche das Schulsystem als Argument ins Feld führt,

¹³⁵ BOURDIEU, *Wie die Kultur zum Bauern kommt*, 20.

¹³⁶ BOURDIEU, *Wie die Kultur zum Bauern kommt*, 20.

¹³⁷ BOURDIEU, *Wie die Kultur zum Bauern kommt*, 20.

¹³⁸ BOURDIEU, *Wie die Kultur zum Bauern kommt*, 10.

„rein *formell* ist“¹³⁹. Der scheinbar neutrale und für alle gleiche Weg, den die SchülerInnen durchlaufen müssen, ist eben gerade deswegen nicht neutral, weil er gewisse SchülerInnen bevorzugt und andere nicht. Was dabei vergessen wird, ist, dass

„die Schwierigkeiten des Weges für eine soziale Klasse mit denjenigen einer anderen nicht vergleichbar sind. (...) Von unten bis ganz nach oben funktioniert das Schulsystem, als bestände seine Funktion nicht darin, auszubilden, sondern zu eliminieren. Besser: in dem Maß, wie es eliminiert, gelingt es ihm, die Verlierer davon zu überzeugen, dass sie selbst für ihre Eliminierung verantwortlich sind.“¹⁴⁰

Wie Illich, so spricht auch Bourdieu hier von einer *politischen Dimension* des Schulsystems, welche sich in einer strukturellen Gewaltsituation ausdrückt: Scheinbar neutral, so bietet das System doch nur denjenigen eine angemessene Chance, welche bereits in der sozialen Hierarchie höher situiert sind. Wenn Bourdieu nach den „objektiven Mechanismen“ fragt, welche diese Stigmatisierung der sozial schwachen Klassen reproduzieren und so „den fortgesetzten Ausschluss der Kinder aus den am stärksten benachteiligten Klassen bewirken“¹⁴¹, verweist er auf die Bedeutung des *kulturellen Kapitals*, das hier von entscheidender Bedeutung ist. Bourdieu zufolge ist es nicht das Einkommen der Eltern, von dem die Chancen eines Kindes in Bezug auf seinen Schulerfolg abhängen. Vielmehr prägt Bourdieu den Begriff des *kulturellen Kapitals*, welches er in einen Kausalzusammenhang mit dem erfolgreichen bzw. erfolglosen Bestehen der SchülerInnen im System Schule bringt.

3.4.1 Kulturelles Kapital

Als kulturelles Kapital bezeichnet Bourdieu den geistigen Horizont, die Stimmung und die Möglichkeiten eines Kindes, schon von früher Kindheit an mit Kultur und Bildung in Beziehung zu kommen. Es geht hierbei nicht einfach um die Investitionen in die Bildung der Kinder, welche von den Eltern vor-

¹³⁹ BOURDIEU, *Wie die Kultur zum Bauern kommt*, 21.

¹⁴⁰ BOURDIEU, *Wie die Kultur zum Bauern kommt*, 21.

¹⁴¹ BOURDIEU, *Wie die Kultur zum Bauern kommt*, 25.

genommen werden, sondern um den gesamten kulturellen Hintergrund der Umgebung, in der Kinder aufwachsen.

„In Wirklichkeit jedoch vermittelt jede Familie ihren Kindern auf eher indirekten als direkten Wegen ein bestimmtes kulturelles Kapital und ein bestimmtes Ethos, ein System impliziter und tief verinnerlichter Werte (...). Das kulturelle Erbe (...) ist für die ursprüngliche Ungleichheit der Kinder in Bezug auf die schulische Bewährungsprobe und damit die unterschiedlichen Erfolgsquoten verantwortlich.“¹⁴²

Der Einfluss des familiären Milieus auf das Kind ist - im Hinblick auf den Schulerfolg - „ausschließlich kultureller Art“¹⁴³; Es geht um das Bildungsniveau der Eltern, das hier den Ausschlag gibt. Die soziale Herkunft entscheidet daher wesentlich über den Grad der Bildung und in Folge auch der Schulbildung. In diesem Begriff bzw. Argument des kulturellen Kapitals vereint Bourdieu mehrere Ströme bzw. Richtungen, die es zu bedenken gilt:

Zum einen macht Bourdieu klar, dass dort, wo dieser Zusammenhang nicht gesehen wird, der Erfolg eines Kindes im Schulsystem als eine individuelle Größe gesehen wird, wo es doch vor allem eine Frage des kulturellen Kontextes ist.

„Der bedeutendste und im Zusammenhang mit der Schule wirksamste Teil des kulturellen Erbes, die zweckfreie Bildung und die Sprache, wird auf osmotische Weise übertragen, ohne jedes methodische Bemühen und jede manifeste Einwirkung. Und gerade das trägt dazu bei, die Angehörigen der gebildeten Klasse in ihrer Überzeugung zu bestärken, dass sie diese Kenntnisse, diese Fähigkeiten und diese Einstellungen, die ihnen nie als das Resultat von Lernprozessen erscheinen, nur ihrer Begabung zu verdanken haben.“¹⁴⁴

Erziehung findet also vor allem außerhalb der Schule statt, und dieser (kulturelle) Vorteil im Schulwesen, der daraus entsteht, wird dann für eine bloß individuelle Leistung gehalten. Was hier zu hinterfragen wäre, ist die Annahme, wo Lernen wirklich stattfindet. Das System Schule kann für Bourdieu nicht der primäre Ort der Bildung sein (Bildung steht vielmehr im Kontext von

¹⁴² BOURDIEU, Wie die Kultur zum Bauern kommt, 26.

¹⁴³ BOURDIEU, Wie die Kultur zum Bauern kommt, 26.

¹⁴⁴ BOURDIEU, Wie die Kultur zum Bauern kommt, 31.

Lebenserfahrung!), weil diese (im Sinne des kulturellen Kapitals) schon sehr stark mit dem kulturell-sozialen-biografischen Hintergrund des Subjekts in Zusammenhang steht.

Auch Illich widerspricht dieser „Illusion“, dass Bildung nur im Rahmen der Schule gefunden wird; Stattdessen kritisiert er dieses Verständnis der Bildung, weil es so der Schule eine Monopolstellung als Bildungs-*Institution* zugesteht (was eine spezifische Machthierarchie mit sich bringt).

„Die zweite große Illusion, auf der das Schulsystem beruht, besteht in der Annahme, dass Lernen meistens das Ergebnis von Unterricht sei. Gewiss kann Unterricht unter bestimmten Umständen zu gewissen Arten des Lernens beitragen. Die meisten Menschen aber erwerben den größten Teil ihres Wissens außerhalb der Schule; in der Schule erwerben sie es nur insoweit, als in einigen reichen Ländern die Schule der Ort geworden ist, an dem sie während einer wachsenden Spanne ihres Lebens eingesperrt werden.“¹⁴⁵

Die Reduzierung von Bildung auf Schulbildung als alleinigen anerkannten Bildungsweg ist nicht emanzipierend und befreiend, sondern hat einen entmündigenden Charakter. „Bildung als Schulbildung“, so resümiert von Hentig im Vorwort zu Illichs Buch *Entschulung der Gesellschaft*, ist daher „ein Stück sozialer Determinismus statt ein Akt geistiger Emanzipation;“¹⁴⁶ Es taucht hier die grundlegende Frage auf, warum die Schule, wenn sie denn wirklich mit Bildung in Zusammenhang steht, nicht die Emanzipation, die Änderung der Gesellschaft bewirkt, sondern die bestehende Ordnung einfach weiterträgt bzw. sogar verfestigt: Illichs Kritik gilt nicht der Bildung generell, sondern (im Gegenteil) dem Spezifikum der Schulbildung - um auf Bourdieu zurückzukommen - als ordnungsstabilisierende gesellschaftliche Einrichtung, die es den unteren sozialen Schichten gerade nicht ermöglicht, ihre Position zu verbessern und zu ändern.

Illich beschreibt es als *Gewaltakt* an den Armen der Gesellschaft, den das Schulsystem ausführt, indem es zwar die Schulbildung *allen* anbietet, aber im Grunde ihr Angebot nur auf die bereits schon „kulturelles“ Kapital-Besitzenden

¹⁴⁵ ILLICH, *Entschulung der Gesellschaft*, 31.

¹⁴⁶ ILLICH, *Entschulung der Gesellschaft*, 8.

zurechtlegt und so das Bestehen der niederen sozialen Klassen im Schulsystem verunmöglicht und gleichzeitig das Versagen in diesem System aber als individuelles Versagen kennzeichnet. In diesem Schwerpunkt auf der individuellen Schuld des Versagens kommt es nicht nur zur Ausgrenzung (der „VersagerInnen“ aus dem Arbeitsmarkt und daher aus dem gesellschaftlichen Leben), sondern auch zu ihrer Stigmatisierung als *VerursacherInnen* dieser eigenen *Schuld*. Auch Bourdieu spricht von einer „Logik des Verinnerlichungsprozesses“, den die Menschen im Kontext dieses Schulsystems durchlaufen, indem die „objektiven Chancen“ in „subjektive Erwartungen, in Hoffnung oder Hoffnungslosigkeit“ verwandelt werden.¹⁴⁷

Soziologisch gesehen schlagen sich diese subjektivierten Erwartungen bzw. Enttäuschungen in Bezug auf den Schulerfolg im Ethos bzw. in der Erwartungshaltung einer gesellschaftlichen, sozialen Gruppe gegenüber der Schule nieder und bestimmen die Einstellung zu diesem System: Es wird von der Schule nichts mehr erwartet.

Bourdieu verweist mit Kurt Lewin darauf, dass „die Ideale wie die Handlungsweise eines Menschen von der Gruppe (abhängen), der er angehört, und von deren Zielen und Aussichten“¹⁴⁸. Wenn also ganze gesellschaftlich-soziale Gruppen und Milieus von der Schule keine Änderung ihres sozialen Status mehr erwarten, schlägt sich das auch im Zugang dieser Gruppe zur Schule nieder. „So trägt alles dazu bei, diejenigen, die, wie man sagt, `keine Zukunft haben´, zu `vernünftigen´ oder, wie Lewin sagt, `realistischen´ Erwartungen, was sehr oft heißt, zum Verzicht auf das Hoffen anzuhalten.“¹⁴⁹

Bourdieu kommt zu dem Schluss, dass „die formale Gleichheit, das Prinzip des ganzen Bildungssystems, in der Tat ungerecht ist, und dass sie in jeder auf demokratische Ideale eingeschworenen Gesellschaft die Privilegien

¹⁴⁷ Vgl. BOURDIEU, *Wie die Kultur zum Bauern kommt*, 34f.

¹⁴⁸ Kurt LEWIN, *Zeitperspektive und Moral*, in: Kurt LEWIN / Gertrud WEISS LEWIN, *Die Lösung sozialer Konflikte*, Bad Nauheim 1975, 152-180, 167.

¹⁴⁹ BOURDIEU, *Wie die Kultur zum Bauern kommt*, 35.

besser schützt, als es deren offene Übertragung vermöchte.“¹⁵⁰ Fazit: Dem Schulsystem ist deshalb hier eine Gewaltstruktur inne, die sich in ihrer vermeintlich objektiven Ausrichtung zeigt und hervortritt. Wo für alle SchülerInnen das gleiche gefordert wird, wo es eine Ausrichtung an einem objektiven, zu lernenden Pensum gibt, dort blendet das Schulsystem alle unterschiedlichen Voraussetzungen (das kulturelle Startkapital) der SchülerInnen aus - zu Gunsten einer begünstigten Minderheit.

„Damit die am meisten Begünstigten begünstigt und die am meisten Benachteiligten benachteiligt werden, ist es notwendig und hinreichend, dass die Schule beim vermittelten Unterrichtsstoff, bei den Vermittlungsmethoden und -techniken und bei den Beurteilungskriterien die kulturelle Ungleichheit der Kinder der verschiedenen gesellschaftlichen Klassen ignoriert. Anders gesagt, indem das Schulsystem alle Schüler, wie ungleich sie auch in Wirklichkeit sein mögen, in ihren Rechten wie Pflichten gleich behandelt, sanktioniert es faktisch die ursprüngliche Ungleichheit gegenüber der Kultur. Die formale Gleichheit, die die pädagogische Praxis bestimmt, dient in Wirklichkeit als Verschleierung und Rechtfertigung der Gleichgültigkeit gegenüber der wirklichen Ungleichheit (...)“¹⁵¹

Dort, wo es keinen Schutz und keine Förderung für alle gibt, dort wird die bestehende Einrichtung des Schulsystems vor allem denjenigen zu Gute kommen, die auch schon Zugang zu kulturellem Kapital *außerhalb* des Schulsystems besitzen.

3.4.2. Institutionalisierung und Kapitalisierung der Bildung in der modernen Schule

Ein wichtiger Kontext in der Kritik der Schule ist für Illich das Phänomen der *Institutionalisierung*. Wo ein Bedürfnis institutionalisiert wird, wo also etwa ein Bedürfnis nach Bildung in der Institution Schule (und nur dort) befriedigt werden soll, dort wird ein Grundbedürfnis in eine „Nachfrage nach wissenschaftlich produzierten Waren verwandelt“¹⁵². Das Zertifikat des Bildungsabschlusses ist nun jenes Dokument, das es zu erlangen gilt, weil damit ein privilegierter Eintritt in die Arbeitswelt verbunden ist. Die negative,

¹⁵⁰ BOURDIEU, *Wie die Kultur zum Bauern kommt*, 39.

¹⁵¹ BOURDIEU, *Wie die Kultur zum Bauern kommt*, 39.

¹⁵² ILLICH, *Entschulung der Gesellschaft*, 19.

gewalttätige Dimension dieser Umwandlung eines Bedürfnisses in die Nachfrage nach einer *Ware* kommt dort zum Vorschein, wenn man danach fragt, wer sich diese „Ware“ nicht leisten kann. Wer diese institutionalisierte Bildung nicht durchlaufen kann, dem wird der Mangel und die damit verbundenen Nachteile des Nicht-Besitzes dieser Bildungs-Ware aufgelastet. „Jedes einfache Bedürfnis, auf das man eine institutionelle Antwort findet, gestattet es, eine neue Klasse von Armen und eine neue Begriffsbestimmung der Armut zu erfinden.“¹⁵³

Für Illich ist es bezeichnend, dass die „modernen Armen“ neben dem Mangel an gesellschaftlicher Macht nun auch noch das „zunehmende Angewiesensein“ auf Institutionen bewältigen müssen. Illich zufolge macht die Institution der Schule radikal deutlich, wie hier die Armen in die kapitalistische Ordnung hereingenommen werden. Das Überwinden der Armut ist nun nur mehr über das Durchlaufen dieser Institution möglich (weil ansonsten ergibt sich eine absolute Ausgrenzung zum Arbeitsmarkt), und für das Erwerben dieser Bildung muss Kapital aufgewendet werden: Das zeigt, dass „die Armut, wird sie erst einmal modernisiert, gegen eine Behandlung lediglich mit Dollars resistent wird.“¹⁵⁴

Der lateinamerikanische Philosoph und Theologe benutzt hier drastische Worte, wenn er von den „Gefangenen der Schule“ spricht, die „in dem Gefühl erzogen (werden), den besser Geschulten unterlegen zu sein.“¹⁵⁵ Das Schulsystem stigmatisiert so jene, welche nicht die Akkumulation von Bildung in immer höherem Maße erlangen können, und das sind meist die Armen der Gesellschaft. Die Verschulung der Menschen/der Bildung (vor allem auch in „Entwicklungsländern“) ist deshalb gewalttätig, weil sie die Menschen in den Horizont der kapitalistischen Wirtschaft hineinzieht und einschließt, weil die Möglichkeit der Arbeitsausübung mit einem Schulabschluss verknüpft wird. Wer daher keine Schule abschließen kann, ist also nicht nur „ungeschult“, sondern dem werden auch die Möglichkeiten der Arbeit genommen.

¹⁵³ ILLICH, Entschulung der Gesellschaft, 19.

¹⁵⁴ ILLICH, Entschulung der Gesellschaft, 20.

¹⁵⁵ ILLICH, Entschulung der Gesellschaft, 24.

Die Institutionalisierung bzw. „Verschulung“ von Bildung ist demnach auch im Lichte der kapitalistischen Ordnung zu sehen und zu kritisieren, indem sie die Ordnung des Kapitals als die herrschende Ordnung in globaler Weise bestätigt. Die kapitalistische Eigenschaft der Schulbildung ist diejenige, dass sie „akkumulierbar“ ist; Sie gibt denjenigen, die mehr Schulbildung absolvieren, „einen prinzipiellen Vorteil über den, der weniger akkumuliert hat“. Ein weiterer Zug dieser kapitalistischen Form der Schulbildung ist, dass die Bildungsmittel monopolisiert werden - die „ExpertInnen“ (auch der ExpertInnen-Status ist für Illich ein fragwürdiges Relikt) können festsetzen, was als Bildung zu gelten hat und lehnen alle andere Formen von Erfahrung, die außerhalb des schulischen Kontextes gemacht werden, radikal ab. Von Hentig fasst Illichs Gedanken so zusammen, dass wir heute unter der Perversion „Bildung berechtigt zu“ anstatt „Bildung befähigt zu“ leben.¹⁵⁶

Die Kritik Illichs am Schulsystem zeigt von Hentig zufolge nicht nur die gewalttätige Einengung von Bildung auf Schulbildung auf, sondern steht in engem kausalem Zusammenhang mit dem „Unvermögen der öffentlichen Schule, mit Chancenungleichheit, Frustration, Gewalt, Armut fertig zu werden“.¹⁵⁷ Die Kritik Illichs am Schulsystem hat demnach zwei grobe Stoßrichtungen: Das Schulsystem selbst in seinen Fehlformen aufzuzeigen und die Frustration und Gewalt *in* der Schule noch einmal mit dem Schulsystem in Verbindung zu bringen. Diese Hinweise und Erkenntnisse sind schon in den ersten beiden Teilen dieser Diplomarbeit begegnet und von daher nicht fremd.

Illichs Argumentation verdeutlicht aber den breiteren Horizont dieser Kritik, indem er die Institution Schule in einen zeitgeschichtlichen, gesamtgesellschaftlichen Horizont stellt. Die Annahme, dass Schule eine „freie Bildung für alle“ ermöglicht, wird als ein *stigmatisierender Mythos* entlarvt und gekennzeichnet. Statt einer freien Bildung fördert bzw. lehrt sie ein Denken, welches nicht mehr auf die Fähigkeiten, Probleme und Handlungsoptionen aller Schichten einer Gesellschaft blickt, sondern welches ein objektives,

¹⁵⁶ Vgl. ILLICH, Entschulung der Gesellschaft, 9.

¹⁵⁷ ILLICH, Entschulung der Gesellschaft, 10.

positivistisches Ideal (das Bildungszertifikat) vorgibt und in vielerlei Weise als Monopol festsetzt (Zugang zur Arbeitswelt, Auszeichnung einer Bildung etc.). Die Spannung von Bildung (wie sie Illich versteht) und den Praktiken und der Funktion des Schulsystems soll nun in einem nächsten Kapitel skizziert werden.

3.5. Die Logik des Schulsystems im Widerspruch zu wirklicher Bildung

Das Schulsystem mit seinen objektiv formulierten Curricula und seinem Benotungssystem widerspricht für Illich der Logik des Lernens. Lernen ist für ihn ein offener Prozess, der sich für ihn grundsätzlich in zwei Bereiche teilt: In *Fertigkeiten erlernen* und *Bildung vermitteln* - für beides ist die Schule der unpassende Ort.

Fertigkeiten können besser an Ort und Stelle erlernt werden, und auch für Bildung ist die Schule der ungeeignete Ort, da sie die „freie Bildung“ unter das Diktat eines Zwanges stellt: „Noch weniger taugen Schulen dazu, die Möglichkeiten eines zweckfreien Lernens zu fördern (...) Das liegt vor allem daran, dass der Schulbesuch Pflicht ist und zur Schulung um der Schulung willen wird.“¹⁵⁸

Illich zielt darauf ab, dass Schulen als Institutionen nicht das Monopol auf diese Unterweisungen (und die gesellschaftlich-bürokratische Anerkennung von Unterweisungen) haben können; Vielmehr geht es ihm darum, frei von Zwang Möglichkeiten zur Bildung im Alltag der Gesellschaft zu schaffen. Ein freier Austausch unter Gleichgesinnten zu verschiedenen Themen - etwa in Cafés oder in dafür zur Verfügung gestellten Orten - kann für Illich sinnvoller sein als die *curricular* verordnete Beschulung.

Im System Schule ist es auch die Figur des *Lehrers/ der Lehrerin*, die hier diese freie Bildung unmöglich macht, weil sie die Kompetenzen des Einzelnen nicht ernst nimmt und mit der „Geringschätzung“ ans Werk geht, dass „die Leute unwissend seien“¹⁵⁹, so dass er folgert: „Das gleiche Recht jedes Men-

¹⁵⁸ ILLICH, Entschulung der Gesellschaft, 37.

¹⁵⁹ ILLICH, Entschulung der Gesellschaft, 42.

schen, seine Fähigkeit zum Lernen und zum Unterweisen zu betätigen, wird heute durch konzessionierte Lehrer blockiert.“¹⁶⁰ Illichs Kritik ist hier auch im Kontext seiner Zeit zu sehen, da er vor allem gegen eine LehrerInnenschaft richtet, die sich als hierarchisch übergeordnete *ExpertInnen* sehen und gleichsam von oben herab auf das *zu beschulende Subjekt* herabblicken.

Illich kritisiert im Grund die Schaffung besonderer Orte, die vom Rest der Gesellschaft abgetrennt werden, an denen (und nur dort) eine gewisse Kompetenz oder Bedeutung zelebriert wird. Deutlich wird das an der Analogie des Schulsystems zur „Institution Kirche“: Die Kirche ist jener ausgezeichnete Ort für Illich, an dem das Heilige anzutreffen ist - um das garantieren zu können, muss die Welt demgegenüber als profan erklärt werden. Genauso verhält es sich mit der Bildung. Mit der Akzeptanz einer herausragenden Bildungs-Institution wird gleichzeitig jegliche Möglichkeit von anerkannter Bildung außerhalb dieser Institution geleugnet und ihr der Charakter der Redlichkeit abgesprochen:

„Das bloße Vorhandensein pflichtmäßiger Schulen scheidet die Gesellschaft in zwei Reiche: Es gibt Zeitabschnitte, Vorgänge, Behandlungsweisen und Berufe, die als „akademisch“ oder „pädagogisch“ gelten, andere dagegen nicht. Diese Macht der Schulen, die gesellschaftliche Wirklichkeit aufzuteilen, kennt keine Grenzen: Die Bildung wird weltfremd, und die Welt wird bildungsfremd.“¹⁶¹

Illichs Ausführungen gehen aber über eine Untersuchung der Institution Schule *als Bildungsinstitution* hinaus, indem er auch in die Schule sozusagen „hineingeht“: Auch er beginnt soziologisch den konkreten Ort der Schule zu beschreiben und auch von dieser Methode her noch einmal zu Erkenntnissen über diese Institution zu gelangen. Dabei versucht er, eine *Phänomenologie der Schule* zu entwickeln, in welcher er das System Schule und das Geschehen an diesem Ort „Schule“ beschreiben möchte.

¹⁶⁰ ILLICH, Entschulung der Gesellschaft, 43.

¹⁶¹ ILLICH, Entschulung der Gesellschaft, 46.

Der erste Hinweis, den er gibt, ist der Verweis auf die enge Verknüpfung von Schulsystem und Kindheit: Dabei stellt sich Illich die Frage, ob „Kindheit“ selbst nicht eine „Erfindung“ des Schulsystems und der kapitalistischen Industriegesellschaft ist. Er verweist darauf, dass „unser heutiger Begriff `Kindheit` sich in Westeuropa erst in jüngerer Zeit“¹⁶² entwickelt hat. Er sieht sowohl in der *Kindheit* als auch im *Schulwesen* eine „moderne Erscheinung“¹⁶³, welche damit einhergeht, dass eine bestimmte altersbezogene Gruppe von Menschen („*Kinder*“) vom Rest der Gesellschaft abgesondert werden und durch die Schule belehrt werden. Die *Kinder* waren eigentlich in die Gesellschaft integriert, bis sie durch das System Schule daraus herausgenommen wurden und eine eigene Bedeutung bekamen. Illichs Argumentation zufolge gibt es deshalb so etwas wie *Kindheit* vor allem auch deswegen, weil es eine „altersbezogene und pflichtgemäße Lerninstitution“¹⁶⁴ namens Schule gibt, welche auf Kinder angewiesen ist. Dabei erscheint für Illich diese Argumentation, junge Menschen zu belehren und alle institutionalisierten Bildungsmittel auf sie zu verwenden, paradox:

„Die Entscheidung der Gesellschaft, Bildungsmittel vornehmlich denjenigen Bürgern zuzuteilen, die die außergewöhnliche Lernfähigkeit ihrer ersten vier Jahre bereits hinter sich gelassen, den Höhepunkt selbstmotivierten Lernens aber noch nicht erreicht haben, wird später einmal wahrscheinlich als absurd empfunden werden.“¹⁶⁵

Für Illich geht der Begriff der „Kindheit“ auch mit der Einführung einer Hierarchie zwischen Erwachsenenwelt und Kindern einher (er verweist etwa darauf, dass bis zum II. Vatikanum ein Christ ab dem siebenten Lebensjahr Urteilsfähigkeit und Freiheit erlangt hat, Anm. DN), und an dieser Stelle kommt der Gegenpol des Lehrers/der Lehrerin ins Spiel.

Für Illich steht es außer Frage, dass wir den Großteil unseres „Wissens“ außerhalb der Schule lernen: „Wir lernen sprechen, denken, lieben, fühlen, spielen, fluchen, politisieren und arbeiten, ohne dass sich ein Lehrer darum

¹⁶² ILLICH, Entschulung der Gesellschaft, 49.

¹⁶³ ILLICH, Entschulung der Gesellschaft, 50.

¹⁶⁴ ILLICH, Entschulung der Gesellschaft, 51.

¹⁶⁵ ILLICH, Entschulung der Gesellschaft, 51.

kümmert.“¹⁶⁶ Illich bezieht sich auf Ergebnisse der Bildungsforschung, welche belegen, dass das meiste, was Kinder lernen, nicht von ihrer Interaktion mit den LehrerInnen her rührt. Er spitzt die These sogar noch weiter zu: „Nur weil wir menschliche Wesen in die Kategorie Kindheit verwiesen haben, konnten wir sie überhaupt dazu bringen, sich der Autorität eines Schullehrers zu unterwerfen.“¹⁶⁷ Der Lehrer/die Lehrerin versammelt dabei in sich eine dreifache Autorität (WächterIn, PredigerIn und TherapeutIn) und setzt das Kind dem Zwang aus, längerfristig seine Zeit unter dieser Autorität verbringen zu müssen, die bis hin zu Eingriffen in persönlichste Meinungen vordringt.

Letztlich kann noch einmal deutlich gemacht werden, dass Illich in seiner Analyse und Kritik des Schulsystems viele verschiedene Problematiken, Begrenzungen und Strukturen des spätmodernen Gesellschaftssystems offenlegt, welche in unterschiedlicher Weise als gewaltvoll angesehen werden können. Rein innerschulisch betrachtet sieht Illich vor allem in der Entmündigung der SchülerInnen eine gewaltvolle Handlung vor sich gehen: Das Hineingestellt-Sein in eine Hierarchie und das Akzeptieren-Müssen eines vorgegebenen Lehrplanes ist aus der Perspektive der SchülerInnen deswegen zwingend und gewaltvoll, weil es keine freie Entscheidung für dieses System erlaubt hat. Auf dieser Ebene sind die Ausführungen Illichs pointiert und bedenkenswert, aber es ist nicht der Schwerpunkt seiner Kritik und daher sind sie eher als Hinweise denn als extrem differenziert ausgearbeitete Analysen zu betrachten.

Weitaus differenzierter sieht Illich die *strukturelle Gewalt* der Institution Schule in seiner Verbindung mit der Stabilisierung alter Ordnungen, in Verbindung mit dem liberalen Mythos der Chancengleichheit, in Verbindung mit der kapitalistischen Struktur, der Institutionalisierung und Einvernehmung aller gesellschaftlichen Schichten bei gleichzeitiger Chancenlosigkeit des Bestehens für viele in diesem System und letztlich auch in der Individualisierung der Schuld und des Versagens der „VerliererInnen“ des Schulsystems. Im Netz dieser Verbindungen arbeitet Illich also eine detaillierte und weitreichende Kritik des Schulsystems aus und verweist auf eine gefährliche und umfassende Gewalt-

¹⁶⁶ ILLICH, Entschulung der Gesellschaft, 52.

¹⁶⁷ ILLICH, Entschulung der Gesellschaft, 52.

struktur, die diesem zu Grunde liegt. Abschließend werden noch zwei weitere Bezüge Illichs dargestellt, die diese Kritik erweitern und abschließen.

3.6. Die Schule als Mythen-schaffendes Ritual

Illichs Methode basiert darauf, gegenwärtige Prozesse, Institutionen und Verhaltensweisen aus einem Blick der Verfremdung heraus anzusehen und so das Eigenartige dieser Prozesse in den Blick nehmen zu können. So versucht Illich etwa durch das Eintauchen in die lateinamerikanische Welt die Kultur des westlichen Kapitalismus in einer kritischen Form zu verstehen. Aber auch eine Verfremdung in historischer Perspektive hilft ihm, gegenwärtige Vorgänge zu befragen:

„Stellt man sich vor, mit einem Freund im 17. oder im 12. Jahrhundert oder in der Antike über moderne Institutionen (wie die Schule, Anm.) zu sprechen, wird man leichter begreifen, wie intensiv diese ritualisiert sind. Rituale erzeugen Glaubensgewissheiten, deshalb spreche ich von *mythopoiesis*, wobei *poiesis* das griechische Wort für „machen“ oder „erzeugen“ oder „schaffen“ ist: ein Mythen schaffendes Ritual.“¹⁶⁸

Dieser verfremdete Blick auf die Institution Schule lässt ihn den Vorgang der Beschulung, welcher so typisch für die heutige Zeit ist, näher betrachten. Dieser Vorgang erinnerte Illich an ein *Ritual*, welches zwei Bedeutungen mit sich führt: Auf der einen Seite ist es die rituelle Ausgestaltung einer Zeremonie, welche die Teilnehmer durchlaufen:

„Wir definierten als Schule jede feste Einrichtung, die für einen Mindestzeitraum von fünf Jahren Gruppen von mehr als fünfzehn und weniger als fünfzig in ungefähr dem gleichen Alter um eine Person versammelt, die viel längere Zeit in solchen Zusammenkünften zugebracht hat als sie. Und wir bemerkten, dass - wo immer wir uns das in der Welt anschauten - Beschulung die Abfolge von vier solchen Perioden zu umfassen schien, jede davon so eingerichtet, dass immer mehr Menschen aus-

¹⁶⁸ Ivan ILLICH, In den Flüssen nördlich der Zukunft, Letzte Gespräche über Religion und Gesellschaft mit David Cayley, München 2006, 167.

geschieden werden. Viermal in diesem Kreis herum und du erlangst gesellschaftliche Privilegien.“¹⁶⁹

Auf der anderen Seite schafft dieses Ritual einen Mythos, nämlich, dass jene, die dieses Ritual durchlaufen, von den wirklichen Vorgängen dieses Rituals zu Gunsten eines „imaginierten Zieles“ absehen: Dieses Ritual also nicht in Frage stellen, sondern an seine Wirksamkeit „glauben“. Für Illich ist es deshalb auch interessant, die Schule „nicht als soziale Institution oder Dienstleistungseinrichtung, sondern als Ritual“¹⁷⁰ zu betrachten, das mittlerweile - im Gegensatz zu den Ritualen indigener oder volksmäßiger Rituale und Traditionen - zu einem globalen Ritus (mit damit verbundenen Mythos!) geworden ist - „ein Ritual, das nach und nach für selbstverständlich gehalten wurde und das eine Überzeugung, einen Mythos hervorgebracht hat, der zu einer Glaubenssache geworden ist - trotz des starken Widerspruchs angesichts seiner offensichtlich schädlichen Wirkungen.“¹⁷¹

Illich bewertet daher die Schule nicht im Lichte der Gegenwart, sondern vor allem aus einer scheinbar entfremdeten Situation im Dialog mit der Vergangenheit heraus. Das Schulsystem wird dabei als länderübergreifendes Ritual gesehen, das einen Glauben an es und gleichzeitig auch seine Wirksamkeit erzeugt und die Schule als scheinbar unhintergehbaren Bestandteil der modernen Kultur installiert. Durch die Bewertung der Schule als Ritual fügt Illich dem Zugang auf das Schulsystem eine Nuance hinzu, die in Diskussionen, welche die Schule in und aus rein gegenwärtigen Verhältnissen und Standpunkten zu analysieren versuchen, nicht so leicht in das Blickfeld geraten kann. Erst wenn die Schule als Ritual verstanden wird, „nur dann wird einsichtig, dass die wesentliche Wirkung dieser Institutionen darin liegt, in den Menschen die tiefe Überzeugung zu verankern, das, was mit Hilfe des Schulunterrichts scheinbar erreicht werden soll, sei notwendig und gut.“¹⁷²

¹⁶⁹ ILLICH, In den Flüssen nördlich der Zukunft, 165.

¹⁷⁰ ILLICH, In den Flüssen nördlich der Zukunft, 166.

¹⁷¹ ILLICH, In den Flüssen nördlich der Zukunft, 166.

¹⁷² ILLICH, In den Flüssen nördlich der Zukunft, 167.

3.6.1. Schule als Säkularisierung eines katholischen Rituals?

Illichs Äußerungen über die Schule setzen diese auch in eine befremdliche oder zumindest eigentümliche Beziehung mit der katholischen Kirche. Der Kontext ist hierbei die Frage, *wie eine Gemeinschaft überhaupt entsteht* bzw. was sie begründet: Theologisch gesprochen geht es um *Ekklesiologie*. Gerade Kirche versteht sich wesentlich aus verschiedenen Ritualen heraus, die sie begründen. „Die Liturgie wird zu einem Teil der Ekklesiologie, wenn man das Ritual als den Schoß versteht, aus dem und in dem die Kirche in der Gegenwart entsteht.“¹⁷³ Wenn die Christen glauben, dass „die christliche Gemeinschaft durch das Teilen des Brotes zustande kommt“, dann ist das eine „*mythopoiesis*, ein Glauben schaffendes Ritual.“¹⁷⁴ Das Ritual vergegenwärtigt dann nicht nur etwas, sondern es *schafft* auch wirklich eine gegenwärtige Gemeinschaft.

Illich sieht die Kirche als eine Gemeinschaft, die auf gemeinsamen Ritualen aufbaut und darin auch ihre Identität findet. Illichs Frage liegt nun darin, warum diese Rituale *institutionell* ausgestaltet werden, dadurch gleichzeitig eine objektive Gültigkeit jenseits der konkreten Gemeinde (Gemeinschaft) bekommen und den primären Ort für den Zugang zur Wirklichkeit einnehmen, abgetrennt von den konkreten Erfahrungen der einzelnen Menschen. Anders gesagt geht es um die Frage, „wie die Vorstellung aufkam, dass der Mensch verwaltete Offenbarungen braucht, um irgendwas über irgendeinen Aspekt der Wirklichkeit zu wissen“¹⁷⁵, und dies in einem Ritual bewältigt wird. Für Illich ist es ein starker Glauben an solche Rituale, die den Zugang zur Wirklichkeit legitimieren und festigen, und der sich von der Kirche auf den modernen Staat übertragen hat:

„Rituale nicht nur, um zu brauchbaren Personen aufzuwachsen, sondern auch, um zu dem befähigt zu sein, was man damals „Bürgerschaft“ nannte, also die grundlegende ethische und moralische Gesinnung, die nötig ist, um eine Gemeinschaft zu bilden. Ich wurde den Verdacht nicht los, dass ich hier vor der Säkularisierung eines katholischen

¹⁷³ ILLICH, In den Flüssen nördlich der Zukunft, 168.

¹⁷⁴ ILLICH, In den Flüssen nördlich der Zukunft, 168.

¹⁷⁵ ILLICH, In den Flüssen nördlich der Zukunft, 169.

Rituals stand. Die Kirche macht die Teilnahme an verschiedenen Ritualen zur Pflicht (...) Die Ausgestaltung dieser rechtlichen Organisation und die rechtliche Durchsetzung, die das Fernbleiben von den kirchlichen Diensten zur Sünde erklärte, ging unmittelbar der Epoche voraus, in der der Staat, der neue kirchenähnliche Staat (...) seine eigenen Rituale einzuführen begann.“¹⁷⁶

Für Illich besteht zwischen dem *Ritual der Schule* und anderen *Mythos-schaffenden Ritualen der Kirche* weit mehr als Analogie oder Ähnlichkeiten. Die Pointe liegt darin, dass es hierbei um eine institutionelle Ritualisierung für den Zugang der Wirklichkeit gibt - und, wo diese nicht durchlaufen wird, eine Sanktionierung und Bestrafung folgt (im Bereich der Kirche ist es der klassische Bereich der Sünden; Im Bereich der Schule würde die Sanktionierung darin bestehen, dass ein/e Nicht-Geschulte/r keinen Zugang zum Arbeitsmarkt und damit keine Chance auf Existenzsicherung hat, keine gesellschaftliche Achtung, etc.). Man findet hier eine Erziehung zu einer Abhängigkeit des institutionalisierten Rituals gegenüber:

„Am Anfang steht die Vorstellung, der Mensch werde mit dem Bedürfnis geboren, dass ihm die Welt, in die er kommt, offenbart wird, und diese Offenbarung kann ihm nur durch anerkannte Katecheten, die man Lehrer nennt, verabreicht werden. Im weiteren nimmt das die unglaubliche Form von vier Jahren Grundschule, vier Jahren Mittelschule, vier Jahren Ober- und vier Jahren Hochschulbesuch an. Was die modernen Hochschule verlangt, ist der regelmäßige Besuch, das körperliche Dortsein, so wie bei der Messe Anwesenheit verlangt wird, was uns an eine Intensität des rituellen Verhaltens gewöhnt, für die ich keinen Präzedenzfall oder vergleichbare Beispiele in anderen Kulturen finde.“¹⁷⁷

¹⁷⁶ ILLICH, In den Flüssen nördlich der Zukunft, 169-170.

¹⁷⁷ ILLICH, In den Flüssen nördlich der Zukunft, 170.

4. Rückbindung an das Gespräch von Bildung und Gerechtigkeit im Kontext der Religionspädagogik

Der bisherige Verlauf dieser Arbeit zeigt die enge Verschmelzung von *Bildung* und *gesellschaftlichen Bedingungen*. Bildung kann einerseits nicht losgelöst von den Bildungssystemen und Institutionen unserer Gesellschaft verstanden werden, und andererseits hat auch die Gesellschaft eine starke Erwartungshaltung der Bildung gegenüber: Sie soll zu mehr Gleichheit, Frieden und Gerechtigkeit in unserer Gesellschaft beitragen und das gesellschaftliche Zusammenleben fördern und mitentwickeln.

Dennoch gibt es im gegenwärtigen Forschungsdiskurs relativ wenig Beiträge, die sich mit den Auswirkungen des gesellschaftspolitischen Kontextes auf die religiöse Bildung in unseren Schulen beschäftigen, v.a. im Hinblick auf die Frage nach Bildung und Gerechtigkeit. Gerade an diese Problematik möchte die Forschungsfrage dieser Arbeit anknüpfen. Die Schule stellt heute einen zentralen Ort der primären religiösen Sozialisation junger Menschen unserer Gesellschaft dar. Zu beleuchten, unter welchen Prämissen und Bedingungen diese stattfindet, ist ein komplexer Sachverhalt. Die Frage nach Schule und Gewalt auf struktureller Ebene beleuchtet jedoch einen enorm wichtigen Teil dieser Fragestellung.

Die Erwartungshaltung, dass Bildung in unserer Gesellschaft zu mehr Gerechtigkeit beitragen soll, wurde bereits erwähnt. Die *Hoffnung*, mit der Bildung hier verbunden wird, muss aber mit den Ergebnissen der Untersuchung dieser Arbeit in Frage gestellt werden. Im Nach-Denken der Forschungen von Pierre Bourdieu und Ivan Illich wurde deutlich, dass verdeckte Machtmechanismen und ungerechte Systematiken in unseren Bildungsinstitutionen diese Hoffnung unterwandern und ihr sogar entgegenwirken.

Im abschließenden Kapitel wird nun versucht, die Ergebnisse dieser Arbeit wieder in den religionspädagogischen Diskurs rückzuführen und einzubinden. Dabei wird auf aktuelle religionspädagogische Beiträge eingegangen, die sich mit dieser *Fragestellung nach Bildung und Gerechtigkeit* beschäftigen. Diese Beiträge müssen zuerst besprochen und skizziert werden, um ihnen auch Erweiterungen, Kommentare und Schlussfolgerungen daraus zur Seite stellen

zu können. Ziel ist es, mit diesen Ausführungen in einen Dialog zu treten, um zu zeigen, dass die Untersuchung der Diplomarbeit einen Beitrag zu diesem religionspädagogischen Diskurs leistet.

4.1. Gerechtigkeit und (religiöse) Bildung¹⁷⁸

Die Überschrift, die sich auf einen Artikel von Stefan Altmeyer und Bernhard Grümme bezieht, gibt die Richtung vor, die in einigen ersten Schritten gegangen werden soll. Für Grümme und Altmeyer stellt sich die Frage, ob die Erwartungen an Bildung, die im Normalfall an sie gestellt werden - gerade auch an religiöse Bildung - überhaupt von dieser erfüllt werden können. Das Bildung bzw. religiöse Bildung etwas zur Gerechtigkeit beitragen soll, „setzt (...) die Annahme voraus, dass sie das auch kann. Gerechtigkeit durch religiöse Bildung - geht dies überhaupt?“¹⁷⁹ Die beiden Autoren positionieren in ihrem Artikel *drei Fragezeichen*, unter denen sie kritische Einwände gegen diese oft vorschnell formulierte Erwartungshaltung verhandeln, um in einem Abschluss auch ein Rufzeichen zu setzen, in dem sie ihre Konsequenzen formulieren.

4.1.1. Anfragen an die Gerechtigkeit vorherrschender Bildungskonzeptionen

In einem ersten kritischen Schritt thematisieren sie die „faktische Ungerechtigkeit von Bildung“¹⁸⁰, wobei sie sich auf zahlreiche Untersuchungen beziehen, in denen die „enge Koppelung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg“ trotz zahlreicher bisher versuchter Gegenmaßnahmen aufgezeigt und bestätigt wird.

¹⁷⁸ Ich möchte mich an dieser Stelle hauptsächlich auf einen Artikel von Stefan Altmeyer und Bernhard Grümme beziehen, der mir als ein wichtiger Referenzpunkt zu dieser Thematik erscheint. Stefan ALTMAYER/ Bernhard GRÜMME, Gerechtigkeit durch religiöse Bildung. Drei Frage- und ein vorsichtiges Rufzeichen, in: Theologische Quartalsschrift ThPQ 162/3 (2014), 314-324.

¹⁷⁹ ALTMAYER/ GRÜMME, Gerechtigkeit durch religiöse Bildung, 314.

¹⁸⁰ ALTMAYER/ GRÜMME, Gerechtigkeit durch religiöse Bildung, 315.

Das zweite Fragezeichen, in dem es um die Reproduktion sozialer Ungerechtigkeit durch Bildung geht, schließt hier inhaltlich an. Altmeyer und Grümme beziehen sich an dieser Stelle ebenfalls auf den Soziologen Pierre Bourdieu und bringen viele der in dieser Arbeit bereits verhandelten Argumente und Beobachtungen zum Ausdruck. Sie legen den Fokus vor allem auf den Begriff des kulturellen Kapitals, welches in der Reproduktion der sozialen Ungleichheit durch Bildung eine entscheidende Rolle spielt, in dem es im Kontext Schule nicht eigens ausgewiesen und berücksichtigt wird, aber den Erfolg bzw. den Misserfolg des Schülers/der Schülerin im System Schule wesentlich prägt. Altmeyer und Grümme erwähnen auch die „Begabungsideologie“, welche sich in diesem Kontext entwickelt hat: Erfolg wird als Begabung, als Talent angesehen und ausgewiesen - „alle jene aber, die bestehende Nachteile erst aufholen müssen und daher hinsichtlich der Bildungserfolge bis zum Schluss in der Regel benachteiligt bleiben, sind gehalten, dies auf ihre mangelnde Begabung zurückzuführen.“¹⁸¹

Neben dem Ausblenden der sozialen Herkunft als zentralen Faktor für den Bildungserfolg und die Individualisierung des Bildungsgeschehens mittels der Begabungsideologie ist es vor allem die Etablierung eines bestimmten *Habitus* im Kontext der Schule und auf Seiten der Lehrpersonen, der für die Aufrechterhaltung, Fort- und Festsetzung der Ungerechtigkeiten im Kontext Schule hauptverantwortlich ist:

„Der Grund, warum nämlich das Bildungssystem so nachhaltig soziale Ungerechtigkeit bestätigt und legitimiert, liegt zentral an der Habitusverengung der entscheidenden Akteure. An der Schule herrscht der „Habitus der `legitimen` Mittelschichtskultur“, der in starker Spannung zum Habitus in unterprivilegierten Milieus steht. Die Unterrichtenden lassen sich dabei in ihrem Selbstbild, ihrem Unterricht und vor allem in ihrer typischen Schulsprache von dem Bild eines mittelstandsbezogenen Schülers leiten. Selbst unter der Überzeugung, alle gleich zu behandeln, werden somit unbewusst jene Lernenden bevorzugt, die dem eigenen Habitus eher entsprechen oder aufgrund ihres höheren kulturellen Kapitals entsprechen können.“¹⁸²

¹⁸¹ ALTMAYER/ GRÜMME, Gerechtigkeit durch religiöse Bildung, 318.

¹⁸² ALTMAYER/ GRÜMME, Gerechtigkeit durch religiöse Bildung, 319.

4.1.2. Lernen als Teil von Bildung in seiner gesellschaftlichen und politischen Dimension

Wie kann *Lernen* selbst so beachtet werden, dass es nicht als abstrakter, sondern als ein mit der Bildungsinstitution Schule verwobener Prozess gesehen wird? Andrea Lehner-Hartmann verweist in ihrem Buch *Religiöses Lernen* darauf, dass dort, wo Lernen als rein individueller Prozess eines Subjekts betrachtet wird, nur auf eine Seite des vielschichtigen Lernprozesses geblickt wird: „Wenngleich Lernen nur durch die Aktivität des Lernenden bewirkt werden kann, bleibt der Lernende aber fundamental auf die Möglichkeiten angewiesen, die die jeweilige Gesellschaft ihm bietet.“¹⁸³ Ob, wie und vor allem auch wie erfolgreich ein Individuum in unserer Gesellschaft lernen kann, hängt nicht einseitig von seinem subjektiven Zugang zum Gegenstand seiner Bildung ab (was, wie bereits erwähnt, oft ideologisch unter dem diffusen Begriff der *Begabung* versammelt wird), sondern auch von den strukturellen Bildungsmöglichkeiten:

„In diesem Sinne liegen Ergebnisse von Lernprozessen nie in der alleinigen Verantwortung der Individuen, sondern immer auch in der Mitverantwortung des jeweiligen sozialen Umfeldes, der jeweiligen Gesellschaft (...) Mit diesen Überlegungen ist die Frage der Macht, die der Möglichkeit von Lernen und den täglichen Lernprozessen in unterschiedlichen Lernfeldern eingeschrieben ist, thematisiert.“¹⁸⁴

Andrea Lehner-Hartmann stellt hier die Frage, wie Lernen dann überhaupt bildungstheoretisch begründet werden kann in einen Zusammenhang mit einer verstärkten Aufmerksamkeit für die Frage nach *Macht* und ebenso mit der Frage nach *Gerechtigkeit* in diesem Kontext der Bildung. Im Offenlegen dieser Verbindung von Bildung, Macht und (Un)Gerechtigkeit können überhaupt erst einmal so etwas wie *Bildungshindernisse* formuliert, ausgesprochen und zum Thema des Nachdenkens gemacht werden.

Ein erstes dieser Bildungshindernisse, die sie hier ausmacht, ist *Armut*. In unserer westlichen Gesellschaft und in Verbindung mit Bildung zeigt sich Armut

¹⁸³ LEHNER-HARTMANN, *Religiöses Lernen*, 89.

¹⁸⁴ LEHNER-HARTMANN, *Religiöses Lernen*, 90-91.

vor allem als ein *sozialer Ausgrenzungsprozess*. Wenn das soziale und kulturelle Kapital „ein subjektives Gefühl des Dazugehörens, Ermutertwerdens, Mithaltenkönnens, Akzeptiertwerdens in einer Gruppe erzeugt“, dann kann das Fehlen dieses Kapitals zu „Erfahrungen des sozialen Ausgrenztseins“ führen, was in weiterer Folge „schneller (...) Erfahrungen des Versagens, der Enttäuschung und der Frustration“ mit sich bringt.¹⁸⁵ Lehner-Hartmann richtet das Hauptaugenmerk auf die Verbindung sozioökonomischer Verhältnisse (etwa: Wie viel kulturelles Kapital steht dem Jugendlichen zur Verfügung?) mit der psycho-sozialen Verfasstheit des Subjekts. Die „Erfahrung des Scheiterns“ aufgrund eines „Nicht mithalten können“¹⁸⁶, das hier sozioökonomisch begründet wird, gibt hier schon implizit einen Hinweis, wie die Rolle der subjektiven Gewalt im Kontext von Schule auch gesehen werden sollte.

Ein weiteres explizit ausgesprochenes Bildungshindernis betrifft für sie das Scheitern am Schulsystem. Wenn Lehner-Hartmann hier hervorhebt, das SchulabbrecherInnen meist einen „bildungsfernen, ökonomisch benachteiligten und wenig unterstützenden familialen Hintergrund“¹⁸⁷ haben, so korreliert dies mit der von Altmeyer und Grümme hervorgehobenen Habitusverengung der Schule auf eine „legitime Mittelschichtskultur“. Das Schulsystem erkennt in dieser Ausrichtung an der Mittelschichtskultur die kulturelle Verfasstheit weniger privilegierterer Milieus nicht an. Der/die individuelle Schüler/in wird mit dem Stress und den (Versagens-)Ängsten, welche das Schulsystem hier auslösen kann, alleingelassen und hat das Potential, gesellschaftliche Spannungen zwischen den einzelnen Milieus zu vergrößern.

Auch die *Auswirkungen dieser Erfahrungen des Scheiterns* aufgrund der Bildungshindernisse gehörten im Grunde zu einer umfassenden Betrachtungsweise der Bildungsinstitutionen dazu. „Exklusions- und Marginalisierungserfahrungen müssen psychosozial bewältigt werden“, was Andrea Lehner-Hartmann zufolge auf unterschiedliche Art und Weise vonstatten gehen kann.

¹⁸⁵ LEHNER-HARTMANN, Religiöses Lernen, 92.

¹⁸⁶ LEHNER-HARTMANN, Religiöses Lernen, 91.

¹⁸⁷ LEHNER-HARTMANN, Religiöses Lernen, 93.

Dabei spricht sie auch das Thema der subjektiv ausgeübten Gewalt als eine mögliche Strategie, psychosoziale Belastungserfahrungen zu verarbeiten, an. Die Rolle der Gewalt kann hier *als eine Figur im Spiel um Anerkennung* gesehen werden, die dem (durch das Bildungssystem) stigmatisiertem Subjekt bleibt, um Selbstwert, Handlungsfähigkeit und Ordnung in seinem Leben zu definieren.¹⁸⁸ „Gewalthandeln vermittelt kurzfristig das Gefühl von Stärke, bewirkt aber längerfristig eine vermehrte soziale Belastung“¹⁸⁹, weil sie wiederum neue und andere gesellschaftliche Ausgrenzungsmechanismen auslösen kann.

Gerade also im Achten auf diese Bildungshindernisse wird deutlich, dass subjektive Gewalt im Bereich Schule erst vor diesem Hintergrund struktureller Bildungshindernisse gesehen werden darf, will man sie entsprechend erfassen. Die Frage ist nun, ob die Religionspädagogik sich in diesem Feld von Bildung, Institution Schule und gesellschaftlichen Bedingungen achtsam bewegt und inwiefern sie aufgezeigte Problematiken berücksichtigt. Wie stellt sich religiöse Bildung an der Schule im Hinblick auf Gerechtigkeit dar und welche Zugänge der gegenwärtigen religionspädagogischen Forschung berücksichtigen diesen Zusammenhang?

4.2. Die Religionspädagogik in ihrem bildungspolitischen Umfeld

Die Frage nach einer Positionierung im und Stellungnahme zum Bildungssystem hängt nicht nur mit der engen Einbindung der religiösen Bildung in den Kontext der Bildungsinstitution Schule zusammen, sondern auch mit dem Selbstverständnis der Religionspädagogik, wie es sich gegenwärtig darstellt und beschreiben lässt. Wo Judith Könemann über *normative Orientierungen in der Religionspädagogik* nachdenkt, kommt sie zu dem Schluss, dass eben diese Frage „erst mit ihrer (der Religionspädagogik, Anm. DN) Herauslösung aus dem normativ-kerygmatischen Dogma und damit mit der Abwendung von

¹⁸⁸ Vgl. LEHNER-HARTMANN, Religiöses Lernen, 95.

¹⁸⁹ LEHNER-HARTMANN, Religiöses Lernen, 95.

einem rein instruktionstheoretischen Verständnis der Religionspädagogik“¹⁹⁰ einhergeht. Gerade dort, wo die hermeneutische Dimension, d.h. das *Verstehen* in seiner ganzheitlichen Bedeutung in den Mittelpunkt rückt, muss die Religionspädagogik auch ihren eigenen gesellschaftlichen Status (mit den dazugehörigen Implikationen) zu verstehen und auch (theologisch) zu beurteilen lernen. Darüber hinaus geht es nicht nur um eine Reflexion des gesellschaftspolitischen Standorts, sondern darum, dass sich eine derartige Reflexion gerade aus dem theologischen Selbstverständnis der Religionspädagogik bzw. der Aufgabe einer religiös-christlichen Bildung nahelegt und ergibt.

Könemanns Ansicht zufolge wird die Fragestellung nach einer Verbindung von Bildung und Gerechtigkeit vor allem auch im Zusammenhang mit konkreten religionsdidaktischen Paradigmen zu suchen sein. So sieht sie es als wesentliche Errungenschaft der Korrelationsdidaktik an, dass hier die (gesellschaftspolitische) Welt der Schüler und Schülerinnen in den religionspädagogischen Diskurs mit hineingenommen und ihm eingeschrieben wird, „indem hier auch von Seiten der Kirchenverantwortlichen der Ausgangspunkt erstmals beim Schüler, der Schülerin und ihrer Existenz und Lebenswirklichkeit und nicht bei den Inhalten genommen wird“¹⁹¹. Ebenso wie die Korrelationsdidaktik ist das hermeneutische Paradigma für Könemann jener Bezugspunkt, der zu einem Nachdenken über Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit in Bezug auf die Bildung der SchülerInnen führen kann, da gerade die Hermeneutik die „Tiefendimension der Wirklichkeit“ nicht nur von Texten, sondern auch der Wirklichkeit (der SchülerInnen) zum Thema macht und sich mit ihr auseinandersetzt. Mit diesem hermeneutischen Paradigma

„rückt die Frage nach der jeweiligen Existenz (des Menschen), seinen existentiellen Fragen und dem Zusammenhang dieser Existentialien und der christlichen Überlieferung, dem christlichen Glauben, in das Zentrum der Religionspädagogik. Ziel des hermeneutischen Paradigmas ist letztlich (...) ein Sich-Selbst-Verstehen“,

¹⁹⁰ Judith KÖNEMANN, Bildungsgerechtigkeit - (k)ein Thema religiöser Bildung? Normative Orientierungen in der Religionspädagogik, 40.

¹⁹¹ KÖNEMANN, Bildungsgerechtigkeit, 43.

das - so könnte man hier weiterdenken - gerade auch den bildungspolitischen Kontext des Schülers bzw. der Schülerin zu verstehen versucht.

Anhand dieser Darstellung von Entwicklungen religionspädagogischer Paradigmen im Ablauf der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts wird erkennbar, dass die momentane extreme Fokussierung auf das kompetenzorientierte Paradigma auch als Abkehr bzw. zumindest als Zurückdrängung der Besinnung auf die konkrete gesellschaftspolitische und auch religiöse Situation der einzelnen SchülerInnen gelesen werden kann,¹⁹² obwohl etwa auch Könemann diese Grundfragen im religionspädagogischen Raum der 70er und 80er Jahre stark bearbeitet sah¹⁹³. Die Autorin unterstreicht, dass ein Verständnis von Bildung und ihrer gerechten bzw. ungerechten Ausgestaltung für das religionspädagogische Denken kein bloß frei wählbarer (oder eben auch weglassbarer) Zusatz ist, sondern dass gerade im Rückbezug (im Re-flektieren) auf seine theologischen Wurzeln die Religionspädagogik die Frage nach Bildungsgerechtigkeit als in ihrer Mitte angesiedelt sehen und anerkennen muss. Ansonsten würden ihre Konzepte von Bildung (welche sich ja gerade von vielen ökonomischen oder anderen Konzepten von Bildung klar unterscheiden) ad absurdum geführt - denn gerade diese führen ja zu einem immanenten Drang nach Bildungsgerechtigkeit, wie etwa

¹⁹² Auffällig bzw. fast paradox erscheint es, dass gerade jedoch außerhalb der religionspädagogischen Diskussion im kirchlichen Umfeld viele Stellungnahmen und Beiträge zu dem Verhältnis von Bildung und Gerechtigkeit publiziert, diskutiert und in den Fokus der gesellschaftlichen Aufmerksamkeit gestellt werden. Norbert Mette verweist hier auf einige Dokumente und Stellungnahmen sowohl der evangelischen als auch der katholischen Kirche im deutschen Sprachraum, die sich zum Thema Bildung positionieren und aus einer theologischen Perspektive heraus Stellung beziehen (vgl. Norbert METTE, Der aktuelle Diskurs über Bildungsgerechtigkeit in den beiden (Groß-) Kirchen in Deutschland, 21-36, in Judith KÖNEMANN/ Norbert METTE, Bildung und Gerechtigkeit.

¹⁹³ „ (...) so stellt man fest, dass Fragen nach sozialer Ungleichheit, nach Armut, nach Verantwortung in der Weltgesellschaft, nach Gerechtigkeit und vor allem Bildungsgerechtigkeit oder auch nach den politischen Implikationen der Religionspädagogik (...) expliziter Gegenstand der Auseinandersetzung waren, in den darauffolgenden Jahren (Jahrzehnten) jedoch immer mehr aus religionspädagogischer Diskussion und den disziplinen eigenen Selbstvergewisserungsprozessen verschwanden.“ (KÖNEMANN, Bildungsgerechtigkeit, 37.)

allein am theologisch-anthropologischen Gedanken der *Gottesebenbildlichkeit des Menschen* ausgewiesen werden kann:

„Alle sind Bild Gottes, alle sind somit Personen, und damit gleich an Würde, gleich an Fähigkeiten und Möglichkeiten, ihr Leben zu führen, vor allem aber auch gleich an Rechten. Insbesondere verfügen alle über das gleiche Recht dazu, ein gelingendes Leben realisieren zu können, d.h. die Fähigkeiten und Möglichkeiten, die grundsätzlich gegeben sind, verwirklichen zu können und so ein wirklich selbstbestimmtes Leben führen zu können. Das bedeutet auch „Sich Bilden“: Bildung kann hier als Weg verstanden werden, das zu verwirklichen, was in der Gottebenbildlichkeit schon gegeben und angelegt ist (...)“¹⁹⁴

Es ist für Könemann daher vordringliche Aufgabe des religionspädagogischen Diskurses, die Frage nach der Bildungsgerechtigkeit vermehrt in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen zu stellen.

„Denn wenn nur Wenige den Zugang zum „Sich Bilden“ besitzen und erhalten, dann reserviert man auch die Fähigkeit zur Welt- und Lebensdeutung und damit auch zu einer religiösen Deutung des Lebens ebenfalls nur für Wenige und beraubt so die Vielen der Möglichkeit, die Befähigung zu Selbst- und Weltdeutung zu erlangen und sich zu diesen Deutungen zu verhalten, ob zustimmend oder ablehnend.“¹⁹⁵

Um die eben dargestellte Überlegung an dieser Stelle noch einmal zu rekapitulieren, sei gesagt, dass sowohl aus bestimmten didaktischen Ansätzen als auch aus ihrem theologischen Selbstverständnis heraus die Religionspädagogik einen starken Auftrag hat, sich mit der Frage von Gerechtigkeit und Bildung (bzw. auch von Schule und struktureller Gewalt als eine dieser Fragestellung untergeordneten Thematik) zu konfrontieren und diese zu bedenken, will sie selbst als Teil des bildungspolitischen Prozesses Ungerechtigkeiten in diesem Kontext nicht nur nicht mittragen, sondern womöglich sogar unterstützen und „zementieren“¹⁹⁶.

¹⁹⁴ KÖNEMANN, Bildungsgerechtigkeit, 46.

¹⁹⁵ KÖNEMANN, Bildungsgerechtigkeit, 50.

¹⁹⁶ KÖNEMANN, Bildungsgerechtigkeit, 50.

4.3. Anfragen an die religiöse Bildung im Kontext Bildung

Welche konkreten Anfragen sind es nun, die sich an die Religionspädagogik stellen, wenn sie das Gespräch mit dem Gerechtigkeitsdiskurs sucht? Altmeyers und Grümme's Recherchen zufolge gibt es bislang kaum „empirisch gesicherte Erkenntnisse darüber, wie sich soziobiografische Ausgangsbedingungen auf die Ergebnisse religiöser Bildung auswirken.“¹⁹⁷ Man kann daher nochmals fragen: Wäre dies nicht eine enorm ertragreiche Forschungsrichtung für die Religionspädagogik, die hier angezeigt wird? Wenn die Religionspädagogik als einen ihrer wichtigen Grundsätze die korrelative Verbindung von SchülerInnenwelt und religiöser Bildung programmatisch festhält, wäre dann eine empirische Forschung über die Auswirkungen der soziobiografischen Ausgangsbedingungen der SchülerInnen für ihr religiöses Lernen nicht eminent bedeutend bzw. sogar nicht vernachlässigbar?

4.3.1. Das religiös-kulturelles Kapital der SchülerInnen und seine Verknüpfung mit dem jeweiligen sozialen Milieu

Diese scheinbare Randnotiz über den Mangel an empirischen Befunden zu dieser Frage hat eine große Bedeutung, welche von Altmeyer und Grümme expliziert wird. In einer eigenen empirischen Untersuchung untersuchen sie die Entwicklungen im Gottesbild von SchülerInnen, und weisen hierbei nach, dass die soziobiografischen Verhältnisse des Schülers/der Schülerin bei der religiösen Entwicklung eines Gottesbildes enorm mit hinein spielen.

Ihren Ergebnissen zufolge entwickeln SchülerInnen von Hauptschulen eher ein Gottesbild, welches hierarchisch geprägt ist, Gott als fern von der Welt sieht und die Welt als schicksalhaft ablaufend wahrgenommen wird. Diese SchülerInnen verbinden den Gedanken an Gott damit, „mehr äußeren Zwängen ausgesetzt zu sein, als dieses selbst bestimmen zu können. [Dies] spiegelt sich in den sehr konkreten Erfahrungskategorien, auf die Bezug genommen wird: Not, Probleme, Sorgen.“¹⁹⁸

¹⁹⁷ ALTMEYER/ GRÜMME, Gerechtigkeit durch religiöse Bildung, 319.

¹⁹⁸ ALTMEYER/ GRÜMME, Gerechtigkeit durch religiöse Bildung, 321.

Gymnasial-SchülerInnen reflektieren eher ein Gottesbild, in dem Gott als personaler Ansprechpartner gesehen wird, dem man sich auch anvertrauen kann. Interpretationen der Begriffe wie Kirche, Christentum und Jesus sind hier eher präsent, genauso wie eine Auseinandersetzung des Glaubens mit (Natur)Wissenschaft und die Bedeutung, sich eigene Meinungen zu bilden. Was daraus abzulesen ist, ist die Beobachtung, dass die soziobiografischen Kontexte und Erfahrungen der Jugendlichen *allein* schon zentrale Faktoren für die religiös-christliche Entwicklung innerhalb des Bildungsprozesses sind. Daraus kann man folgern, dass religionspädagogische Bemühungen keine *neutrale* Anstrengung sind, sondern *immanent politische* Bedeutung haben. Altmeyer und Grümme formulieren diesen Gedanken in eine Frage um: „Trägt also auch die religiöse Bildung zur Bestätigung und Legitimation ungerechter Ausgangsbedingungen und des ungleich verteilten religiös-kulturellen Kapitals bei?“¹⁹⁹ Die beiden Autoren sehen hier eine „große Diskrepanz zwischen der normativen Zielvorstellung einer zur Freiheit befreienden religiösen Bildung einerseits und ihrer konkreten Realisierung“²⁰⁰ andererseits. Die zentrale Ursache dafür wird in einer „Mittelschichtorientierung“ der religionspädagogischen Bemühungen ausgemacht, „die gegenüber Kindern benachteiligter gesellschaftlicher Gruppen ausgrenzend wirkt.“²⁰¹ Die Schlüsselfrage ist meines Erachtens, *inwieweit religionspädagogische Ansätze religiös-kulturelles Kapital bei den SchülerInnen bereits stillschweigend voraussetzen*. Wo diese Frage nämlich zumindest beachtet wird, trägt die Religionspädagogik schon sehr viel zur Transparenz hinsichtlich Gerechtigkeit im Kontext von Bildung bei.

4.3.2. Religionspädagogische Habitus-Verengung: Orientierung an einer „Mittelschichtkultur“ als ungerechte Vorannahme

Altmeyer und Grümme benennen drei Felder, in denen sie exemplarisch eine problematische Habitus-Verengung der Religionspädagogik ausmachen: Sie

¹⁹⁹ ALTMAYER, GRÜMME, Gerechtigkeit durch religiöse Bildung, 321.

²⁰⁰ ALTMAYER, GRÜMME, Gerechtigkeit durch religiöse Bildung, 322.

²⁰¹ ALTMAYER, GRÜMME, Gerechtigkeit durch religiöse Bildung, 322.

untersuchen hier *Lehrpläne* für den katholischen Religionsunterricht, die „gegenwärtig wohl wichtigste“ didaktische Entwicklung einer *Kinder- und Jugendtheologie* und abschließend auch den Ansatz des *ästhetischen Lernens*. Ich möchte hier die ersten beiden genannten Punkte, also Lehrplan und Kinder- und Jugendtheologie, aufnehmen, um damit das Anliegen der Autoren deutlich zu machen.

Beim derzeit gültigen Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht finden die Autoren zwar eine „Korrelationsformel“, d.h. die Vorgabe des Lehrplanes, die Lebenswelt, religiöse Sozialisation und die Erfahrungen der SchülerInnen ernst zu nehmen und aufzugreifen. Diese ist ihrer Meinung jedoch sehr allgemein gehalten und vor allem beachtet sie die sozialen Bedingungen des Individuums nicht im gebotenen Maße: „So deutlich hier die Diversität der individuellen Religiositäten anerkannt wird, so wenig werden die sozialen Bedingungen in den Blick genommen, die sich mit diesen verbinden.“²⁰² Die sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen der religiösen Bildung finden hier keinen expliziten Niederschlag.

Da diese „eingeschränkte Perspektive“²⁰³ auch bei der als „geradezu vorbildlich“ bezeichneten didaktischen Entwicklung der Kinder- und Jugendtheologie beobachtet wird, macht gerade die Brisanz und die gesteigerte Problematik deutlich. Auch hier machen die Autoren eine mittelstandsorientierte Verengung des religionspädagogischen Blickes aus, indem die Fragen der Kinder und Jugendlichen, welche hier aufgenommen werden, nicht auf die sozialen Bedingungen ihrer Biografie eingehen, sondern allgemein-existenziell gehalten werden.

„Welche Kinder und Jugendliche aus welchen sozialen Verhältnissen kommen hier eigentlich in den Blick? Warum konzentriert sich die Religionspädagogik so konsequent auf die großen existenziellen Kinderfragen (...) lässt dabei aber jene Fragen ebenso konsequent außer Acht, die auf prekäre Lebensverhältnisse verweisen?“²⁰⁴

²⁰² ALTMeyer, GRÜMME, *Gerechtigkeit durch religiöse Bildung*, 322.

²⁰³ ALTMeyer, GRÜMME, *Gerechtigkeit durch religiöse Bildung*, 322.

²⁰⁴ ALTMeyer/ GRÜMME, *Gerechtigkeit durch religiöse Bildung*, 322.

Diese beiden fragmenthaft vorgebrachten Felder stellen eine kritische Anfrage an die Religionspädagogik dar, wo sie noch Orte und didaktische Ansätze hat, an denen sie den soziobiografischen Entwicklungen der SchülerInnen systematisch begegnet und wo sie sich nicht nur - pointiert formuliert - auf ein SchülerInnenbild beschränkt, dass „weithin eine intakte bürgerliche Normalfamilie“²⁰⁵ unterstellt. Die beiden Autoren sehen die heilvolle Richtung, in die eine gerechtigkeitssensible religiöse Bildung gehen sollte, nicht (bloß) darin, normative Forderungen zu stellen (im Sinne von „wir müssen für alle da sein“), sondern an der Arbeit eines religionspädagogischen Bewusstseins hin zu einer Gerechtigkeitssensibilität. Im Anschluss an Bourdieu formulieren sie es als eine Forderung, die „Habitusverengung eben auch der religiösen Bildung“²⁰⁶ aufzubrechen. Gerade aus dieser Inblicknahme heraus, die sich nicht anders als eine *fundamental politische Option für eine Perspektive* darstellen muss, ergeben sich Möglichkeiten, wie die Religionspädagogik gerechtigkeitssensibler handeln kann.

4.4. Religionspädagogische Impulse

4.4.1. „Eine überfällige Herausforderung für die katholische Religionspädagogik“²⁰⁷

Welche Konsequenzen lassen sich für die Religionspädagogik aus der bisherigen Analyse der Verbindung von religiöser Bildung und Gerechtigkeit ziehen? Norbert Mette sieht eine Herausforderung darin, dass sich die Religionspädagogik ihres bildungspolitischen Kontextes und Umfeldes mehr und mehr bewusst werden muss.

Seiner Meinung nach konzentriert sie sich noch immer vor allem auf den schulischen Religionsunterricht, und „selbst der unmittelbare Kontext, inner-

²⁰⁵ ALTMEYER/ GRÜMME, Gerechtigkeit durch religiöse Bildung, 322.

²⁰⁶ Diese Habitusverengung zeigt sich ihrer Ansicht nach darin, „dass sie unbewusst ein hohes religiös-kulturelles Kapital voraussetzt, implizit eine bestimmte Schülerschaft bevorzugt und unkritisch die sozialen Bedingungen von Religiosität nicht bedenkt.“ ALTMEYER/ GRÜMME, Gerechtigkeit durch religiöse Bildung, 323.

²⁰⁷ METTE, Diskurs über Bildungsgerechtigkeit, 34.

halb dessen er erteilt wird - wie etwa Fragen der Schulentwicklung (...)“²⁰⁸, finden kaum Beachtung. Auch die Mitverantwortung für diesen Bereich wird Mette zufolge nahezu nicht wahrgenommen.

Darauf weist etwa auch Edda Strutzenberger hin, welche die Bedeutung von Religion in der Schulentwicklung untersucht hat. In ihrer Studie kommt sie zu dem Ergebnis, dass Religion „fast ausnahmslos als das Unterrichtsfach `katholische Religion` verstanden [wird], andere Dimensionen thematisierten die befragten Lehrerinnen und Lehrer nur implizit.“²⁰⁹ Ihre Analyse dieses Ergebnisses kann jedoch als ein Hinweis auch darauf gelesen werden, wie schwierig es die strukturelle Verfasstheit der Schule macht, eine Inblicknahme des bildungspolitischen Kontextes des religiösen Lernens an der Schule voranzutreiben:

„Hier wird deutlich, dass Religion, selbst in den Augen derjenigen, die das Fach an der Schule unterrichten (...) in der Schule kaum als ein Faktor wahrgenommen wird, der zu einer positiven Entwicklung des Klimas oder der Schulkultur beitragen kann. Dieses Verständnis von Religion als das Unterrichtsfach verweist auch auf (...) die Logik des Systems Schule. Sie wird anhand der Fächerverteilungen und entlang der Fächergrenzen organisiert verstanden. Religion als ein Faktor, der darüber hinaus eine Rolle spielt, würde der Logik dieses Systems widersprechen und für Irritationen sorgen.“²¹⁰

Edda Strutzenberger verweist auf die Systemlogik der Institution als Erschwerungsgrund für die Religionspädagogik, religiöse Bildung im Kontext Schule breiter zu begreifen und so auch kontextueller zu verorten.

Religiöse Bildung ist jedoch in das bestehende Bildungssystem verwickelt und integriert, und auch wenn der Zusammenhang von Schule und Religion oftmals tabuisiert wird²¹¹, so bleibt dennoch Mettes Forderung bestehen, dass

²⁰⁸ METTE, Diskurs über Bildungsgerechtigkeit, 34.

²⁰⁹ Edda STRUTZENBERGER, „Dass Religion auch hier mitspielt...“ Die Bedeutung von Religion in der Schulentwicklung, in: Martin JÄGGLE/ Thomas KROBATH/ Helena STOCKINGER/ Robert SCHELANDER, Kultur der Anerkennung. Würde - Gerechtigkeit - Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion, Hohengehren, 2013, 211-225, 218.

²¹⁰ STRUTZENBERGER, „Dass Religion auch hier mitspielt...“ Die Bedeutung von Religion in der Schulentwicklung, 218-219.

²¹¹ Vgl. STRUTZENBERGER, „Dass Religion auch hier mitspielt...“ Die Bedeutung von Religion in der Schulentwicklung, 218.

die Religionspädagogik den Kontext ihres Wirkens einfach nicht außer Acht lassen kann, sondern diesen immer wieder kritisch zu überprüfen hat: „Selbstkritisch hat sie zu prüfen, inwieweit sie dabei an der ständigen Reproduktion von der darin herrschenden Ungerechtigkeit teil hat.“²¹²

In dieser Forderung entdecken wir auch die Konsequenzen von Altmeyer und Grümme wieder, wenn Mette darauf verweist, dass der katholischen Religionspädagogik überhaupt einmal bewusst werden muss, „dass die Bildungsungerechtigkeit ein Thema ist, was auch für sie von eminentem Interesse ist“, da auch gerade „von theologischer Seite her etwas durchaus Gewichtiges beizusteuern ist.“²¹³

Sich für Bildung *zur* Gerechtigkeit einzusetzen, was Mette als „genuin religionspädagogische Aufgabe“²¹⁴ beschreibt, kann also mehreres bedeuten.

Zum einen ist schon einiges erreicht, wenn diese Frage überhaupt zum Thema gemacht wird. Eine *Gerechtigkeitssensibilität* im Rahmen der Religionspädagogik zu entwickeln, kann die Aufmerksamkeit für viele Abläufe und Themen im Kontext Schule schärfen. Gerade auch die Thematik der Gewalt wird dann nicht bloß in ihrem bloß offensichtlichsten Erscheinungsbild, nämlich auf der subjektiv-individuellen Ebene, wahrgenommen. Vielmehr kann dann umso mehr versucht werden, diese Form der Gewalt als psychosoziale Verarbeitungsstrategie von Belastungserfahrungen anzusehen und diese (oft ungerechten) Belastungserfahrungen im Kontext Schule kritisch zu thematisieren und vielleicht auch zu entschärfen.

Die Religionspädagogik kann daher innerhalb des Religionsunterrichtes gerechtigkeitssensibel werden, aber gerade auch auf der strukturellen Ebene etwa im Bereich der Schulentwicklung: Handlungen setzen und Vorschläge einbringen, die auf die strukturelle Gewalt- und Unrechtsdimension von Bildung aufmerksam machen.

²¹² METTE, Diskurs über Bildungsgerechtigkeit, 34.

²¹³ METTE, Diskurs über Bildungsgerechtigkeit, 34.

²¹⁴ METTE, Diskurs über Bildungsgerechtigkeit, 35.

4.4.2. Gerechtigkeitssensibilität innerhalb des Religionsunterrichtes

Mit soziologischen Mitteln sich dem eigenen Schulstandort anzunähern, kann in den eigenen Religionsunterricht rückgeführt werden, indem Erzählungen und Biografien der einzelnen SchülerInnen hier wiederum zu Wort kommen, ausgesprochen werden können und so auch einen Raum bekommen, der ihnen im schulischen Alltag und im Selbstverständnis der Schule²¹⁵ oft nicht zugetraut wird. Inger Hermann etwa hat eindrucksvoll aufgezeigt²¹⁶, wie diese Hereinnahme der soziobiografischen Erfahrungen der SchülerInnen in den Religionsunterricht diesen - auch theologisch! - neu orientieren kann und ihm ein kritisches Korrektiv zur Seite stellt, um nicht einen (negativ gedachten) mittelstandsorientierten Habitus der Religionspädagogik zu verfestigen.

4.4.3. Gerechtigkeitssensibilität innerhalb der Schule

Wenn die Religionspädagogik sich an der Schule nicht mehr nur um das Geschehen im konkreten Unterricht in den Klassenzimmern konzentriert, dann stellt sich auch die Frage, wie sich Religion an der Schule überhaupt darstellt. Ist sie irgendwie sichtbar, bzw. ist auch die Religion der SchülerInnen sichtbar? Wird diese transparent und zum Thema der Schule gemacht? Die Mitgestaltung des Schulalltags ist sicher nur eine Form, wie der Forderung Mettes, sich mehr in die Schulentwicklung zu integrieren, nachgekommen werden kann. Eine aktive Mitgestaltung des Schulalltags kann versuchen, verschiedene Orte, Einstellungen und Abläufe in der Schule, die im Zusammenhang mit strukturellen Gewaltauswirkungen stehen, zumindest abzufedern oder gar zu entschärfen. Es gehört in dieser Überlegung sicher auch dazu, *Räume* und *Zeiten* in der Schule zu schaffen, an denen bloße Zweck-

²¹⁵ Vgl. dazu Kapitel 1.3.3. *Merkmale der Schule als einer formalen Organisation* und Kapitel 1.3.4. *Funktionalistische Sicht auf Schule*.

²¹⁶ Inger HERMANN, „Halt’s Maul, jetzt kommt der Segen...“ Kinder auf der Schattenseite des Lebens fragen nach Gott, Stuttgart 1999.

und Leistungsorientierung immer wieder durchbrochen werden kann und in denen die SchülerInnen *anders* hervortreten können.²¹⁷

Die Mitgestaltung an Orten und Räumen, die dem sozialen Austausch und dem sich-Treffen-können an der Schule dienlich sind, ist daher auch eine Aufgabe, die religionspädagogisch argumentiert werden kann - ebenso wie das Schaffen von Stille-Räumen, in denen der Kreislauf der Zweckorientierung unterbrochen wird. Auch Zeiten freizulegen (etwa Feste), an denen Schulgemeinschaft sich anders als bloße Zweckgemeinschaft zum Erbringen von Leistungen erfahren kann, ist eine religionspädagogische Aufgabe, welche die soziale Dimension der Schule reaktiviert.

Darüber hinaus gehört es auch zur religionspädagogischen Aufgabe an der Schule, Abläufe zu erkennen versuchen, welche strukturell die Gewalt an der Schule fördern und auf die individuellen SchülerInnen übertragen. Hier wird die Religionspädagogik vor allem dort gefordert sein, wo sie als kritische Stimme an der Schule Momente und Mechanismen offenlegen und offen ansprechen muss, in denen es um Verletzungen des Selbstwertgefühls der Schülerschaft in Folge der strukturellen Gewalt der Schule selbst geht.²¹⁸

Welche Möglichkeiten hat die Religionspädagogik an der Schule, um den SchülerInnen Möglichkeiten an die Hand zu geben, das Selbstwertgefühl nicht nur als von Leistungs-Erbringungen an der Schule abhängig zu sehen? Wie kann Sie den SchülerInnen beim Nachdenken helfen, Formen von Anerkennung - über Leistung hinaus - in ihrem Leben als bedeutsam zu erkennen und zu etablieren? Reinhold Boschki spricht diese Aufgabe als eine explizit theologische Aufgabe an, wenn er in seinem Beitrag darauf verweist, dass auch die Schule nicht nur eine Siegermentalität und „Gewinner-Geschichte“ etablieren soll und darf, sondern dass - gerade in den Brüchen, Verletzungen

²¹⁷ Vgl. dazu die Analysen und Forderungen, die sich im Laufe des zweiten Kapitels dieser Arbeit ergeben haben. Vgl. v.a. 2.5. *Schulisch verursachte Gewalt durch Ausblendung der Schule als Sozialsystem*, 2.6. *Spannungsverhältnisse zwischen sozialem und funktionalem System Schule*.

²¹⁸ Vgl. dazu v.a. 2.2. *Schule produziert Gewinner und Verlierer: Der Wettbewerbsdruck des Schulsystems* und 2.3. *Gewalt-Handeln als Reaktion der SchülerInnen auf die Verletzung ihres Selbstwertgefühls*.

und Problemen - die Religionspädagogik jene Stimmen stärken muss, die im Lauf zum Erfolg verloren - und untergehen²¹⁹.

Aufgabe der Religionspädagogik ist es daher, diese gerechtigkeitssensible Inblicknahme des bildungspolitischen Ortes der Schule je neu offen einzunehmen und zu versuchen, gerade auch jener SchülerInnenschaft gerecht zu werden, welche in diesem Feld zu den VerliererInnen gehört.

4.4.4. Gerechtigkeitssensible Impulse der Religionspädagogik in Wien

Gerade auch in Wien wird dieser Forderung auf eine besondere Weise nachgekommen. Durch die Initiative *lebens.werte.schule*, die ein Kooperationsprojekt des Institutes für Praktische Theologie der katholisch-theologischen Fakultät und des Institutes für Religionspädagogik der evangelischen Fakultät an der Universität Wien gemeinsam mit der kirchlich-pädagogischen Hochschule Wien/Krems darstellt, ist hier ein umfangreiches Forschungsprojekt entstanden, welches für eine breitere Wahrnehmung der religiösen Dimension im Kontext Schule, in der Schulkultur und der Schulentwicklung sensibilisieren möchte.²²⁰

Die Anliegen, welche diesem Projekt zu Grunde liegen, können als ein wichtiger Impuls für den Beitrag der Religionspädagogik zu einer Gerechtigkeitssensibilität im Kontext Schule gesehen werden. In diesem Projekt geht es nicht um „eine Neuauflage kirchlicher Ansprüche auf Schule“, sondern

²¹⁹ Reinhold BOSCHKI, Geschichtliches Bewusstsein als politisches Bewusstsein. Zur Fortschreibung einer anamnetischen Religionspädagogik, 101-117., in: Judith KÖNEMANN/ Norbert METTE, Bildung und Gerechtigkeit, Warum religiöse Bildung politisch sein muss, Ostfildern 2013.

²²⁰ Vgl. dazu die Homepage des Projektes <http://www.lebenswerteschule.at> [aufgerufen am 4.12.2015] oder auch die Publikationen im Rahmen des Projektes: Martin JÄGGLE/ Thomas KROBATH/ Helena STOCKINGER/ Robert SCHELANDER, Kultur der Anerkennung. Würde - Gerechtigkeit - Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion, Hohengehren, 2013., Martin JÄGGLE, Thomas KROBATH, Robert SCHELANDER (Hg.), lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, Wien 2009.

vielmehr „um den Beitrag der religiösen Traditionen und Haltungen zur Wiedergewinnung eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses.“²²¹

Die InitiatorInnen des Projektes sehen ein umfangreiches Potential der religiösen Bildung, einen Beitrag zu einer Schulkultur zu leisten und diese dadurch auch breiter und humaner zu fassen, als dies oft der Fall ist. Sie weisen darüber hinaus darauf hin, dass die Pluralität der sozialen, kulturellen und religiösen SchülerInnenmilieus nicht als Problematik gesehen werden muss, sondern ein Reservat für eine gute Schulkultur darstellen kann. Oftmals wird diese Pluralität aber negativ dargestellt:

„Die Vielfalt der Herkunftstraditionen wird weniger als Lernfeld für die Schüler/innen und für die Schule genutzt, sondern vielmehr als Störung des Schulbetriebs angesehen. Eine gute Schule ist eine funktionierende Schule, und sie funktioniert am besten als religionsfreie Schule.“²²²

Ökonomische Begrifflichkeit und Funktionsmechanismen stehen hier einem Achten auf soziobiografische Prägungen der SchülerInnen (und wohl auch der LehrerInnen) an der Schule gegenüber. Es wird hier speziell auch darauf geachtet, dass die Biografie des Menschen/des Kindes auch wesentlich eine religiöse Dimension hat. Das Projekt *lebens.werte.schule* sieht in der Überschreitung der funktionalistischen Identitätsgebung der Schule die Möglichkeit, ein reichhaltiges Reservoir aufzudecken, das dem Bildungsanliegen der Schule wichtige Impulse geben kann.

Dabei nimmt dieses Projekts durchaus auch eine Ambivalenz wahr, sobald begonnen wird, die religiöse Dimension der SchülerInnen an der Schule als Teil der Schulkultur zu thematisieren. Doch diese Ambivalenz, dass Religion nicht nur als zutiefst menschliche Dimension die „Hoffnungen, Fragen und Ängste“ der SchülerInnen an der Schule begleitet, sondern dass sie auch zu

²²¹ Martin JÄGGLE/ Thomas KROBATH/ Robert SCHELANDER, Religiöse Dimensionen in der Schule. Vom scheinbaren Randthema zu zentralen Fragen der Schulentwicklung, 11-20, 12. in: JÄGGLE/ KROBATH/ SCHELANDER (Hg.), *lebens.werte.schule*. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, Wien 2009.

²²² JÄGGLE/ KROBATH/ SCHELANDER Religiöse Dimensionen in der Schule, 12.

Konflikten führen kann, wird als produktives Moment und Bereicherung für die Schulkultur gesehen.

„Wir nehmen (...) die multireligiöse und multikulturelle Realität unter den SchülerInnen wahr. Die Spannungen und Konflikte der gegenwärtigen Gesellschaft sind in diesen Ausprägungen auch an den Schulen präsent. Es geht um demokratisch relevante Grundlagen des Zusammenlebens (...)“²²³

Gerade in dem *Wahrnehmen* und *Benennen* von Konflikten als Teil unserer multireligiösen und multikulturellen Realität wird man jedoch dieser Realität in einer viel moderneren und demokratischeren Weise gerecht, als wenn diese Dimensionen ausgeblendet werden. Religionspädagogische Impulse, die in diese Richtung weisen, leisten einen wesentlichen Beitrag, verdeckte (Macht- und Unrechts-)Mechanismen an der Schule sensibel wahrzunehmen und die bestehende Schulkultur auch kritisch anzufordern: „Werden sie [die SchülerInnen, Anm. DN] als Fragende und Suchende ernst genommen? Oder fallen sie zuerst unter die Wahrnehmungskategorien von Leistung, Dienstvorschriften, Anpassung und Selektion?“²²⁴

Als Kern des Projektes *lebens.werte.schule* kann wohl die Entwicklung einer *Schulkultur der Anerkennung* betrachtet werden:

„Die Herausforderung der Schule, das Zusammenleben einer größer werdenden Heterogenität zu gestalten, braucht neue Formen des Miteinanders der verschiedenen kulturellen und religiösen Beheimatungen. Nicht das Vereinheitlichen fördert eine gute Schulkultur, sondern wenn im Schulentwicklungsdiskurs Diversität als Ressource wahrgenommen wird, besonders auch religiöse Diversität.“²²⁵

Das plurale Miteinander wird hier nicht als Gefahr oder Belästigung, sondern als wertvolle Chance und Ressource gesehen, um voneinander und miteinander zu lernen. Anerkennung impliziert vieles, vor allem aber stellt sich

²²³ JÄGGLE/ KROBATH/ SCHELANDER Religiöse Dimensionen in der Schule, 12.

²²⁴ JÄGGLE/ KROBATH/ SCHELANDER Religiöse Dimensionen in der Schule, 12.

²²⁵ Martin JÄGGLE/ Thomas KROBATH, Kultur der Anerkennung in der Schule. Eine Einführung, 11-35., 13., in: JÄGGLE/ KROBATH/ STOCKINGER/ SCHELANDER, Kultur der Anerkennung. Würde - Gerechtigkeit - Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion.

auch die Frage nach eigener Identität und dem Umgang mit Anderen, mit Fremdem. Es kann hier gelernt werden wie in Konflikten bestanden werden kann, ohne zum Schutz des eigenen Selbstwertes sofort auf Gewaltstrategien zuzugreifen, sondern andere Wege und Möglichkeiten zu kennen und diese auch anzuwenden wissen.

Die Kultur der Schule wird sich dort, wo es um Anerkennung geht, auch die Frage stellen lassen müssen, wo den AkteurInnen im Bereich Schule diese Anerkennung verweigert wird. Sensibel für die Folgen von Anerkennungsdefiziten auf Seiten der SchülerInnen in und auch *durch* die Schulkultur zu sein, stellt einen Beitrag zu einer systematisch-strukturellen Reflexion der Schule hinsichtlich ihrer Ungerechtigkeits- und Gewaltmechanismen dar.

Gerade im Hinblick auf die Konzeption dieser Arbeit ist es interessant, wenn die Mitwirkenden dieses Kooperationsprojektes in den Diskurs um eine Schulkultur der Anerkennung auch die *strukturelle Gewaltebene der Schule* mit einbeziehen.

Dieser Bezugnahme auf die Auswirkungen von systematischer Gewalt von Schule erfolgt in einem beachtenswerten Spannungsfeld: Es wird hier dem „Wunsch ganz zu sein“ die „demütigenden Rituale an der Schule“ gegenübergestellt.²²⁶ Damit wird der Ausgang bei einer grundlegenden menschlichen Sehnsucht genommen, die also auch eine religiöse Dimension des Menschseins anspricht: „Der Wunsch ganz zu sein, der Wunsch nach einem unzerstückelten Leben, nach Nicht-kaputt-Sein ist für Dorothee Sölle zutiefst menschlich, sie sieht darin sogar das religiöse Bedürfnis und hält es für unaufgebbar (...)“²²⁷.

Es ist spürbar, welche starken Auswirkungen es haben kann, wenn dieser menschliche Wunsch (der SchülerInnen) institutionellen Demütigungen ausgesetzt ist. Der Versuch, oft gewaltsame Kompensationsstrategien der SchülerInnen als bloß individuell-subjektive Gewalt ansehen zu wollen, erscheint daher zynisch und zeigt darüber hinaus auf, welche Problematik

²²⁶ JÄGGLE/ KROBATH, Kultur der Anerkennung in der Schule. Eine Einführung, 16.

²²⁷ JÄGGLE/ KROBATH, Kultur der Anerkennung in der Schule. Eine Einführung, 16.

einseitige, oftmals auch bloß ökonomische oder funktionalistische Wahrnehmungen der Realität bewirken können.

Demgegenüber halten Martin Jäggle und Thomas Krobath in ihrer Einführung zu einer Kultur der Anerkennung in der Schule fest:

„(...) Schulen werden (zu) oft als Orte der Demütigung erfahren. Die Überwindung von Demütigung ist das Ziel einer `Politik der Würde`, wie sie der israelische Philosoph Avishai Margalit formuliert: `Eine Gesellschaft ist dann anständig, wenn ihre Institutionen die Menschen nicht demütigen.`“²²⁸

Die Schwierigkeit besteht darin, dass viele Rituale der Demütigung „ein so selbstverständlicher Teil von Schulkultur sind, an die sich alle gewöhnt haben bzw. zu gewöhnen haben. Als Teil schulischer Normalität eingestuft und hingenommen, können sie nicht hinterfragt werden.“²²⁹ Der Impuls für die Religionspädagogik geht also in diese Richtung, die scheinbare Normalität der Schulkultur kritisch und sensibel hinsichtlich Gewalt und Gerechtigkeit zu befragen. Im Rahmen eines Forschungsprojektes im Kontext der Initiative *lebens.werte.schule* mit dem Titel *Der Gewalt ins Angesicht sehen*²³⁰ wurde versucht, Indikatoren für eine gewaltfördernde bzw. gewaltmildernde Schulkultur auszumachen und ihnen nachzugehen. Auch in diesem Projekt werden Impulse dafür gegeben, dass schulische Gewalt notwendigerweise auch unter struktureller Perspektive in den Blick genommen werden muss. Wo der Versuchung, Gewalt ausschließlich als individuelles Problem zu sehen, widerstanden wird, kann gleichzeitig verhindert werden, „einer allzuleichten Ausgrenzung des Themas der Gewalt aus dem schulischen Kontext zuzuarbeiten.“²³¹ Die Leiterinnen dieses Projektes, Andrea Lehner-Hartmann und Renate Wieser, orten hier einen *Distanzierungswunsch*, durch den Gewalt außerhalb des Systems Schule verortet werden soll. Gerade solche Distanzierungsstrategien (wozu auch eine bloß subjektiv-individuelle Sichtweise

²²⁸ JÄGGLE/ KROBATH, Kultur der Anerkennung in der Schule. Eine Einführung, 17.

²²⁹ JÄGGLE/ KROBATH, Kultur der Anerkennung in der Schule. Eine Einführung, 17.

²³⁰ Vgl. Andrea LEHNER-HARTMANN/ Renate WIESER, Der Gewalt ins Angesicht sehen, 225-237., in: JÄGGLE/ KROBATH/ STOCKINGER/ SCHELANDER, Kultur der Anerkennung. Würde - Gerechtigkeit - Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion.

²³¹ LEHNER-HARTMANN/ WIESER, Der Gewalt ins Angesicht sehen, 227.

auf Gewalt dazugehört) werden dem Phänomen Gewalt in der Schule nicht gerecht und verhindern sogar ernsthafte Präventionsstrategien. Gewalt wird von den Autorinnen explizit als *soziales Handeln* angesprochen, das in seinen Funktionen gesehen werden muss - im Bereich Schule eben oftmals als Versuch, die Demütigungen auf verschiedenste SchülerInnenmilieus zu verarbeiten und sich Selbstwert gewaltsam zu erstreiten, wo er anderweitig angegriffen wird. Gewalt ist eben „kein `Phänomen an sich`, sondern bezieht ihren `Sinn` in und aus sozialen Kontexten und Interaktionen.“²³²

Wenn Gewalt als soziales Handeln wahrgenommen wird, dann können auch soziale Strategien im Bereich der Schule gesucht werden, die diesen SchülerInnen dabei helfen, ihr soziales Handeln anders auszudrücken. Schule wird hier als ein zentraler Ort von Gewaltprävention gesehen, die vielschichtig aussehen kann:

„Nachweisbar stellen Teilnahmemöglichkeiten, Akzeptanz und ein konstruktives Miteinander im Gegensatz zu offen ausgetragenen Disziplinierungsversuchen und etikettierenden, übergriffigen Lehrerinnen - und Lehrerreaktionen gewaltmindernde Faktoren dar. Ebenso wirken ein positives Schulklima (...), von gegenseitiger Akzeptanz bestimmte (...) Beziehungen und eine Lernkultur, die durch lebensweltbezogenes und schülerinnen- und schülerorientiertes Lernen gekennzeichnet ist, gewaltpräventiv. Weiters verweist die vielfach belegte Erkenntnis, dass die frühzeitige Förderung von Lebenskompetenzen (life skills) hilft, Gewalt, Aggression, Sucht und Stress zu vermeiden bzw. zumindest zu reduzieren, auf die wichtige Rolle, die der Schule - neben der Familie - als Ort präventiver Maßnahmen zukommt.“²³³

Die Strategien und Maßnahmen, die hier besprochen werden, sind als gewaltpräventiv zu verstehen. Beachtenswert erscheint noch ein Hinweis der Autorinnen zu sein, wo sie über die Frage nachdenken, ob Gewalt grundsätzlich aus dem Bildungsbereich Schule ausgeschlossen werden kann. Gerade solche Ausgrenzungs- bzw. Gewalttilgungsstrategien hätten zur Folge, dass die der Institution Schule innewohnende Gewaltstruktur übersehen werden könnte und wieder ein Rückfall auf eingegrenzte Sichtweisen auf Gewalt forciert wird.

²³² LEHNER-HARTMANN/ WIESER, Der Gewalt ins Angesicht sehen, 227.

²³³ LEHNER-HARTMANN/ WIESER, Der Gewalt ins Angesicht sehen, 228.

Vielmehr sehen es Andrea Lehner-Hartmann und Renate Wieser als Ziel an, „der Gewalt ins Angesicht zu sehen“, was für sie bedeutet, „sich ihren widerständigen und widerwärtigen Ausformungen zu stellen und zu erkunden, welche notwendigen Umgangsformen mit ihr im Rahmen einer `Kultur der Anerkennung` und eben nicht ausgegrenzt aus ihr zu entwickeln sind (...)“²³⁴.

²³⁴ LEHNER-HARTMANN/ WIESER, Der Gewalt ins Angesicht sehen, 228.

4.5. Nachwort

Für die Arbeit hat es sich als sinnvoll erwiesen, die Beobachtungen Slavoj Žižeks über Gewalt zu berücksichtigen. So konnte versucht werden, sich der objektiv-realen Form von Gewalt, welche sich in der modernen Institution Schule mit ihren gesellschaftlichen Funktionen niederschlägt, anzunähern, in ihren Nuancen darzustellen und zu erläutern. Es wurde verständlich, warum so viele, oft subjektive Gewaltäußerungen im Kontext Schule stattfinden, da auch die Institution Schule mit starken Gewalt-Strukturen versehen ist und tagtäglich auf die SchülerInnen einwirkt.

Bei der Betrachtung der Analysen fällt immer wieder auf, dass Schule von einer paradoxen Bewegung begleitet wird, die widersprüchlich erscheint: Auf unterschiedlichen Ebenen wird Schule von *Ein- und gleichzeitigen Ausschlussprozessen* begleitet. Hierbei sei nochmals an die Bemerkung von Hartmut von Hentig verwiesen, der Schulen als „Ghetto“ bezeichnet, in welches die Jugendlichen abgedrängt werden, weil die Gesellschaft sie „bis zu ihrem 25. Lebensjahr“ nicht braucht (*Ausschluss*). Gleichzeitig wird aber auch von einer totalen Vereinnahmung der SchülerInnen gesprochen, insofern sie dieser „Ideologie einer Schulpflicht“ (Illich) nachkommen müssen (*Einschluss*). Das Kind wird als SchülerIn in die Institution Schule eingeschlossen, aber nur mit seiner funktionalen Rolle als SchülerIn und nicht als gesamte Person.

Eine weiterer Hinweis für diesen Mechanismus findet sich auch dort, wo ein Zugang zum Arbeitsmarkt nur über die Institution Schule gelingt (*Einschluss*), unter Berücksichtigung der Studien Bourdieus zum „kulturellen Kapital“ aber gesagt werden kann, dass schon von vornherein weitgehend feststeht, wer dabei als „GewinnerInnen“ und „VerliererInnen“ aus diesem System herauskommen wird (*Ausschluss*). Die Institution Schule arbeitet hier also mit Ein- und Ausschließungsmechanismen, welche den Zugang zur gesellschaftlichen Gemeinschaft weitgehend regulieren und bestimmen.

Diese machtvollen Funktionen können bei jenen Gruppen Gewalt hervorrufen, die von diesen Prozessen negativ betroffen sind. Mit dem Ausschluss geht

nämlich auch eine Stigmatisierung und Individualisierung der „VersagerInnen“ einher.

Dort, wo sich Schule als scheinbar neutrale Institution ausgibt, mit der Absicht, für alle BürgerInnen einer Gesellschaft ein Ort der Bildung zu sein, dort verkennt sie die gesellschaftlichen Bedingungen und ihren eigenen sozio-ökonomischen Kontext. Die Flucht der Schule in ihre formale Funktion lässt nicht nur ihre soziale Verantwortung ausgeblendet, sondern kann als ein realitätsfernes Phantasma angesehen werden. Den Bildungs- und Erziehungsauftrag, den sie rezipiert, nimmt sie nur in paradoxer Form wahr, indem sie sich als eine Leistungs-, Disziplinierungs- und Wissensinstitution ausgestaltet, wo der „geheime Lehrplan“ (nämlich: besser als seine „KonkurrentInnen“ zu sein) mehr zählt als ein humaner Bildungsbegriff.

Die Kritik Illichs und Bourdieus, die im dritten Teil dieser Arbeit formuliert und dargestellt wurde, zeichnet ein drastisches Bild der strukturellen Gewalt des Schulsystems auf unterschiedlichen Ebenen - vom Mythos der Chancengleichheit bis hin zur kapitalistischen Institutionalisierung aller Lebensbereiche und die Individualisierung der Schuld des Scheiterns im Schulsystem. Die pädagogischen AutorInnen nehmen einige dieser Kritikpunkte auf, sehen aber - im Gegensatz etwa zu Illich - keinen totalen Zwang der Abschaffung dieser Institution, sondern weitläufige Korrekturen der Funktion des Schulsystems für angemessen (weg von der Auslese- und Konkurrenzfunktion hin zur Entwicklung einer neuen Lernkultur mit allen damit verbundenen Implikationen) und sehen die Erweiterung der funktionalen Sicht auf Schule hin auf die soziale Dimension des Schulsystems und der Forderung zur Schaffung eines Raums, der den Jugendlichen zur Lebensgestaltung und zur Entwicklung von Identität und Selbstwertgefühl dienen kann, als notwendig an.

Die Institution Schule steht in einer tief verwurzelten, geschichtlich verortbaren und strukturell begründeten Verbindung mit dem Phänomen Gewalt - oft ist die subjektive Gewalt, die sich in ihr ereignet, nur ein Spiegelbild objektiver Strukturen ihrer Organisation und ihrer Funktionen.

Wenn die Schule ein *gesellschaftliches Artefakt* (von Hentig) ist, dessen Zweck die Menschen setzen, dann kann dies als ein Hoffnungsschimmer erscheinen. In einer *Wahrnehmung* der strukturellen und objektiven Gewalt, welche tief in die moderne Institution der Schule eingeschrieben ist, liegen schon zahlreiche Möglichkeiten, Perspektiven und Optionen angelegt, um auf Ungerechtigkeiten im Schulsystem hinzuweisen und auch neue Wege, wie eine gewaltfreiere Schule sich zeigen könnte, zu beschreiten.

Anhang

Literaturliste

Hannah ARENDT, Macht und Gewalt, München 1970

Motoko AKIBA (u.a.), Student Victimization: National and School System Effects on School Violence in 37 Nations, in: American Educational Research Journal, Winter 2002, Vol. 39, No. 4, 829–853.

Stefan ALTMAYER, Bernhard GRÜMME, Gerechtigkeit durch religiöse Bildung. Drei Frage- und ein vorsichtiges Rufzeichen, in: Theologische Quartalschrift ThPQ 162/3 (2014), 314-324.

Roger BEHRENS, Institution und Ideologie. Die Schule ist ein Übel, aber kein notwendiges Übel, *online abgerufen unter*: <http://www.rogerbehrens.net/texte/artikel/institution-und-ideologie> (28.5.14)

Irene BESENBÄCK u.a. (Hg.), Gewalt in der Schule. Gewalt gegen Mädchen. Geschlechtsspezifische Aspekte und schulische Präventionsarbeit, Wien. 1994

Pierre BOURDIEU, Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft, Frankfurt am Main 2001

Pierre BOURDIEU, Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik, Hamburg 2001

Lothar BÖHNISCH, Gewalt, die nicht nur von außen kommt. Die Schule in der Konfrontation mit sich selbst, in: Wilhelm HEITMEYER (Hg.), Das Gewalt-Dilemma. Gesellschaftliche Reaktionen auf fremdenfeindliche Gewalt und Rechtsextremismus, Frankfurt a.M. 1994, 227-242.

Reinhold BOSCHKI, Geschichtliches Bewusstsein als politisches Bewusstsein. Zur Fortschreibung einer anamnetischen Religionspädagogik, in: Judith KÖNEMANN/Norbert METTE, Bildung und Gerechtigkeit, Warum religiöse Bildung politisch sein muss, Ostfildern 2013, 101-117.

Heidrun BRÜNDEL/Klaus HURRELMANN, Gewalt macht Schule. Wie gehen wir mit aggressiven Kindern um?, München 1994

Ingolf ERLER/Viktoria LAIMBAUER/Michael SERTL (Hrsg.), Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analysen zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen, schulheft 36/2011, 78-88.

Uwe FINDEISEN, Jugendgewalt. Von der Leistungskonkurrenz zu Selbstbild und gekränkter Ehre, In: PädForum 2004, H.1, S.15-20.

Michel FOUCAULT, Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt a.M. 1992 (10. Aufl.), S. 173-250.

Oliver GEISTER, Die Ordnung der Schule. Zur Grundlegung einer Kritik am verwalteten Unterricht, Münster 2006

Marianne GRONEMEYER, „Ähnliche Menschen bringen keine Stadt zuwege.“ Symposium für Ivan Illich zum Abschied, Universität Bremen, *online abgerufen unter*: von <http://www.pudel.uni-bremen.de/pdf/gronemeyer.pdf> (28.5.14)

Byung-Chul HAN, Müdigkeitsgesellschaft, Berlin 2010

Hartmut VON HENTIG, Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft, München/Wien 1993

Inger HERMANN, „Halt's Maul, jetzt kommt der Segen...“. Kinder auf der Schattenseite des Lebens fragen nach Gott, Stuttgart 1999

Heinz-Joachim HEYDORN, Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Frankfurt a.M. 1970

Freerk HUISKEN, Über die Unregierbarkeit des Schulvolks, Hamburg 2007

Ivan ILLICH, Entschulung der Gesellschaft, München 1972

Ivan ILLICH, Schulen helfen nicht. Über das mythenbildende Ritual der Industriegesellschaft, München 1972

Ivan ILLICH, Schule, in: Ivan ILLICH, In den Flüssen nördlich der Zukunft. Letzte Gespräche über Religion und Gesellschaft mit David Cayley, München 2006, 165-171.

Peter IMBUSCH, Der Gewaltbegriff, in Wilhelm HEITMEYER/John HAGANA (Hg.), Internationales Handbuch der Gewaltforschung, Wiesbaden. 2002

Martin JÄGGLE/Thomas KROBATH, Kultur der Anerkennung in der Schule, Eine Einführung, in: Martin JÄGGLE/Thomas KROBATH/Helena STOCKINGER/Robert SCHELANDER, Kultur der Anerkennung. Würde - Gerechtigkeit - Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion, Hohengehren, 2013, 11-35.

Martin JÄGGLE/Thomas KROBATH/Robert SCHELANDER, Religiöse Dimensionen in der Schule. Vom scheinbaren Randthema zu zentralen Fragen der Schulentwicklung, in: Martin JÄGGLE/Thomas KROBATH/Robert SCHELANDER (Hg.), lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, Wien 2009, 11-23.

Gabriele KLEWIN/Klaus-Jürgen TILLMANN/Gail WEINGART, Gewalt in der Schule, 1078-1106, in: Wilhelm HEITMEYER/John HAGANA (Hrsg.), Internationales Handbuch der Gewaltforschung, Wiesbaden 2002

Judith KÖNEMANN, Bildungsgerechtigkeit - (k)ein Thema religiöser Bildung? Normative Orientierungen in der Religionspädagogik, in: Judith KÖNEMANN/Norbert METTE, Bildung und Gerechtigkeit, Warum religiöse Bildung politisch sein muss, Ostfildern 2013, 37-53.

Andreas LANGENOHL, Schule als Organisation, 817-833, in: Herbert WILLEMS (Hrsg.), Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Band 2, Wiesbaden 2008

Andrea LEHNER-HARTMANN/Renate WIESER, Der Gewalt ins Angesicht sehen, in: Martin JÄGGLE/Thomas KROBATH/Helena STOCKINGER/Robert SCHELANDER, Kultur der Anerkennung. Würde - Gerechtigkeit - Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion, Hohengehren, 2013, 225-237.

Kurt LEWIN, Zeitperspektive und Moral, in: Kurt LEWIN/Gertrud WEISS LEWIN, Die Lösung sozialer Konflikte, Bad Nauheim 1975, 152-180.

Jürgen MANSEL, Angst vor Gewalt. Eine Untersuchung zu Hintergründen und Folgen der Gewalt Jugendlicher, Weinheim/München, Juventa, 2000

Valentin MERKELBACH, Schulstruktur und Gewalt in der Schule, *online abgerufen unter*: <http://publikationen.stub.uni-frankfurt.de/files/3248/gewalt.pdf> (18.4.13)

Norbert METTE, Der aktuelle Diskurs über Bildungsgerechtigkeit in den beiden (Groß-) Kirchen in Deutschland, in: Judith KÖNEMANN/Norbert METTE, Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss, Ostfildern 2013, 21-36.

Gertrud NUNNER-WINKLER, Überlegungen zum Gewaltbegriff, in: Wilhelm HEITMEYER/Hans-Georg SOEFFNER (Hg.), Gewalt. Entwicklungen, Strukturen, Analyseprobleme, Frankfurt am Main. 2004

Talcott PARSONS, Sozialstruktur und Persönlichkeit, Eschborn bei Frankfurt am Main, 1997 (5. Aufl.).

Manfred PETERS, Schule und Gewalt - Neue Lösungsansätze im Bereich der Konfliktbewältigung (Paulo Freire Kooperation e.V.), *online abgerufen unter:* <http://www.freire.de/node/58> (22.4.13)

Edda STRUTZENBERGER, „Dass Religion auch hier mitspielt...“ Die Bedeutung von Religion in der Schulentwicklung, in: Martin JÄGGLE/Thomas KROBATH/Helena STOCKINGER/Robert SCHELANDER, Kultur der Anerkennung. Würde - Gerechtigkeit - Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion, Hohengehren, 2013, 211-225.

Krumm VOLKER, Methodenkritische Analyse schulischer Gewaltforschung, in: Heinz Günter HOLTAPPELS/Wilhelm HEITMEYER (Hrsg.), Forschung über Gewalt an Schulen, München 1997, 63-80.

Slavoj ŽIŽEK, Gewalt. Sechs abseitige Reflexionen, Hamburg 2011

Abstract

Die Verbindung der beiden Phänomene *Gewalt* und *Schule* erfährt in der Literatur eine starke Rezeption, großteils wird dabei aber auf innerschulische Ursachen und Wechselwirkungen von Gewalt rekuriert. Der Fokus dieser Arbeit liegt demgegenüber darauf, Gewalt und Schule in einem größeren, gesamtgesellschaftlichen Horizont zu sehen und anzufragen, in welcher Weise eine Verbindung dieser beiden Phänomene in den Blick kommt.

Die Arbeit versucht, das Phänomen Gewalt auf seiner strukturellen, aber auch symbolischen und objektiven Verortung in der Gesellschaft zu bedenken. Gleichzeitig nimmt sie auch Schule als eine spezifische Institution der Moderne in den Blick und sucht nach ihren gesellschaftlichen Funktionen, welche sie in ihrem Kontext inne hat. Gerade diese Funktionen müssen aufmerksam und kritisch beachtet werden, weil sich hinter diesen ein großes Potential an gewalttätigen Strukturen verbirgt. Die Schule übt einen enormen Einfluss auf die SchülerInnen aus und versieht diese - vor dem Hintergrund des Paradigmas einer Leistungsgesellschaft - mit Etikettierungen. SchülerInnen-Handeln, welches sich mitunter auch in subjektiven Gewalt-Äußerungen niederschlägt, kann mitunter mit diesem Wettbewerbsdruck und dem Sortierungs-Verfahren der gesellschaftlichen Institution Schule verbunden und darauf zurückgeführt werden. Gerade dort, wo Schule sich nur als funktionales System definiert, d.h. über einen Ort, an dem SchülerInnen Leistungen erbringen müssen, bringt Schule gewalttätige Formen der Auseinandersetzung mit sich, weil sie sich nicht als soziales System zu begreifen beginnt. Die Beachtung dieser sozialen Komponente der Schule hätte einen wichtigen Einfluss darauf, wie sich Schule zu definieren hat und wird in dieser Arbeit religionspädagogisch ausdifferenziert.

Die gesamtgesellschaftliche Stellung der Schule wird mit Hilfe des Soziologen Pierre Bourdieu und des Theologen Ivan Illichs kritisch begutachtet. Beide sehen eine starke Ausblendung der objektiven Gewalt der Institution Schule im gesellschaftlichen Diskurs. Der „liberale Mythos“ (Illich) einer „Illusion der Chancengleichheit“ (Bourdieu) für alle AkteurInnen einer Gesellschaft im Kontext der Schule ist es, den beide Autoren hier kritisieren und welcher in dieser Arbeit detailliert ausgearbeitet wird.

Curriculum Vitae

David Novakovits, geboren am 1.7.1987 in Oberwart,
Eltern Robert und Margarete Novakovits, Bruder Philipp Novakovits

Sprachen

Deutsch, Englisch, Kroatisch, Italienisch

Bildungsweg:

1993-1997 Volksschule Neuberg

1997-2001 Hauptschule St. Michael

2001-2006 Bundeshandelsakademie Stegersbach

(10/2006 - 03/2007 Präsenzdienst)

2007-2013: Studium der Katholischen Religionspädagogik an der Universität Wien

seit 03/2009: Studium der Katholischen Fachtheologie an der Universität Wien

02/2011: Teilnahme am *Sandiwaan*-Austauschprogramm des Instituts für Moralthologie (Gunter Prüller-Jagenteufel, Maria Moser) und mehrwöchiger Studienaufenthalt auf den Philippinen

Berufliche Tätigkeiten:

07/2003,08/2005: Ferialarbeiter in der Förderwerkstätte *Rettet das Kind* Stegersbach

08/2006: Ferialarbeiter bei Nikitscher Metallwaren

08/2009 - 06/2010: Studienassistent am Institut für Moralthologie

10/2010 - 06/2011: Studienassistent der Forschungsplattform *Religion and Transformation in Contemporary European Society*

10/2012 - 10/2013: Mitarbeit an einem Forschungsprojekt über Gewaltprävention an Schulen (am Institut für Praktische Theologie und Religionspädagogik der katholisch-theologischen Fakultät der Universität Wien)

09/1203 - 06/2014 Unterrichtspraktikum am BRG6 Marchettigasse

09/2014 - Bundesvertragslehrer am GRG XXII/WMS Contiweg - Simonsgasse

ehrenamtliche Aktivitäten:

Mitarbeit in der Fakultätsvertretung Katholische Theologie

Mitarbeit im SALE-Jugendatorium im 3. Wiener Gemeindebezirk