



Leseprobe aus Koerrenz und Berkemeyer, System Schule auf dem Prüfstand,  
ISBN 978-3-7799-3971-9

© 2020 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel  
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?  
isbn=978-3-7799-3971-9](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3971-9)

# System Schule in der Kritik

Ralf Koerrenz

Merkpfosten:

Wir alle bewegen uns in semantischen Feldern, die als soziale Vorgaben unser Denken und Handeln ordnen. Diese Ordnungen repräsentieren und konstruieren ein Maß an Normalität. Aus dem Spiel der Ordnungen dieser Felder ergibt sich je individuell eine eigene, persönliche Ordnung in unserer Wahrnehmung. Für diese Ordnung sind wir verantwortlich und unentschuldigbar. Von welchen Symbolordnungen auch immer unsere Normalität geprägt wurde – jenseits unserer eigenen, selbst zu verantwortenden Weltsprache ist kein Mensch-Sein möglich. In dieser Ordnung gibt es Ein- und Ausschließungen, Schwerpunktsetzungen und Verdrängungen. Ordnung eröffnet uns die Möglichkeit von Welt, ermöglicht uns eigene Sprache, die auf das Teilen mit Anderen, das Mit-Teilen gerichtet ist. Darin sind, darin werden wir sozial. Genau deswegen besteht unsere Herausforderung darin, nicht nur vorhandene Ordnungen der Normalität kritisch zu dekonstruieren, sondern auch konstruktiv Lebens-Ordnungen zu entwerfen, zu verantworten, zu riskieren – im Bewusstsein der Ambivalenz jeglichen Ordners.  
Denn was ist schon normal?

## 1. Schule funktional betrachten – Strukturen der Kritik

Ein allgemeinpädagogischer Zugang zu „System“, „Schule“ oder „Kritik“ wird die normativen Vor-Urteile in der Kommunikation über diese Sprachfelder zum Thema machen. Dabei geht es mir – im Unterschied zu Ansätzen, die die Aufgabe der Allgemeinen Pädagogik ausschließlich in der Analyse von Sprachspielen sehen – jedoch nicht um die Beobachtung und Analyse von Kommunikation jenseits der pädagogischen Alltagspraxis. Theorie ist nicht für sich, sondern für die Praxis da. Das Ziel besteht darin, durch eine kritische Sicht auf die sprachliche Konstruktion von Welt die Alltagsmuster unserer praktischen Ver-

ständigkeit zu erhellen und damit Praxis unmittelbar zu beeinflussen. Sprachkritik hat in dieser Hinsicht eine elementar praktische Bedeutung, weil unser Handeln und damit auch unser banales Alltagshandeln immer sprachlich gerahmt und motiviert sind. Das Anliegen der Theorie ist ein praktisches. Und diese Praxisrelevanz der Theorie ist für alle Menschen gleichermaßen offen und relevant. Existentiell zugespitzt: Es geht darum, über ein Bewusstsein der individuellen und kollektiven Muster unserer Wahrnehmung, die ethische Verantwortung jeder\*s Einzelnen für die eigenen Deutungsmuster vor Augen zu führen. Dies gilt im vorliegenden Kontext für die Verständigung über Schule. Denn wie wir mit welchen kulturellen Mustern über die Funktion von „Schule“ reden und mit diesem Reden Handeln steuern, vorbereiten oder zumindest beeinflussen, ist eine zutiefst ethische Fragestellung.<sup>1</sup> Dahinter steht eine Vorstellung von Hermeneutik, also einer Lehre vom Verstehen, die im Sinne vor allem Moses Mendelssohns (Mendelssohn, 1784/1974) einen aufklärerisch-ethischen Anspruch enthält (Lyotard 1989). Kurz: Verstehen ist ein durch und durch ethisches Konzept<sup>2</sup> (Derrida 1990, alternativ hierzu: Han 2007) – dies bildet notwendig auch den Rahmen für die nachfolgende Beschäftigung mit dem System Schule.

Wenn wir vor diesem Hintergrund das System Schule einer Kritik unterziehen wollen, zielt dies somit auf die Gegenwart, auf unsere Denk- und Handlungsmuster in der Wissenschaft wie im Alltag. Schauen wir auf die einzelnen Sprachfelder. Zunächst: Für das Verständnis von „Kritik“ soll hier ein sehr schlichter Arbeitsbegriff leitend sein. Im Anschluss an die ursprüngliche Bedeu-

---

1 Das „System Schule“ einer „Kritik“ zu unterziehen, verweist auf den Zusammenhang von drei, miteinander verbundenen Sprachfeldern: „System“, „Schule“ und „Kritik“. Jedes Sprachfeld eröffnet ein Spektrum an inhaltlichen Assoziationen. Und jedes einzelne dieser Sprachfelder bietet eine Grundlage für höchst unterschiedliche Interpretationen, was denn im Mittelpunkt des jeweiligen Feldes steht oder gar mit ihm identifiziert werden kann. Im vorliegenden Gedankengang soll von der Voraussetzung ausgegangen werden, dass keines dieser Sprachfelder genau oder gar eindeutig ist. Und dennoch tun wir so, müssen wir so tun. Denn wir können nicht nicht kommunizieren. In der Konsequenz bedeutet dies auch oft, dass wir uns verständigen im Rahmen des Nicht-Verstehens. Anders ausgedrückt: Wir stellen fest im Nicht-Festgestellten, im Nicht-Feststellbaren. Praktisch: Wir tun in der Alltagskommunikation und auch in wissenschaftlichen Diskussionen häufig so, als wäre eindeutig, worüber wir uns zu verständigen suchen. Das gilt auch für den Punkt, was unter „System“, „Schule“ oder auch „Kritik“ zu verstehen sein müsse. Wir müssen und wir können nicht anders. Das Verständigen unter diesen Bedingungen relativer Uneindeutigkeit ist überdies auch sinnvoll, weil wir in der Kommunikation in der Regel nicht die Bedingungen der Kommunikation selbst zum zentralen Thema machen können. Wir müssen einfach so tun, als würden wir über das Gleiche reden. Und oftmals ist dies zumindest annähernd auch irgendwie der Fall. Beim genaueren Hinsehen und Hören jedoch ist Skepsis angesagt.

2 Dies gilt zumal unter dem Eindruck zeitgenössischer philosophischer Strömungen wie Postmoderne, Dekonstruktion oder Neoexistentialismus.

tung des griechischen Verbs κρινειν geht es um das Trennen und das (Unter-)Scheiden. Mit anderen Worten: Es geht um Urteilen und die Urteilskraft. Kritik bedeutet damit nicht automatisch Zurückweisen, Abwerten, Verächtlichmachen. Es geht um die Möglichkeit der Unterscheidung und um das Aufzeigen von Wahloptionen (Berger 1980), die wir für unsere Konstruktion von Wirklichkeit haben. Die damit einhergehende Haltung der Prüfung geht notwendig von der Voraussetzung aus, dass das, was sich zeigt und wie es sich zeigt, nicht absolut und unhinterfragbar ist. Dies gilt in mindestens zweierlei Hinsicht: *objektiv* vom Gegen-Stand aus in der Perspektivität, die dieser freigibt, und *subjektiv* mit den Prägungen (Vor-Urteilen) und (bewussten wie unbewussten) perspektivischen Entscheidungen, die ein Individuum in jeglicher Betrachtung von etwas trifft. Das, was ist, ist so, wie es ist, es muss aber nicht notwendig so sein, sondern ist so aus objektiven und subjektiven Gründen. Die Verständigung über Etwas unterliegt so einer doppelten perspektivischen Bedingtheit. Die Wahrscheinlichkeit, dass Andere Anderes wahrnehmen, ist gegeben. An diesem Punkt setzt Kritik (auch unserer Entscheidungen in den Sprachfeldern) an. Es sind die Skepsis und der Zweifel, die Kritik als das Trennen und Unterscheiden antreiben. Wenn wir etwas auf den Prüfstand stellen, gehen wir von der Annahme aus, dass sich ein genauer, kritischer Blick deswegen lohnt, weil etwas nicht notwendig so sein muss, wie es uns scheint. Vielmehr erweist sich das Gegebene als etwas, was von uns aufgrund bestimmter Vor-Urteile so gesehen, verstanden wird. Und es erweist sich in letzter Konsequenz als etwas, dessen Wahrnehmung in meiner Perspektive und in meiner Verantwortung liegt. Denn einzelne Menschen nehmen – die im Alltag oft verschüttete Binsenweisheit sei erinnert – das, was ist und wie es ist, durchaus unterschiedlich wahr und leben zugleich in der Hoffnung beziehungsweise Illusion, genau diese Wahrnehmung mit Anderen gemein zu haben. Welche Konturen erhält die Realität, wenn wir sie mit unserer Sprache ausdrücken?

„System Schule“ – mehrere Sachverhalte können mit dem System-Begriff und auch mit der Kennzeichnung „Schule“ in den Blick genommen werden. Schauen wir zunächst auf das Sprachfeld „System“ mit Bezug auf „Schule“. Die Bezeichnung „System Schule“ an sich ist uneindeutig. Wenn wir heute Schule mit Blick auf systemische Zusammenhänge betrachten, müssen mehrere Ebenen (vgl. hierzu die Thesen von Lorezer im Anhang) in Erinnerung gerufen werden, auch wenn die Übergänge fließend sind und eine Trennung manchmal nur heuristisch möglich ist.

Auf der abstraktesten Ebene kann man seit den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts von einer Megaebene sprechen, die noch weit mehr ist als das, was traditionell unter einer Makroebene gefasst wird. Mit „Mega“ kommt in den Blick, dass heute Schule in spezifischer Weise ein weltweites Thema ist. „Schule“ ist Teil einer globalen Normalität. Oder anders formuliert: „Die“ Welt ist die oberste System-Ebene von Schule als Baustein einer Wirklichkeit, die für

ebenso unverzichtbar wie normal gehalten wird. Auf dieser Systemebene wird „Schule“ vor allem in international-vermessenden Vergleichen näher untersucht. Es wird global über Schule als etwas scheinbar Selbstverständliches und dementsprechend auch scheinbar Vergleichbares diskutiert. Vorausgesetzt wird bei dieser Art des Vergleichs, dass die Institution „Schule“ weltweit zumindest ähnlich, wenn nicht gar gleich ist und sich als universales und nicht zu hinterfragendes Muster von Kultur immer weiter standardisiert (vgl. Meyer 2009, bes. S. 212 ff.). Der daraus resultierende Blick auf das Weltsystem wird kombiniert mit der Annahme, dass eine solch globale, letztlich universalistische Thematisierung von Schule nicht nur möglich sei, sondern auch sinnvoll und mit Blick auf vor allem ökonomische Prozesse der Entwicklung und des Wachstums geradezu unverzichtbar. Verbunden wird dies überdies in der Regel mit einer empiristischen Methodik, nach der die unteren Ebenen (die nationale und die lokale) aufgrund von zu identifizierenden Vermessungsindikatoren im weltweiten Vergleich „realistisch“ in Beziehung zueinander gesetzt werden können. So wird in den entsprechenden internationalen Untersuchungen von PISA & Co. sowohl der Vergleich von staatlichen Strukturen (nationales Schulsystem) als auch der zugrundeliegende Vergleich von (einzelnen Schulen in den) Regionen vorgenommen. Dies geschieht mithilfe von vermeintlich „objektiven“ Erhebungs-, Auswertungs- und Interpretationskriterien, die zumeist Leitbegriffe einer gesellschaftlich-ökonomischen Verwertungslogik repräsentieren: Effektivität, Standards, Kompetenz. Der in der Politik zum Fetisch gerinnende Vergleich vermeintlich wissenschaftlicher Erkenntnis wird sichtbar in einer Output-Orientierung, anhand derer Rückschlüsse gezogen werden, wie einerseits das System Schule über Unterricht effektiv auf die Belange der gesellschaftlichen Reproduktion abgestimmt wurde beziehungsweise werden sollte. Und andererseits wird über entsprechende Vermessungen auch definiert, was das Handeln der in Schule agierenden Individuen als erfolgreich qualifiziert. Dies gilt sowohl mit Blick auf die Lehrenden und deren Strategien des Unterrichtens, vor allem jedoch aber mit Blick auf die Lernenden und deren vermeintlich vermessbaren Kompetenzen. Es gilt ebenso für die Auswahl der Inhalte mit Blick auf deren Bedeutung für die Zukunft. All dies sei weltweit vergleichbar und in letzter Konsequenz normierbar (z. B. in der Differenz „Entwicklungs“-Effizienz und „Entwicklungs“-Defizite). Soweit grob und zugespitzt die Konturen des neokolonisierenden Empirismus mit seinen impliziten Annahmen von Entwicklungsnotwendigkeiten und normsetzender Kompetenzorientierung.

Wenn wir eine weitere, eher umfassende Perspektive einnehmen, dann kann auf der nationalen, staatlichen Ebene vom System „Schule“ gesprochen werden. Diese traditionell als „Makro“ bezeichnete Systemebene analysiert Steuerungsprozesse, die von politischer Seite mit Blick auf die Ausgestaltung der Rahmenbedingungen für die Institution Schule als Organisation diskutiert werden (vgl. Berkemeyer/Mende 2018, S. 83 ff.). Diese Makroebene der nationalen Schulsys-

teme eröffnet eine andere Blickrichtung des Vergleichs (vgl. den Beitrag von Helbig im vorliegenden Band). Der Blick richtet sich hier – oftmals mitgelenkt durch internationale Impulse – vornehmlich nach Innen. Kritisch untersucht werden (in der Regel ebenfalls unter Perspektiven von Output, von vermeintlich nützlichen Kompetenzen und von der Feststellung von erfolgreichen Reproduktionsergebnissen) die Leistungsfähigkeit des Systems Schule in seiner Binnendifferenzierung (in verschiedene Schulstufen und Schularten) und dies in unterschiedlichen Regionen des Staates. Dies geschieht normativ mit zumindest zwei entgegengesetzten Grundperspektiven. Auf der einen Seite wird unter der Wettbewerbsperspektive aufgezeigt, in welcher Region eine bessere Leistungsfähigkeit als in anderen Regionen messbar ist. Hier ist der Code besser/schlechter leitend und wird als positive Selbstverständlichkeit vorausgesetzt. Auf der anderen Seite bieten diese Vergleiche aber auch den Rahmen dafür, kritische Aspekte wie den Mangel an Gerechtigkeit (vgl. den Beitrag von Berkemeyer im vorliegenden Band) im Kontext von Schule und darauf abgestellte Kompensationsmaßnahmen zu thematisieren. Diese Steuerungsebene, die sich oftmals in breiten Diskussionen über die Gliederungsstruktur des Schulsystems (G8/G9 – Gemeinschaftsschule, längeres gemeinsames Lernen etc.) entlädt, basiert ebenfalls auf der Hypothese einer prinzipiellen Vergleichbarkeit von „Schule“ unter vor allem ökonomischen Anschluss- und Verwertungskriterien. Beide Systemebenen, die Megaebene und die Makroebene, bieten Anlass für ein generelles Nachdenken über die Funktion von Schule in der Gegenwart, werden aber in den nachfolgenden Überlegungen eher in den Hintergrund gerückt.

Der Schwerpunkt der nachfolgenden Überlegungen soll auf dem Nachdenken über die mittlere Ebene liegen. Mega- und Makroebene sind gemischte Spielfelder, auf denen oftmals die Politik den Ton angibt. Die Mesoebene ist gewiss nicht politikfrei, doch rücken hier die pädagogischen Operationen als Kern aller Pädagogik in den Mittelpunkt. Diese mittlere Ebene betrachtet das System Schule als eine konkrete Institution vor Ort, in der sowohl Lehrende als auch Lernende wie auch schließlich Eltern zusammen agieren. Es geht um die konkrete einzelne Schule vor Ort als ein System. Diese Mesoebene (vgl. den Beitrag von Brüsemeister im vorliegenden Band), die beispielsweise Friedrich Wilhelm Dörpfeld schon im Ausgang des 19. Jahrhunderts unter dem Stichwort „Schulgemeinde“ thematisiert hat, nimmt somit die einzelne Schule als einen systemischen Zusammenhang in den Blick. Die Ebene der konkreten Einzelschule kombiniert als System strukturelle und personale Handlungsdimensionen der Pädagogik, insofern danach gefragt wird, wodurch wozu auf welche Weise Lehren und Lernen als Operationen systemisch gesteuert werden (vgl. Koerrenz 1997). Denn in der Schule repräsentieren nicht ausschließlich Personen und deren personales Handeln die Steuerung der Lernprozesse. Eine solche Steuerung findet ebenfalls statt über in Strukturen verlagerte Absichten und Rahmenbedingungen. Höchst unterschiedliche Beispiele für diese strukturelle Erzie-

hung sind die Mitverantwortung von Schülerinnen und Schülern, das soziale Arrangement der Lerngruppen und der Unterrichtsformen, die Ausstattung mit Lehrmitteln, die Auswahl von Lerninhalten, die Bereitstellung ganz bestimmter Gebäude- und Raumstrukturen oder soziale Regelsysteme beispielsweise auf dem Pausenhof. Die entscheidende Frage ist nun, wodurch diese unterschiedlichen Dimensionen der Lernsteuerung heutzutage gerahmt sind beziehungsweise, mit Blick auf die Selbstreflexion des Systems der Einzelschule, als relevant wahrgenommen werden sollten. Was macht das Agieren in der Schule und durch die Schule überhaupt sinnhaft? Was legitimiert das System vor welcher Instanz?

Mit Blick auf die Verschiedenheit der Mega-, der Makro- und der Mesoebene sieht man bereits, dass die Rede vom System Schule sehr Unterschiedliches in den Blick nehmen kann. Diese Vielfalt der Rede vom System Schule wird aber erst komplettiert, wenn wir eine anthropologische Perspektive hinzufügen. Diese anthropologische Perspektive kann als Mikroebene bezeichnet werden. In den Blick genommen werden vor allem die Lernenden, von denen aus Schule als Rahmen für einen je individuellen Lernweg zu betrachten ist (vgl. Langeveld 1960). Darauf wird zurückzukommen sein. Das System Schule auf dieser Mikroebene ist insofern primär ein Erfahrungshorizont von Individuen (vgl. Berkemeyer/Mende 2018, S. 111f.). Es geht um die individuelle Selbsterfahrung und Selbststeuerung in und durch sozial vermittelte Steuerungsprozesse des Lernens, für die in Schule nicht nur Inhalte bereitgestellt, sondern vor allem auch selbstreflexive Verarbeitungsformen von Weltwahrnehmung eingeübt werden (müssen). Es geht um das je persönliche Erleben und Erleiden von Unterricht, von Lerngruppen-Strukturen und der vermeintlichen Normalität des permanenten, über Dauerbewertung inszenierten Vergleichs.

Zusammenfassend kann mit Blick auf die Rede vom System Schule also insofern von einer Megaperspektive des internationalen Vergleichs, einer Makroebene des nationalen, staatlichen Vergleichs, einer Mesoebene, die die Einzelschule als zu gestaltende Institution in den Blick nimmt, und einer Mikroebene von individuell zu verarbeitenden Erfahrungen der Lernenden unterschieden werden.

Ändern wir unseren Fokus und wenden die Aufmerksamkeit ab vom Sprachfeld „System“ hin zu „Schule“: Das Sprachfeld „Schule“ ist – so wie auch „das“ „System“ – zunächst einmal nicht mehr und nicht weniger als ein Wort unserer Sprache. Diese Aussage ist banal, im gewissen Sinne nichtssagend und scheint doch unverzichtbar. Die Besonderheit der Verwendung des Wortes „Schule“ besteht darin, dass dieses Wort nicht neutral ist, nicht neutral sein kann. Vielmehr weckt das Wort ein komplexes Assoziationsfeld, das durch existentielle Erfahrung und kommunikative Verständigungsbedarfe gleichermaßen beeinflusst wird. Wir sind alle selbst zur Schule gegangen, haben eine Institution entsprechenden Namens erlebt und überlebt. In diesem Sinne ist „Schule“ eine