



Leseprobe aus Kirschner, Für welches Leben lernen wir?, ISBN 978-3-7799-6270-0
© 2020 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?
isbn=978-3-7799-6270-0](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6270-0)

1 Auftakt

1.1 Für welches Leben lernen wir?

*Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir.*¹

Diese mittlerweile zum Allgemeingut gewordene Lesart des bekannten Seneca-Zitats wird meist dann angeführt, wenn betont werden soll, dass das in Schulen Gelehrte und Gelernte nicht als Selbstzweck, sondern der Vorbereitung auf das „wirkliche Leben“ zu dienen habe. Diesbezüglich steht der Ausdruck „Schule“ in der Regel für die Gesamtheit der institutionalisierten und organisierten Lehr- und Lernformen im staatlichen Pflichtschulsystem. Schwieriger hingegen gestaltet sich eine präzise Verortung dessen, was gemeinhin als das „wirkliche Leben“ bezeichnet wird. Mit Rekurs auf die gängige Rezeption des Zitats wird dieses vorwiegend aus einer *sozialen* Perspektive im Sinne von gesellschaftlicher Nützlichkeit, seltener hingegen (und wie noch bei Seneca) aus einer *ethischen* Dimension und damit als Frage nach dem guten Leben bestimmt. Unabhängig von der damit einhergehenden (und bis heute bestehenden) Unschärfe des Lebensbegriffs, erweist sich die mit der Entgegensetzung der beiden Begriffe kolportierte Nicht-Identität von Schule und Leben sowohl als dauerhaft angeführter Grund für die Unzulänglichkeit der Schule und das damit einhergehende Anmahnen von Reformen sowie auch als wesentliche Grundlage der divergierenden Zweckbestimmungen hinsichtlich der Frage, auf welches „Leben“ Schule denn eigentlich vorbereiten solle.

Seit den Anfängen der modernen Pädagogik legen die einen hier ein funktionales Verständnis von Schule und Leben zugrunde, innerhalb dessen Schule dazu da sei, auf ein bestimmtes, d. h. sozial definiertes Leben vorzubereiten. Andere Positionen fokussieren hingegen die Unabhängigkeit des Menschen von gesellschaftlichen Zwecksetzungen und Bevormundungen und verweisen in Fragen der Bildung und Erziehung auf die Notwendigkeit der ethischen

1 Das ursprüngliche Seneca-Zitat stammt aus dem 106. *Brief an Lucilius über Ethik* und lautet in der Übersetzung: „Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir“ (vgl. Haag 2017, 19). Ludwig Haag hat in einem aufschlussreichen Essay den historischen Hintergrund des ursprünglichen Zitats beleuchtet, sowie Eckpunkte der Rezeptionsgeschichte und Implikationen der Vertauschung herausgestellt. Bedeutsam ist dabei, dass es bei Seneca um eine moralische (nicht utilitaristische) Dimension des Lebens ging, die sich der schulischen Gelehrsamkeit entzieht. Hingegen suggerieren die vielen zeitgenössischen innerhalb und außerhalb von Schule zu findenden Vertauschungen doch gerade diese eben nicht gemeinte Dimension der gesellschaftlichen Nützlichkeit.

Begründung des guten Lebens. Bereits Rousseau erkennt in diesen divergierenden Zweckbestimmungen einen strukturellen und unauflösbaren Widerspruch der Pädagogik, in deren Rahmen man sich zwischen der Erziehung zum gesellschaftlich-funktionalen *Bürger* und der Erziehung des *Menschen* entscheiden müsse, denn es sei unmöglich, jemanden zugleich als Mensch *und* Bürger zu erziehen (vgl. Rousseau 2010 [1762], 18). Auch wenn er sich im *Émile* für die Erziehung des Menschen entscheidet, so kann dies nur mehr als Hinweis auf jene unauflösbare Dialektik von Individuum und Gesellschaft gelesen werden, insofern es sich dabei um einen Roman handelt, wodurch die gewählte erzieherische Praxis nur als Fiktion zu haben ist.

In diesem konstitutiven Widerspruch der Pädagogik² scheint zuletzt auch jene, häufig polemisch geführte Diskussion zu gründen, im Rahmen derer *Bildung* als emanzipatorischer Selbstzweck des Individuums der *Kompetenz* als Medium von gesellschaftlicher Employability gegenüber gestellt wird³. Mit Blick auf die damit einhergehenden Umstrukturierungen des deutschen Bildungswesens konstatieren kritische Positionen eine Auflösung jener sich an der Frage nach den gesellschaftlichen Zwecken schulischer Bildung manifestierenden Dialektik von Individuum und Gesellschaft, sodass hier gar von einer „Neutralisierung der Pädagogik“ (Bernhard 2015) bzw. „Erosionstendenzen in der Erziehungswissenschaft“ (Bernhard/Rühle 2018) die Rede ist. Mit diesen Diagnosen charakterisiert Armin Bernhard die gegenwärtige Erziehungswissenschaft als eine Disziplin, die sich zunehmend zur Seite einer „instrumentellen Anwendungswissenschaft“ hin ausrichte und dabei ihre dialektisch geprägten Grundbegriffe und Gegenstandsbereiche preisgebe (vgl. Bernhard 2015, 17).

Dabei nimmt Bernhards Kritik nicht in den Blick, dass sich das Verhältnis von Schule und Leben spätestens seit den 1990er Jahren nicht nur länger als widersprüchliches hinsichtlich seiner sozialen und/oder ethischen Implikatio-

2 Unter *Pädagogik* wird hier die disziplinäre Zusammenfassung von pädagogischer Praxis und ihrer wissenschaftlichen Reflexion verstanden. Wo im Folgenden von *Schule* gesprochen wird, liegt der Schwerpunkt auf der ersten, im Falle von *Erziehungswissenschaft* auf der zweiten Dimension.

3 Blickt man diesbezüglich auf das (bildungswissenschaftliche und -politische) Sprechen über Bildung und Kompetenz, so findet sich häufig eine strategische Entgegensetzung der beiden Begriffe, die mit normierenden Kontradiktionen (insbesondere: alt/traditionell vs. neu/modern und abstrakt/allgemein vs. messbar/graduierbar) einhergeht (vgl. hierzu auch Göppel 2010). Dabei wird häufig verunklärt, dass die Ambivalenz von Individuum und Gesellschaft bereits zu Humboldts Zeiten ein konstitutives Moment des Bildungsbegriffs war, aber erst mit der Kompetenzorientierung unumkehrbar zur ökonomischen Funktionalität hin vereindeutigt wird, wodurch das konstitutive Spannungsmoment des im Kompetenzdiskurs zitierten Bildungsbegriffs aufgehoben zu sein scheint (vgl. hierzu ausführlich die Analysen von Kirschner/Petermann 2017, 38 ff).

nen beschreiben lässt, sondern auch angesichts seiner *vitalen* Dimensionen zu einem bildungspolitischen und -wissenschaftlichen Gegenstand wird.

Vor dem Hintergrund der philosophischen Theorie des Vitalismus, welche sich ausgehend von Aristoteles mit der Verbindung von Materie und Lebenskraft befasst (vgl. Mocek 2010b, 2910bu), verweist der Ausdruck „vital“ auf die v. a. nicht-rationalen Fähigkeiten des *lebendigen* Organismus, welche seinen Erhalt und seine Verbesserung zum Zweck haben. Vor dem Hintergrund dieses (vorläufigen) Verständnisses wird der in Bildungspolitik und -wissenschaft virulent gewordene Zusammenhang von Schule und Gesundheit⁴ in der vorliegenden Studie als Ausdruck eines *pädagogischen Vitalismus* gelesen. Damit ist gemeint, dass vermittels der jeweils wirksamen Vorstellungen von Gesundheit insbesondere die psychischen und physischen Lebenskräfte der Schüler*innen in den Fokus institutionell vermittelter Bildungs- und Erziehungsprozesse geraten. Diese im Folgenden zu problematisierende Thematisierung des vitalen Lebens von Kindern und Jugendlichen im Rahmen gesundheitsbezogener Themen- und Fragestellungen zählt(e) im Gegensatz zu den traditionellen Grundlagen und Begriffen der Pädagogik bislang nicht zum Selbstverständnis dieser Disziplin⁵, von der gemeinhin angenommen wird, dass sie sich auf Grundlage der Dialektik des *guten* und des *nützlichen* Lebens konstituiert.

Hingegen deuten historisch ausgerichtete Untersuchungen⁶ zum pädagogischen Umgang mit psychisch und/oder physisch „kranken“⁷ Kindern an, dass das Interesse am vitalen Leben und die damit verbundenen Fragen nach Gesundheit und Krankheit auf Seiten der nachwachsenden Bevölkerung eine wesentliche Grundlage der modernen Pädagogik sind. Vor diesem Hintergrund

-
- 4 Vgl. hierzu auch die mediale Berichterstattung: „Generation Stress. Wenn Schule krank macht“ (Spiegel 2013), „Die Schule macht die Schüler krank“ (SZ 2014), „Schulstress macht immer mehr Kinder krank“ (ÄrzteZeitung 2014), „Macht das G8 die Kinder krank?“ (Bildungsklick 2007). Diese und weitere ähnlich überschriebene Presseartikel finden sich wiederholt seit Ende der 1990er Jahre in den Print- und Onlineformaten der großen, überregionalen Zeitungen. Gleichwohl die Medien im pädagogischen Gesundheitsdiskurs ein wesentlicher Diskursstrang sind, müssen sie in dieser Untersuchung außen vor bleiben, weil der Fokus auf der Analyse des bildungspolitischen und -wissenschaftlichen Sprechens über Schule und Gesundheit liegt.
 - 5 Selbst sozialkritisch ausgerichtete Einführungstexte zu pädagogischen Grundthematiken, die die Beziehung von Bildung, Erziehung und Gesellschaft sowie von Politik und Pädagogik als Zusammenhang von Macht und Pädagogik kontinuierlich mit einbeziehen (z. B. Blankertz 1982, Bernhard 2014), lassen diese Zusammenhänge außen vor.
 - 6 Vgl. hierzu ausführlich in Kap. 1.2.2. Der Betrachtungszeitraum der diesbezüglichen Analyse erstreckt sich dabei zumeist vom Ende des 18. Jahrhunderts bis hinein ins 20. Jahrhundert.
 - 7 Die an dieser Stelle und im Verlauf der Arbeit verwendeten Anführungszeichen für die verschiedenen Patho-Attribute zur Beschreibung der Schüler*innen sollen darauf hinweisen, dass solche Äußerungen hier ausschließlich als diskursive Figuren betrachtet werden.

scheint das pädagogisch motivierte *Sprechen* über den Zusammenhang von Gesundheit und Gesellschaft seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert ebenso konstitutiv für die vielfältigen Begründungs- und Legitimationsentwürfe der Pädagogik zu sein, wie das hier vornehmlich diskutierte Problem, ob Schule auf ein ethisch begründbares oder sozial nützlich Leben vorbereiten solle. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob es jenseits der Dialektik von personaler Integrität und gesellschaftlicher Integration noch andere Denkfiguren gibt, die der zuvor konstatierten Pädagogisierung des Vitalen im Namen der Gesundheit von Kindern und Jugendlichen zugrunde liegen. Anders gefragt: Lassen sich die gegenwärtig als „krank“ und/oder „gestresst“ bezeichneten Schüler*innen jenseits der bisherigen Deutungsversuche – entweder als unwillkürliche Konsequenz des dialektisch vermittelten Verhältnisses von Schule und Leben oder aber als Hinweis auf die Erosion dieses Verhältnisses – nicht eher als eine (wiederkehrende) pädagogische Strategie beschreiben?

Um diese Frage- als Problemstellung fruchtbar zu machen, werden im Folgenden zunächst gegenwärtige Begriffe, Trends und Konzepte im Rahmen von Schule und Gesundheit dargestellt und erläutert. Der so abgesteckte Zusammenhang wird anschließend einem grundlegenden Perspektivwechsel unterzogen mit dem Ziel, die hier häufig thematisierten „Risikokinder“ nicht als empirisches Produkt prekärer Integrationsprozesse zu beschreiben, sondern als eine sprachliche Figur zu analysieren, sodass die verborgenen Intentionen des Sprechens sicht- und lesbar gemacht werden. Mit dieser Perspektive lassen sich sodann die häufig angeführten devianten Zuschreibungen von Kindern und Jugendlichen nicht nur als Gegenstand, sondern auch als Produkt und Funktion des Sprechens über Schule und Gesundheit begreifen. Auf diese Weise können die sogenannten „kranken“ und „gestressten“ Schüler*innen, mit dem Ziel, der Gesundheit und damit dem vitalen Leben als Gegenstand und Strategie in pädagogischen Diskursen auf die Spur zu kommen, als machtanalytisches Forschungsfeld zugänglich gemacht werden.

1.1.1 Gesundheit – ein neues Lern- und Lebensziel?

Betrachtet man die verschiedenen Äußerungen auf (inter-)nationaler Ebene im Zusammenhang von Schule und Gesundheit, so fällt zunächst auf, dass der Gesundheitsbegriff, wo er mit seinen vielfältigen Komposita aus *-bildung*, *-kompetenz*, *-erziehung* und neuerdings auch als *Health Literacy* in Erscheinung tritt, durchweg unkritisch und affirmativ verwendet wird, so als wäre das *Wozu* der Bildung und Erziehung damit eindeutig (als ein Gutes) bestimmbar. Auf eine hingegen problematische „Verborgenheit“ und „Normativität“ von Gesundheit wird aus (medizin-)philosophischer und sozialwissenschaftlicher Perspektive bereits vielerorts hingewiesen.

So führt Hans Georg Gadamer in seinem Aufsatz *Die Verborgenheit der Gesundheit* an, dass sich die Gesundheit nicht von selbst anbietet und sich auch nicht an Menschen aufgrund statistisch ermittelter Standardwerte herantragen lässt, sondern sich in ihren eigenen Maßen selbst erhält (vgl. Gadamer 2010 [1991], 138). Anders die Krankheit, denn: „[d]ie Grundtatsache bleibt, daß die Krankheit und nicht die Gesundheit das sich selbst Objektivierende, d. h. sich Entgegenwerfende, kurz, das Aufdringliche ist.“ (ebd., 137). Vor diesem Hintergrund weisen v. a. die Sozialwissenschaften mit dem diesbezüglichen Terminus „Normativität“ auf eine häufig fehlende Reflexion der begrifflichen (Was ist Gesundheit?), prozessualen (Wie wird Gesundheit hergestellt und aufrechterhalten?) und politischen (welche Rolle spielen die gesellschaftlichen Krankheitsversorgungssysteme?) Voraussetzungen in den interdisziplinär organisierten Erziehungs- und Gesundheitswissenschaften bzw. *Public Health*⁸ hin (vgl. Schnabel/Bittlingmayer/Sahrai 2009, 14 u. Suter 2017, 65 f.). Ungeachtet dessen wird die Gesundheit in pädagogischen Kontexten häufig im Sinne einer *psycho-sozialen* Dimension und damit wahlweise als Bildungsziel, Kompetenz oder Evaluationsgegenstand ausgewiesen. Diesbezüglich lassen sich folgende Trends beobachten:

- eine signifikante Zunahme an erziehungswissenschaftlichen Veröffentlichungen zum Thema „Schule und Gesundheit“,
- Zitationen epidemiologischer Daten⁹ und gesundheitsbezogener Theorien (v. a. Salutogenese, Resilienz, der sechste Kondratieff¹⁰) aus nicht-pädagogischen Wissenschaften,

8 Diese sich seit den 1980/90er Jahren in Deutschland entwickelnde Interdisziplinär konzeptionalisiert sich zugleich als Wissenschaft und Praxis, die sich mit der öffentlichen Gesundheit befasst. Schnabel/Bittlingmayer/Sahrai beschreiben deren Programmatik als explizit gerechtigkeits-theoretisch und emanzipativ, machen aber gleichzeitig darauf aufmerksam, dass der aufklärungswissenschaftliche Charakter von Public Health mit seinen zugrundeliegenden Konzepten von Autonomie und Subjektivität immer auch Teil eines gesamtgesellschaftlichen Herrschaftszusammenhangs ist (vgl. Schnabel/Bittlingmayer/Sahrai 2009, 14 f.).

9 Dabei berufen sich die Bildungs- und Gesundheitswissenschaften zumeist auf Befunde und Expertenberichte aus dem Umfeld von Kinder- und Jugendstudien wie z. B. der *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC)-Studie. Im Zeitraum von etwa 2001/2002 bis heute wird immer wieder festgestellt, dass sich neben Problemen mit Übergewicht, Allergien sowie Alkohol- und Tabakkonsum v. a. im psychosomatischen Bereich (Kopfschmerzen, Bauchschmerzen, Müdigkeit/Schlafprobleme) auffallende Prävalenzen verstetigen, die häufig mit einem schulischen Belastungserleben in Verbindung gebracht werden (vgl. Hurlermann u. a. 2003, 6).

10 Nikolai M. Kondratieff begründete die nach ihm benannte (makroökonomische) Theorie der langen Wellen, der zufolge wirtschaftliche Strukturzyklen durch einen gesellschaftlichen Mangel und darauf gründende Basisinnovationen (Dampfmaschine, elektrischer