

Die "Moral" der Schule¹

Roland Reichenbach

Vorbemerkung

Die folgenden Überlegungen beziehen sich nicht primär auf die moralische Erziehung oder Bildung in der Schule im engeren Sinne, auch nicht primär auf die Bedeutung des moralischen Klimas einer Schule. Vielmehr soll es um die vormoralischen Bedingungen von Schule überhaupt gehen. Dieselben möchte ich an ein paar Antworten zur Frage, wozu denn die Schule überhaupt da sei, erörtern. Es scheint, dass *pädagogische* Antworten auf die Frage nach dem Zweck der Schule in der letzten Zeit nicht mehr sehr interessieren.

Es gibt einige gute Gründe für die Auffassung, dass, wer nicht (mehr) weiß, wo er oder sie im moralischem Raum steht, auch nicht (mehr) wissen kann, wo er oder sie pädagogisch steht. Aber es gibt auch gute Gründe für die Ansicht, wonach die Bedeutung des pädagogischen Handelns, genau gleich wie des moralischen Urteilens, in mancher Hinsicht überschätzt wird. Sympathisch scheinen mir Harry Frankfurts Bemerkungen zu sein: „Wir müssen moralische Fragestellungen ernst nehmen, das bedarf kaum einer Erwähnung. Dennoch denke ich, dass die Relevanz, die der Moral für unsere Lebensführung zukommt, tendenziell überbewertet wird. Die Moral ist weniger einschlägig für die Bildung unserer Präferenzen und die Orientierung unseres Verhaltens, sie gibt uns weniger Auskunft über die Fragen, was wir schätzen und wie wir leben sollen, als man gemeinhin annimmt. Außerdem kommt ihr nicht so viel Autorität zu, wie man meint. Selbst wenn sie Wichtiges mitzuteilen hat, hat sie nicht notwendigerweise das letzte Wort“ (Frankfurt 2005: 10).

Im Folgenden möchte ich zunächst von einer vormoralischen Autorität sprechen, die durch die Schule als moderne Institution repräsentiert wird (1. Schule und die Autorität der Kultur) und dann ihre Bedeutung hinsichtlich des Erwerbs von Zivilität (2. Schule und Zivilität) und Gemeinsinn (3. Schule und Gemeinsinn) erläutern.

1. Schule und die Autorität der Kultur

Manchmal hilft es dem Nachdenken, wenn man den Blickwinkel umdreht. Bei der Frage "Wozu ist die Schule da?" gibt es sicher eine deutliche Antwort, die lautet, dass sie für das Lernen da sei. Die griechischen und lateinischen Wurzeln des Wortes Schule meinen "Muße", was "nicht etwa leere Zeit" bedeute, so Lutz Koch, "sondern Lehr- und Lernzeit", Schule sei

¹ Vortrag am Forschungstag der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz. Basel, St. Jakobs-Park, 14.11.2008.

"Freiraum und Freizeit zum Lernen" (Koch a.a.O., S. 10). Doch wozu ist das Lernen da? Der Reflex meint zur Antworten zu nötigen, dass das Lernen für das Leben da sei. Kochs weniger reflexartige, vielmehr reflektierte, aber nicht originelle Antwort lautet, die Schule sei zwar zum Lernen da, aber das Lernen sei für die Schule da: "wir lernen für die Schule" (S. 11). Das sehe zwar nach "Kreisverkehr" aus, aber es sei dennoch eine angemessene Beschreibung zu sagen, dass wir nicht für das Leben, sondern die Schule lernen. Es gehört bekanntlich zur Ironie der Geschichte des bekannten Seneca-Zitates, dass dasselbe "normalerweise" in 180-Grad umgedrehter Form, also falsch wiedergegeben wird. Seneca richtig zitiert lautet: "Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir". Seneca falsch zitiert: "Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir". Nachdem wir also geklärt haben, wozu das Lernen da ist, nämlich für die Schule, kommen wir – immer noch mit Lutz Koch – zur Frage, wozu denn die Schülerinnen und Schüler da sind? Schüler, so die Antwort, sind für die Schule da – nicht die Schule für die Schüler und Schülerinnen, sondern umgekehrt (S. 16)!

Nach so vielen kontra-intuitiven Aussagen steigt nun der Klärungsbedarf. Koch fasst seinen eigenwilligen Beitrag wie folgt selbst zusammen: "Ich habe also behauptet: Schule sei zum Lernen da, denn dadurch und durch nichts anderes ist sie definiert. Zweitens habe ich behauptet, dass wir nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen. Nicht das Leben unterstellt die Schule seinen Anforderungen, sondern Schule prägt das Leben. Daher steht die Schule auch nicht im Dienst der Gesellschaft, ist sie kein Dienstleistungsbetrieb, funktioniert nicht abnehmer- oder kundenorientiert. Sie ist nicht für die Gesellschaft da, sondern die Gesellschaft muss sich um die Schule kümmern, so wie jemand sich um seine eigene Gesundheit kümmert. Die Gesellschaft leistet sich selber einen Dienst, wenn sie für Schule sorgt. Damit hängt es zusammen, dass die Schüler für die Schule da sind, dass die Schule den Bestand des Wissens garantiert und jeder Einzelne nicht nur Benutzer des Wissens, sondern auch dessen 'Gefäß' ist" (Koch 2002, S. 20f.).

Das Wissen wird nicht nur und nicht primär in den Bibliotheken aufbewahrt, in den Büchern, den Datenbanken und dem Internet, auch nicht in der Schule, sondern vor allem in den Köpfen, etwa von Lehrpersonen (jeglicher) Art, die es weiter an ihre Schülerinnen und Schüler geben, die es später wiederum – teilweise – weitergeben werden, in der einen oder anderen Form. Die Köpfe sind die Gefäße des Wissens, das Wissen wird in ihnen aufbewahrt, ausgeliehen für eine bestimmte oder auch unbestimmte Zeit. Die Schülerinnen und Schüler ihrerseits werden aufbewahrt in der Schule, zu bestimmten, meist genau definierten Zeiten. Obwohl sie die Pflicht haben, dort zu sein, haben sie auch ein Recht, sich dort zu befinden. In dem sie dort sind, ermöglichen sie Schule. Ohne Schüler keine Schule, ohne Kinder keine

Eltern. Die Schule sei nicht für die Gesellschaft da, sondern vielmehr habe sich die Gesellschaft um die Schule zu kümmern: "Schule ist nicht für die Gesellschaft da, sondern konstitutiv für Gesellschaft" (S. 13).

Koch hat hier eine Reihe von erfrischenden, wie man umgangssprachlich sagt, "gegen den Strich gebürsteten" Gedanken formuliert, welche die Einsicht in den Sinn des pädagogischen Tuns und der Schule vertiefen mögen. Dass dies nötig ist, scheint mir ganz evident zu sein.

-- (Ich öffne hier eine Klammer) Zwar weiß man seit Comenius, dass die Sprache der Erziehung von Metaphern geprägt ist, spätestens mit Israel Scheffler, dass es außerhalb von Definitionen, Metaphern und Slogans keine pädagogische Sprache gibt, aber man wusste es wenigstens. Heute scheint die pädagogische Sprache eher von emotional aufgeladenen Überredungsvokabeln geprägt, von Konsens erheischenden 'guten' Wörtern und Abscheu bewirkenden 'bösen' Wörtern. Mit ihrer Hilfe transformieren sich die Deutungsmuster und schliesslich die pädagogische Praxis selbst. Besonders deutlich wird der pädagogische "Sloganismus" im Rahmen von vermeintlichen oder tatsächlichen *Innovations*prozessen, etwa *neuen* Leitbildern, *neuen* Lernmethoden etc. Die Innovationsrhetorik ist dabei meist von einem seichten Konstruktivismus geprägt. Ein Beispiel zum so genannten "Wandel der Leitbilder in Schulen" sei hier genannt (zit. nach Seeger 2003, der sich hier auf Miller 1993 und Voß u.a. 1998 bezieht): Lebendiges Lernen *statt* Stoffvermittlung / Subjektive Wirklichkeiten *statt* objektive Wahrheiten / Wissenskonstruktion *statt* Wissensreproduktion / Vernetzung *statt* Linearität / Beziehung *statt* Erziehung / Vereinbarungen *statt* Durchsetzung / Kompetenz- *statt* Defizitorientierung / Unterstützung *statt* Belehrung / Team- *statt* Einzelkämpfertum. Jede von diesen Gegenüberstellungen ist von einer bemerkenswerten Inkonsistenz der Begriffsverwendungen und einer noch eindrücklicheren Suggestivitätskraft geprägt – gerne würde ich mich hier über jeden Slogan im einzelnen ärgern und auslassen wollen, aber es sollte bloss ein für sich selbst redendes Beispiel sein.

Jedenfalls gibt es in diesem von Schmalz und Schwulst geprägten Diskursuniversum klare Unterschiede zwischen dem Guten und dem Bösen, den Guten und den Bösen, wobei die Guten meist nur gut sind und die Bösen nur böse. So finden wir denn manch zeitgenössischen pädagogischen Diskurs – beispielsweise weil "aktiv" ein gutes Wort und "aktiv sein" scheinbar immer gut ist – voller Aktivismus-Rhetorik: aktives Lernen (und aktives Leben) ist gut. Aber auch "offenes" Lernen ist gut, gemeinschaftliches und ganzheitliches sowieso, und die Kombination, nämlich "aktives, offenes, ganzheitliches und gemeinschaftliches Lernen" ist die Krönung. Und dann, so vermutet man, stimmt auch das Schul-, Unterrichts- und Lernklima. Doch bleiben wir kurz beim aktiven Lernen. Pädagogen, aber auch Erziehungswissen-

schaftler klären darüber auf, dass wir am *eigenen Lernen aktiv beteiligt* sein sollen. Heid (2002, S.103) mokierte sich mit Recht über solche Rede und zitiert einschlägige Autoren (deren Namen hier nicht interessieren sollen), nach welchen

- "Kinder (...) dann mit der größten Wahrscheinlichkeit produktiv sind, wenn sie aktiv an ihrem eigenen Lernprozess beteiligt sind",
- oder die wissen, dass "der Lernende im Mittelpunkt des Lernprozesses" stehe,
- oder nach welchen Lernen "ohne Beteiligung des Selbst nicht vorstellbar" ist,
- oder die auch wissen, dass "gelungenes Lernen die aktive Beteiligung des Lernenden voraussetzt" (ebd.).

Solche Aussagen vergleicht Heid mit der folgenden: "Gelungenes Trinken setzt voraus, dass der Trinkende sich an seinem Trinken beteiligt" (ebd.).

(Klammer geschlossen). --

Dass die Hauptaufgabe von Erziehung und Unterricht zunächst immer mit der *Tradierung* von Kultur (im weitesten Sinne) zu tun hat, scheint man mit den pädagogischen und didaktischen Moden, über die ich nicht weiter herfallen will, vergessen zu haben. Lieber will man die Kinder fit machen für eine Zukunft, von der man gleichzeitig behauptet, man kenne sie nicht. Dass dies eine eigenartige Pädagogik sein muss, fällt schon gar nicht mehr auf (!) – der Kompetenzdiskurs hilft, so gut er kann, die Löcher des Sinns und Zwecks von Schule zu kaschieren, die durch fehlendes Nachdenken entstanden sind.

Kurz, man muss nicht unbedingt wissen, wohin die Reise geht, aber wenigstens, wohin sie gehen sollte. Wer sich mit der Geschichte der Zukunft (z.B. Paul Noack 1996) beschäftigt hat, also mit der Frage, was Zukunft für andere Kulturen und vor allem für die Menschen in anderen Epochen bedeutet hat, der mag erahnen, wie fahrlässig die Rede des Bruches mit der Vergangenheit und der sogenannten "offenen Zukunft", die man sich einzugestehen habe, für die Pädagogik der Moderne ist. Der Sinn der Schule und der vielen sozialen Praxen, die wir in ihr, aber auch außerhalb von ihr erlernen, ist es ja gerade, ein möglichst verbindliches – und auch sozial verbindendes – Band zwischen Vergangenheit und Zukunft für die Schüler/innen und die Gesellschaft im Ganzen darzustellen. Zur Erinnerung: Es kann immer nur Überliefertes, Bekanntes und Bewährtes gelehrt werden, nur „altes“ Neues, jedenfalls nicht das Unbekannte und zukünftig Neue. Alles andere widerspiegelt einen "ethnocentrisme de l'actuel", wie Finkielkraut (1999) einmal formulierte, da der ausschließliche Gegenwartsbezug als eine Form des Ethnozentrismus gesehen werden kann – gegenüber den Toten und den noch Ungeborenen (vgl. Margalit 2000).

Wir haben es hier implizit mit der Frage der Autorität zu tun, mit Formen der *horizontalen* Autorität, um genauer zu sein – d.h. etwa der Autorität der *Vergangenheit*, der Tradition, der Religion, des Rituals, des Bildungskanons und vor allem der Sprache, kurz: der Kultur, die wir zunächst – als "Neuankömmlinge" in der Welt der Menschen, als "Immigranten", wie Hannah Arendt einmal sagte, erlernen müssen: ungefragt und alternativlos! Diese horizontale Autorität ist aber auch in die *Zukunft* verlängert: die Autorität der Zukunft, des Projekts, des Fortschritts, des Versprechens und des Vertrages (vgl. Kojève 2004, Meirieu 2005, Revault d'Allones 2005, Steiner 2005). Scheinbar emanzipiert von den *vertikalen* Autoritäten, von Gott, Kirche, Militär und Staat – oder wenigstens von ihren personalen Erscheinungen, gibt es *anonyme* horizontale Autoritäten (Hunyadi 2005) – wie das Geld, der Markt, die Erfolgs- und Schönheitsideale, die Medien etc. – denen sich breite Teile der Gesellschaft scheinbar problem- und kopflos unterwerfen, während die Schule, weil sie sich der Herkunft-Zukunfts-Dimension nicht mehr sicher zu sein scheint – hilflos und manchmal peinlich, manchmal dynamisch und zuversichtlich – sich immer anzupassen versucht an diese sich ach so schnell verändernde Welt. Die Halbwertszeit des Wissens würde sich rasant verringern, heißt es dann, das Wissen sich explosionsartig vermehren und wir in einer Gesellschaft leben, die man am besten als Wissensgesellschaft bezeichnen würde. Davon merkt man aber meist nicht gerade sehr viel. Die dramatischen Selbstbeschreibungen helfen ja doch nicht, das Leben und die Epoche einzigartig zu machen und die Erkenntnis zu verhüllen, dass es neue Herausforderungen gibt, aber vieles – zum Glück – auch beim Alten bleibt, vor allem das Prinzipielle. Man kann es wenden und drehen, wie man will, Schule und Unterricht, Erziehung und Bildung weisen ein konservatives Element auf, besser gesagt, ein konservierendes, d.h. kulturbewahrendes Element, ohne welches es Schule gar nicht geben kann und Erziehung und Bildung sinnlos wären.

Die Schule repräsentiert die Autorität der Kultur. Ähnlich kontraintuitiv wie Lutz Koch hat der französische Philosoph Marcel Gauchet von der Autorität der Kultur gesprochen. Seine Behauptungen lauten – mit Philippe Foray (2007) zusammengefasst: (1) Autorität ist immer da. (2) Es gibt Erziehung, weil es Autorität gibt. D.h. die ohnehin wirkende Autorität führt zur Frage nach der Erziehung. (3) Kultur ist das, was einen umhüllt, was sich einem aufdrängt, was man nicht frei gewählt hat und dem man auch nicht entkommen kann - die Autorität der Kultur ist für Gauchet vor allem die Autorität der Sprache (vgl. Foray 2007, S. 623-625). Nach Gauchet muss der Mensch erzogen werden, weil er in einer Kultur, insbesondere

Sprachkultur lebt². 1985 schrieb Gauchet zum Thema Lesenlernen: „Lesen zu lernen, heißt nicht allein, sich mit nützlichen schriftlichen Zeichen vertraut zu machen, sondern auch von einer Welt erfasst zu werden, die in voller Rüstung schon vor uns da war und noch im hintersten Winkel für den Gesamtzusammenhang einsteht; es heißt, auf eine bindende Ordnung zu treffen, die letzte Orientierung bietet bei der Begegnung mit anderen und der eigenen Standortbestimmung, indem vom niedrigsten Niveau an über die Arbeit am Ausdruck der menschlichen Erfahrung nach und nach eine Form gegeben wird. Hier ist es wirklich einmal voll und ganz angebracht, von *Kultur* zu sprechen“ (zit. nach Foray a.a.O., S. 624)³.

Man hat sich den Spielregeln der Sprache zu unterwerfen. Das Symbolische übt eine Macht auf uns aus, der wir uns nicht entziehen können. Das Symbolische zu erlernen, und sich seiner Macht zu unterwerfen, dafür ist die Schule da. Das Symbolische repräsentiert für den Menschen die „gemeinsame Welt“ wie man mit Hannah Arendt sagen könnte.

Exkurs: Autorität in französischen und deutschen Schulen - ein Sketch

Leider wollte es mir nicht gelingen, empirisch überzeugende Untersuchungen zum Unterschied der schulischen Praxis unter dem Aspekt der Autorität der Lehrperson im Vergleich Deutschland-Frankreich zu finden. Gleichwohl lässt sich zu diesem interessanten Themenkomplex einiges sagen, was zumindest Augenscheinvalidität besitzt, und es ist davon auszugehen, dass die meisten Personen, die Erfahrungen haben mit beiden – deutschen und französischen – Schulsystemen, möglichst auf den gleichen Niveaus, sei es als Schülerin oder Schüler, sei es als deren Eltern, oder sei es als Lehrerin oder Lehrer, den Differenzen, die hier sketchartig wiedergegeben werden, grosso modo zustimmen können. Ganz ähnliche Differenzen, wenn auch weniger ausgeprägt, lassen sich zwischen deutschweizerischen und französischschweizerischen Schulen finden.

Die folgenden Gegenüberstellungen sind einem Erfahrungsbericht entnommen, der unter dem Titel "Über das Wertesystem der Grundschule in Deutschland und Frankreich" von Anne Susap-Köhler (OFAJ/DFJW 2002) verfasst worden. Es handelt sich um die zusammengefassten Erfahrungen von französischen und deutschen Lehrpersonen der Grundschulstufe, die zu einem zeitlich befristeten Austausch auf der gleichen Schulstufe in ihrem Nachbarland bereit

² „... l’homme doit être éduqué, d’abord parce qu’il vit dans une culture, précisons une culture langagière“ (Gauchet 2002, S. 25; Übers. A. Schürmann).

³ „...apprendre à lire, ce n’est pas seulement entrer en familiarité avec l’univers utile des signes écrits, c’est se trouver happé par un monde qui existe tout armé avant vous et dont chaque recoin engage la cohérence globale, c’est se confronter à un ordre contraignant au travers duquel il y va des repères ultimes de la rencontre avec les autres et de l’insertion, dès le plus humble niveau, dans le registre de cette mise en forme successive de l’expérience humaine par le travail sur l’expression qu’il faut bien nommer *culture*, au sens pour une fois plein et justifié du terme“ (Gauchet 1985, S. 148; Übers. A. Schürmann).

waren. Die drei hier interessierenden Fragen lauten: (1) Wie wird das Verhalten der Grundschul Kinder von den Besucherinnen wahrgenommen, (2) wie wird die Rolle der Lehrperson von den Besuchern wahrgenommen und (3) wie wird die offenbar dahinterliegende "Pädagogik" wahrgenommen? Dabei wird einerseits deutlich, dass es sich um Wahrnehmungen handelt, andererseits aber auch, dass die Lehrpersonen sich mit ihren Kolleginnen und Kollegen aus dem Nachbarland intensiv ausgetauscht haben.

ad 1) Wie wird das Grundschulkind wahrgenommen?

Das *französische* Grundschulkind aus der Sicht der *deutschen* Lehrer/innen:

- Es verbringt sein Leben in der Schule (schon ab 3 Jahren), jeweils 8.30-16.30 Uhr⁴...
- Es zeigt kaum oder keine Eigeninitiative (zu wenig Zeit zum Spielen, zu wenig "Selbstentfaltungsmöglichkeiten")...
- Es hat lange Sommerferien, sonst ist sein Lernen allein von der Lehrerin oder vom Lehrer gelenkt und geplant...
- Es ist sehr diszipliniert, hat großen Respekt vor der Lehrerin, es unterwirft sich bereitwillig...
- Es ist ängstlich und muss gute Noten nach Hause bringen...

Das *deutsche* Grundschulkind aus der Sicht der *französischen* Lehrer/innen:

- Es ist König, d.h. laut und undiszipliniert, autonom, spontan und respektlos...
- Es hat Mühe, aufmerksam zu sein...
- Es rauft gerne, und wenn die Lehrerin ins Klassenzimmer kommt, rauft es weiter...
- Es muss eingestimmt werden, hingeführt werden, motiviert werden...
- Wenn ihm etwas nicht passt, so gibt es seine Meinung spontan kund...
- Es will dann diskutieren und die Lehrerin sucht eine Einigung...

ad 2) Die Rolle der Lehrperson

Der *französische* Lehrer aus *deutscher* Perspektive:

- Er ist Staatsdiener...
- Er ist streng und weiß, wie man die Kinder diszipliniert...
- Er „bemuttert“ die Kinder nicht, auch die ganz Kleinen nicht...
- Er ist freundlich und distanziert...
- Er redet nicht über Pädagogik und er tauscht sich nicht über Lehrmethoden aus...

⁴ In die Primarschule gehen in Frankreich die Kinder zwischen zwei und elf Jahren. Sie gliedert sich in zwei Abschnitte: die *école maternelle* (für Zwei- bis Fünfjährige) und die *école élémentaire* (für die Sechs- bis Elfjährigen). Die Schulpflicht – bzw. genauer die Pflicht zur Bildung – beginnt mit sechs Jahren, also mit dem Eintritt in die *école élémentaire*. Faktisch gehen aber schon 98% der Dreijährigen regelmäßig in eine *école maternelle* (vgl. MEN, 2002; A. Schürmann).

Die *deutsche* Lehrerin aus *französischer* Perspektive:

- Sie steht ständig unter Zeitdruck („Stoffmenge“)...
- Sie ist sehr geduldig und muss ständig mit Kindern und Eltern (und Kolleg/innen) über *alles* verhandeln...
- Sie hat immer ein offenes Ohr (eines, das auch „aktiv zuhören“ kann...).
- Will sie respektiert werden, so muss sie motivieren können, Interessen erwecken können...
- Sie versteht sich als Begleiterin von Lernprozessen, ist kindzentriert und hinterfragt ihr pädagogisches Können...

ad 3) Zur Schulpädagogik

Die *französische* Grundschulpädagogik aus *deutscher* Sicht:

- Es gibt sie eigentlich nicht, der Unterricht ist auf bloße Wissensvermittlung ausgerichtet („Frontalunterricht“)..
- Wenig Autonomie, viele Noten...
- Man scheint sich keine Gedanken zu machen über
 - die Entwicklung des Kindes und
 - seine Kreativität, Eigeninitiative, Autonomie

Die *deutsche* Grundschulpädagogik aus *französischer* Sicht:

- Gleichet eher einem Animationsprogramm in einem Ferienlager (Spiel, Spaß und Basteln)...
- Lässt einen Lärmpegel zu, in welchem die Kinder nicht lernen können...
- Die Lernziele sind meist unklar...
- Die erste Klasse ist noch Kindergarten...

Das Fazit dieser Gegenüberstellung, die für sich beansprucht, nicht ohne wahre Klischees zu sein, lässt sich in drei Punkten festhalten:

1. Man versteht sich (offenbar) nicht.
2. Der augenfälligste Unterschied betrifft das Verhältnis zur bzw. das Verständnis der *Autorität* der Lehrperson.
3. Während die französische Lehrperson vor allem den Staat und dessen republikanischen Ideale zu repräsentierten scheint, besteht die Grundlage des pädagogischen Selbstverständnisses der deutschen Lehrpersonen auf dieser Schulstufe eher in der Beziehung und persönlichen Verhältnis zwischen Lehrperson und Schüler/in.

Mit einigen Nachbemerkungen sei diese insgesamt problematische, aber dennoch nicht aus der Luft gegriffene Skizze ergänzt. Problematisch ist dieser klischierte Vergleich natürlich, weil er sämtliche Differenzen, die sich durch das Faktum der kulturellen Intersektionalität ergeben, – aus didaktischen und argumentationsästhetischen Gründen – schlicht ignoriert. Natürlich gilt wie bei fast allen Vergleichen im sozialen Bereich, dass – statistisch gesehen – die Varianz *innerhalb* einer Gruppe grösser ist als jene *zwischen* den Gruppen, umso mehr als es sich eben um grosse, kulturell ausdifferenzierte und heterogene Gruppen handelt. Natürlich würde man zig Gegenbeispiele finden und die Differenzen plausibel beschreiben können. Dennoch sind die bekannten Unterschiede nicht zu unterschätzen. Würde man allein den *Lärmpegel* in allen Klassen der französischen und deutschen Grundschulen messen und vergleichen wollen und können, so würde es wohl nur wenig Personen geben – vorausgesetzt, sie sind mit den beiden Schulsystemen etwas vertraut –, die nicht ziemlich genau wüssten, welche Hypothese überhaupt plausibel erscheinen kann.

Die deutsch-französischen Unterschiede der Schul- und Unterrichtsgestaltung, soweit plausibel und empirisch zu erhärten, bleiben für die Thematik der pädagogischen Bedeutung von Autorität und ihrer Entmystifizierung fruchtbar und sie stimulieren die Formulierung von interessanten Hypothesen, die in Teilbereichen innerhalb der gleichen (schul-) kulturellen Gruppe ja schon empirisch hinlänglich überprüft worden sind. Dazu gehören etwa die Hypothesen.

- wonach die Lenkungsdimension im Unterricht (hoch versus gering) unabhängig ist von der Dimension der Kindorientierung (z.B. operationalisiert als hohe versus tiefe Achtung),
- wonach vergleichsweise hochgradig disziplinierter Unterricht und diszipliniertes Schulleben nicht mit der Entwicklung von Autonomie und Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler negativ korrelieren, und
- wonach die geringe emotionale Identifikation mit der Schule und den Lehrpersonen für Schülerinnen und Schüler durchaus positive Auswirkungen haben können (etwa, dass die Illusion, staatliche Institutionen hätten mütterlich-fürsorglich zu sein, gar nicht erst entsteht).

Eine sich republikanischen Idealen verpflichtet sehende Schule trägt das Selbstverständnis der Autorität der Tradition, des Wissens und der Sprache (Kultur) mit wenig Irritation in sich bzw. in ihren wichtigsten Repräsentanten, den Lehrpersonen. Die Ordnung und Objektivität, die sie verkörpert, birgt auch grosse Potentiale für die Bedürfnisse der Kindes bzw. der Schülerinnen und Schüler nach Sicherheit und nach Weltlichkeit. Kinder sind nämlich überhaupt nicht esoterisch, sondern radikal *exoterisch* – früher nannte man dies: bildsam. Eine Schule

andererseits, deren Lehrpersonen vor allem die persönliche Beziehung und die schulische Gemeinschaft und Gemeinschaftlichkeit in den Mittelpunkt stellt, birgt andere Potentiale und Probleme. Zu ihren Stärken gehört sicher der Fokus auf diskursive Verfahren und argumentative Auseinandersetzung, wo sie möglich sind. Was aber tatsächlich als Wirkungsfolgen von unterschiedlich gearteten Schulen hinsichtlich solcher Dimensionen valide behauptet werden kann, wird wenig bis nichts sein. Um es – freilich nochmals mit Klischees – abzurunden: Aus der (uninformierten) Sicht einer bornierten deutschsprachigen Pädagogik müssten die jungen Französischen und Franzosen die Schule ziemlich eingeschüchtert, angepasst und wenig selbstbewusst verlassen. Aus Sicht einer entsprechen französischseitigen Borniertheit müsste die jungen Deutschen ihre Schule vergleichsweise als undisziplinierte Egoisten und Chaoten verlassen, wären denn solche Wirkungen der insgesamt relativ dramatisch anmutenden schulpädagogischen Unterschiede überhaupt nachweisbar. Doch beides scheint insgesamt nicht der Fall zu sein.

2. Schule und Zivilität

Yveline Fumat (2000) interpretiert Zivilität als die Kunst des richtigen Abstands. Die kalkulierte Unaufmerksamkeit in den scheinbar unwichtigen Begegnungen von Individuen, etwa auf der Straße im urbanen Umfeld, ist eine erste wichtige Form von Zivilität (a.a.O., S. 104). Man muss körperliche Zusammenstöße vermeiden, den direkten Blick, jegliches Anstarren und Überinteresse, ebenso aber zu große und zu sensible Nähe, im physischen wie im übertragenen Sinn: Der Andere muss sein Gesicht bewahren können, Diskretion ist angesagt. Man muss dem Anderen nicht alles mitteilen, was man über ihn weiß oder denkt (es ist nicht nötig und kann destruktiv sein). Es gehört aber auch zum *anständigen* Menschen, dass er nicht nur kein Wahrheitsfanatiker, sondern auch fähig ist, manchmal „fünf grade sein zu lassen“, manchmal „ein Auge zudrücken“ zu können, die Dinge nicht immer ins grelle Licht zu zerren. Manchmal geht es darum, dass bestimmte Dinge besser im Dunkeln verbleiben, manchmal geht es darum, sie in einem bestimmten und vielleicht nicht hellsten Licht erscheinen zu lassen. Ein „anständiger“ Mensch weiß also, dass die Wahrheit *nicht nur aufklärt, sondern auch zerstört* – und das, was sie zerstört, ist keineswegs nur „falsches Meinen“, sondern können durchaus produktive bzw. „positive Illusionen“ (Taylor 1995) sein, also *Vorurteile, die das Leben menschlicher machen* (z.B. die Gleichwertigkeit der Kulturen). Die Annahme, dass völlige Vorurteilslosigkeit die Welt menschlicher machen würde, ist selber nur ein Vorurteil, eines zweiter Stufe (ein Vorurteil über oder gegen das Vorurteil). Die Urteilskraft, sofern sie ohne Einbildungskraft nicht wirksam sein kann, ist im Grunde immer auch eine *Vor-*

Urteilkraft. Wie auch immer, jedenfalls muss der „Wahn der Wahrhaftigkeit ... manchmal der Normalität des Nichtwissens und dem Halbdunkel der Diskretion“ weichen (Hondrich 2002, S. 163).

Zivilität ist nicht Moral, aber ihre *Vorstufe* und *Vorbedingung* (Fumat 2000, S. 107). Zivilität ist Ausdruck der Tatsache der fundamentalen Anerkennung, *dass der Andere existiert, einen potentiellen Interaktionspartner darstellt, dass er ein menschliches Wesen ist mit unterschiedlichen Bezügen und Möglichkeiten* – auch wenn die meisten Menschen dem Einzelnen jeweils nur als „funktional überflüssige Körper“ (Luhmann) vorkommen. Der moralisch-ethische Bezug kann nur auf Zivilität aufbauen. Dies stellt keine Politik dar, aber durch das Bezugsnetz der intersubjektiven Beziehungen, das sie kreiert, kann sie als Basis des politischen Lebens fungieren (ebd.). Zivilität meint auch nicht Gemeinsinn und *zielt* auch nicht auf Gemeinsinn: Die Individuen begegnen sich, gehen einander aus dem Weg, kontrollieren sich und ihre Begegnungen mit Höflichkeitsfloskeln, die sie beherrschen, die ihnen vorgegeben sind und die sie zunächst erlernen müssen. Und unabhängig davon, ob sie dies wollen oder nicht, kreieren sie mit diesen Umgangsweisen eine gemeinsame Welt, eine vorrechtliche Ordnung, ohne die Recht und Institution undenkbar wären. Aus diesem Grund ist der Verlust an Zivilität und Anstand, wie ihn etwa Peyrat (2005) beobachtet und sofern er valide diagnostiziert ist, zu Recht zu beklagen. Das zivile Wissen mag vorwiegend impliziter oder latenter Natur sein, es wird aber in den Situationen manifest, in denen fundamentale Anstandsnormen missachtet werden. „Die Art, wie wir auf die Verletzung unbefragter Basisannahmen des wechselseitigen Respekts reagieren“, so Alheit (2000, S. 11), „zeigt, wie tief ein ziviler Habitus in unserer Einstellung zur Welt verankert ist“. Man ist bei dieser Feststellung an Goffman und seine Einsicht erinnert, dass Konventionen der Höflichkeit bloß als „Konventionen“ wahrgenommen werden, quasi kontingent und fast schon überflüssig, dass aber ihr Fehlen einen alarmierenden Effekt auslöst. Dass es ohne Zivilität keine Sicherheit geben kann, keine Moral, kein Recht und keine Politik, weiß man. Doch dieses Wissen gehört unter anderem im pädagogischen Bereich zu den ignorierten und missverstandenen Selbstverständlichkeiten (wie neuerdings wieder die politisierte Debatte um die Bedeutung der Disziplin in der Schulpädagogik zu illustrieren scheint). Die öffentliche Schule ist nebst der Familie ein geeigneter Ort, um Zivilität, das gewaltfreie Nebeneinanderherleben von Menschen, die sich nicht für einander interessieren, zu lernen und einzuüben. Die Schule hat nicht primär Gemeinschaft zu sein, und wenn sie es ist, dann ist sie kein Modell für die demokratische Gesellschaft. Die Schule ist auch keine Polis, die ihrerseits nur zwischen Gleichfreien zustande kommen kann, sondern vielmehr eine Zwangsanstalt, in der auch gelernt werden kann, sich anständig zu benehmen.

Zivilität ist nicht Moral, gerade auch, weil sie ein Element des Täuschens aufweist, welches moralisch ambivalent bleiben muss. Täuschungstheoretiker wie Nyberg (1996) oder Buller und Burgoon (1996) haben da weniger Probleme: „To live *decently* with one another we do not need moral purity, we need discretion – which means *tact in regard with truth*” (Nyberg 1996: 202; kursiv R.R.). Täuschen ist diesen und anderen Autoren zufolge ein wichtiges Mittel nicht nur des Überlebens, sondern auch des Lebens und Wohllebens (a.a.O., S. 187). Die Gründe für moralisch legitime bzw. nicht unbedingt illegitime Täuschungsmanöver sind vielfältig: Während der *Glaube an Unwahres nicht nur nicht immer schadet*, sondern sogar positive Wirkungen haben mag, kann die *Kenntnis der Wahrheit destruktive Wirkungen haben*, deren Vermeidung manchmal ethisch vertretbar ist. Der Glaube als Kontrollillusion, Selbstwirksamkeitsgefühl oder der so genannte Pygmalion-Effekt sind psychologische Phänomene und Begrifflichkeiten, mit denen wir das Ethos des Tausches, des Täuschens und des Tausches von Täuschungen verstehen können. Die *Ressource* „Glaube an Unwahres“ mag sogar die wichtigste sein, die einem Menschen in einer prekären Situation noch bleibt. Nicht nur am „Krankenbett“ ändert sich alles, sondern auch in anderen asymmetrischen Situationen, in denen Fürsorge- und Wahrhaftigkeitsaspekte einander gegenüberstehen, die diskursiv nicht immer eingeholt werden können - dies gehört zum (zumindest impliziten) Wissen der praktisch tätigen Pädagoginnen und Pädagogen.

3. Schule und Gemeinsinn

In Schulen werden Verhaltensweisen und Kompetenzen gefordert, gefördert und eingeübt, welche die Grundlage des demokratischen Zusammenlebens bilden. Schulen können *nie nur demokratisch sein* (und sollen es auch nicht); darin deutet sich ein Moment der Begrenztheit aller politischen *Schulbildung* an. Allerdings vermögen Schulen Fähigkeiten und Dispositionen („Bereitschaften“) zu fördern, deren *Erwerb* für das demokratische Zusammenleben zwar bedeutsam, vielleicht sogar notwendig, aber deshalb noch lange nicht selbst demokratisch sein muss. Gedacht sei hier etwa an

- die Bereitschaft, sich rationalen Argumenten zu beugen und ebensolche zu verwenden,
- die Bereitschaft zur Selbstkorrektur,
- die Bereitschaft, die Dinge in ihrem Kontext zu beurteilen, vor allem, wenn es sich um ethisch relevante Fragen handelt, und
- die Bereitschaft, die Gesichtspunkte, Bedürfnisse und Nöte der anderen ernst zu nehmen bzw. anzuerkennen.

Man könnte auch sagen, dass Schulen den „Gemeinsinn“ zu fördern haben und auch fördern können. In der einfachen Variante ist Gemeinsinn einfach ein anderer Begriff für den sogenannten gesunden Menschenverstand oder *common sense* („sensus communis“), steht also für einen *Sinn* für das Richtige (aber auch Angemessene, Schickliche), ohne dass darüber tief-schürfend nachgedacht werden müsste. Zieht man eine etwas einsichtigere Variante vor, so kann der „gesunde Menschenverstand“ mit Kant⁵ mit folgenden „grundlegenden Maximen“ definiert werden. Der *gesunde* Menschenverstand beinhaltet die Fähigkeit

- (1) selbst zu denken („Selbstdenken“),
- (2) „an der Stelle jedes andern denken“; und
- (3) „jederzeit mit sich selbst einstimmig (zu) denken“ (Kant 1991, S. 214f).

Die erste Maxime und Fähigkeit nennt Kant an gleicher Stelle die *vorurteilsfreie* Denkungsart, die zweite die *erweiterte* und die dritte die *konsequente* Denkungsart (S. 215)⁶. Demokratische Kultur ohne Gemeinsinn ist nicht denkbar bzw. zumindest gefährdet. Doch wer über Gemeinsinn verfügt, muss deshalb noch lange nicht *politisch* gebildet sein und wer *moralisch kompetent* ist, mag trotzdem *politisch naiv* sein. Während also die Schule den Gemeinsinn fördert, einfach schon deshalb, weil Schule den *Geist diszipliniert* – etwa dadurch, dass die Kinder und Jugendlichen gemeinsam an den Logiken der jeweiligen Disziplinen partizipieren – (*müssen*) – ist der Erwerb demokratisch-politischer Bildung im engeren Sinn innerhalb der obligatorischen Schulzeit und darüber hinaus mehr als fraglich. Die Basis ist und bleibt aber das zu Unrecht gescholtene so genannte Schulwissen, welches die Autorität der Kultur verkörpert, und mag es noch so unnützlich erscheinen.

Dennoch verfügen wir über ein mittlerweile recht solides Wissen über günstige Bedingungen der Entwicklung des Gemeinsinns – ganz unabhängig von der Rhetorik des Wandels und der Dramaturgie veränderter Kindheit. Beispielsweise sei hier auf Wolfgang Lempert rekurriert, der, ausgehend von den einschlägigen Arbeiten von Durkheim, Piaget, Kohlberg, Hoffmann, Garbarino und Bronfenbrenner, zusammenfassend unter dem Gesichtspunkt günstiger moralischer Entwicklung, folgende fünf Begünstigungsbedingungen postulierte:

1. Kontinuierliche *emotionale Zuwendung und soziale Anerkennung* – mit einem Wort: Wertschätzung – durch Autoritätspersonen und *peers*,
2. offene *Konfrontation mit sozialen Problemen und Konflikten*,

⁵ Kant (1790/1991), S. 214f. (A 156).

⁶ Zweihundert Jahre später spricht man, was die „erweiterte Denkungsart“ betrifft, von „sozialer Perspektivenübernahme“. Ohne die Bindung an die „vorurteilsfreie“ (also wahrheitsgebundene) und „konsequente“ (d.h. verpflichtende) „Denkungsart“ bliebe die bloße „soziale Perspektivenübernahme“ hingegen ein reines Instrument oder Mittel ohne inhärenten moralischen Wert – einer der vielen moralisch relevanten Aspekte des Denkens und Redens, die heute mit sprachpragmatischen Fassungen der Vernunft sensu Brandom (2000) rekonstruiert werden können.

3. Chancen zur Teilnahme an relativ *symmetrischen Kommunikationsprozessen*,
4. Möglichkeiten der Mitwirkung an *kooperativen Entscheidungen* und
5. Chancen der *Übernahme von Verantwortung* für die Gestaltung des eigenen Lebens und für andere Personen" (Lempert, 1989, S. 155).

Freilich suggerieren solche Beschreibungen von günstigen Sozialisationsbedingungen (die dann sozusagen als unabhängige Variablen die abhängige Variable „Entwicklung“ modulieren), hier wie anderswo, Zusammenhänge darstellen zu können, welche das Attribut „*notwendig, aber nicht hinreichend*“ aufweisen würden. Aber dieser Erklärungsstandard ist noch viel zu hoch gegriffen, da wir – man denke an die nicht problemlose Resilienzforschung – ja wissen, wie wenig wir in Wirklichkeit über „*notwendige*“ Zusammenhänge wissen.

Schlussbemerkung

Die pädagogischen Moden kommen und gehen, die Schulreformen kommen und neue Reformen werden kommen und weitere Reformen – und das Hauptresultat der Reformen wird immer wieder die Steigerung des Bedarfs nach neuen Reformen sein, wie Luhmann (2002) frech (aber sozusagen posthum) festgestellt hat. Gelassenheit und Gleichmut sind die professionellen Tugenden angesichts dieses Zustandes. Wiewohl es immer andere Gewinner und Verlierer der Reformen geben wird, so wird sich gleich bleiben, dass die Schule der Ort der Vermittlung und des Erwerbs von Wissen sein wird. Auch der Kompetenzdiskurs wird daran nichts ändern – Wissen und Wissensvermittlung werden immer elementarer als Können sein, und Können wird es nie ohne Wissen geben. Die Schule ihrerseits wäre nicht nötig, wenn es nicht entscheidend wäre, dass das Wissen im *kollektiven* Zusammenhang vermittelt und gelernt wird. Die Entwicklung des Sinns für Wahrheit, für Wirklichkeit und für Weltlichkeit wird immer an die Pluralität der Lernenden gebunden sein und an die Pluralität, welche auch die Lehrenden verkörpern. Der Sinn des Sinns ist es, wie Habermas einmal formulierte, dass er *geteilter* Sinn ist. Privatsinn ist Unsinn – darin besteht die „Moral“ der Schule. Die Schule, die Pädagogik und die Schulpädagogik verlieren ihre Glaubwürdigkeit, wenn sie diesen fundamentalen Umstand verkennen. Die Schule verkörpert die Autorität der Kultur, die sich jede und jeder in einem gewissen Maß anzueignen hat. Die Schule ist gleichzeitig, weil sie das Lernen im Kollektiv ermöglicht, der wesentliche Ort des Erwerbs moderner Zivilität. Und solange die Schule es schafft, auf je diverse (und erziehungswissenschaftlich strittige) Weise, den Gemeinsinn zu fördern, gibt es im Grunde wenig zu beanstanden.

Literatur:

- Alheit, P. (2000): „Ziviles Wissen“: Fragile Hintergrundstrukturen der Zivilität. In: E. Nuissl, Ch. Schiersmann, H. Seibert & J. Weinberg (Hg.): Literatur und Forschungsreport Weiterbildung. Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift. Bielefeld: Bertelsmann: 10-23
- Brandom, R. B. (2000). Expressive Vernunft. Begründung, Repräsentation und diskursive Festlegung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Buller, D.B. & Burgoon, J.K. (1996): Interpersonal deception theory. In: Communication Theory, 6 (3), 203–242.
- Carter, S.L. (1998): Civility. Manners, morals and the etiquette of democracy. New York: Basic Books.
- Elwitz, S. (1973): Civil und Civility. Eine wortgeschichtliche Untersuchung zweier Höflichkeitsbezeichnungen. Bonn: Universität, Inaugural-Dissertation.
- Finkielkraut, A. (1999): L'ingratitude. Conversation sur notre temps. Avec A. Robitaille. Montréal: Édition Québec Amérique.
- Foray, Ph. (2007). Autorität in der Schule - Überlegungen zu ihrer Systematik im Lichte der französischen Erziehungsphilosophie. zeitschrift für Pädagogik, 53(5), 615-625.
- Frankfurt, H.G. (2005): Gründe der Liebe. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fumat, Y. (2000): La civilité peut-elle s'enseigner? In: Revue Francaise de Pédagogie, 132, 101-113.
- Gauchet, M. (1985). L'école à l'école d'elle-même. In ders. La démocratie contre elle-même. Paris: Gallimard, Collection Tel2002, pp.109-169.
- Gauchet, M. (2002). Démocratie, éducation, philosophie. In M. C. Blais, M. Gauchet & D. Ottavi (Ed.), Pour une philosophie politique de l'éducation. Paris: Bayard, pp.11-42.
- Hondrich, Karl O. (2002): Enthüllung und Entrüstung. Eine Phänomenologie des politischen Skandals. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hunyadi, M. (2005). Statement dans le débat à la suite de la conférence de George Steiner. Vgl. Steiner, G. (2005). L'autorité? In XL^{es} Rencontres Internationales de Genève 2005. G. Steiner, H. Mottu, A. Garapon, Ph. Meirieu, A. Ehrenberg, S. Ebadi, K. Pomian & M. Revault d'Allonnes (Contributeur(e)s): Le Futur de l'Autorité. Lausanne: L'Age d'Homme, pp. 21ff.
- Kant, I. (1991). Kritik der Urteilskraft. Stuttgart: Reclam jun. (Original 1790).
- Koch, L. (2002). Schule ist zum Lernen da. In M. Heitger (Hrsg.), Wozu Schule? Innsbruck: Tyrolia, S. 9-21.
- Kojève, A. (2004). La notion de l'autorité. Ed. et présenté par F. Terré. Paris: Gallimard (Original 1942).
- Lempert, W. (1989). Moralisches Denken, Handeln und Lernen in der betrieblichen Arbeit. In G. Lind & G. Pollitt-Gerlach (Hrsg.), Moral in „unmoralischer“ Zeit. Zu einer partnerschaftlichen Ethik in Erziehung und Gesellschaft. Heidelberg: Asanger, S. 153-169.
- Luhmann, N. (2002). Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- M.E.N (Ministère de l'Education Nationale) (2002). L'état de l'école. N°12, octobre 2002.
- Margalit, A. (2000). Ethik der Erinnerung. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Meirieu, Ph. (2005). Quelle autorité pour quelle éducation? In XL^{es} Rencontres Internationales de Genève 2005. G. Steiner, H. Mottu, A. Garapon, Ph. Meirieu, A. Ehrenberg, S. Ebadi, K. Pomian & M. Revault d'Allonnes (Contributeur(e)s): Le Futur de l'Autorité. Lausanne: L'Age d'Homme, pp. 87-98.

- Nyberg, D. (1996): Deception and moral decency. In: P.A. French & Th.E. Uehling, Jr. & H.K. Wettstein (eds.): *Midwest studies in philosophy*, vol. XX, Moral concepts. Notre Dame: University of Notre-Dame Press: 186-203.
- Peyrat, D. (2005): *En manque de civilité*. Paris: Textuel.
- Revault d'Allonnes, M. (2005). *L'autorité du futur*. In XL^{es} Rencontres Internationales de Genève 2005. G. Steiner, H. Mottu, A. Garapon, Ph. Meirieu, A. Ehrenberg, S. Ebadi, K. Pomian & M. Revault d'Allonnes (Contributeur(e)s): *Le Futur de l'Autorité*. Lausanne: L'Age d'Homme, S. 173-185.
- Scheffler, I. (1971). *Die Sprache der Erziehung*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag (Original 1966).
- Seneca (2001³). *Epistulae morales ad Lucilium (Moralische Briefe an Lucius)*. Bearbeitet von H. Müller. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Steiner, G. (2005). *L'autorité?* In XL^{es} Rencontres Internationales de Genève 2005. G. Steiner, H. Mottu, A. Garapon, Ph. Meirieu, A. Ehrenberg, S. Ebadi, K. Pomian & M. Revault d'Allonnes (Contributeur(e)s): *Le Futur de l'Autorité*. Lausanne: L'Age d'Homme, pp. 13-20.
- Taylor, S.E. (1995): *Mit Zuversicht. Warum positive Illusionen für uns so wichtig sind*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.