



HAL
open science

Verfall der Institution und/oder Neoliberalismus?

François Dubet

► **To cite this version:**

François Dubet. Verfall der Institution und/oder Neoliberalismus?. Trivium, 2021, Institutions/Institutionen, 32, pp.[en ligne]. 10.4000/trivium.7432 . halshs-03180385

HAL Id: halshs-03180385

<https://shs.hal.science/halshs-03180385>

Submitted on 1 Feb 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License



Trivium

Revue franco-allemande de sciences humaines et sociales - Deutsch-französische Zeitschrift für Geistes- und Sozialwissenschaften

32 | 2021
Institutions

Verfall der Institution und/oder Neoliberalismus?

François Dubet

Traducteur : Katrin Heydenreich



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trivium/7432>

DOI : 10.4000/trivium.7432

ISBN : 1963-1820

ISSN : 1963-1820

Éditeur

Les éditions de la Maison des sciences de l'Homme

Référence électronique

François Dubet, „Verfall der Institution und/oder Neoliberalismus?“, *Trivium* [Online], 32 | 2021, online erschienen am 28 Dezember 2020, abgerufen am 18 März 2021. URL: <http://journals.openedition.org/trivium/7432> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/trivium.7432>

Ce document a été généré automatiquement le 18 mars 2021.



Les contenus de la revue *Trivium* sont mis à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Verfall der Institution und/oder Neoliberalismus?

François Dubet

Traduction : Katrin Heydenreich

NOTE DE L'ÉDITEUR

Originalausgabe | édition originale

»Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme?«, *Éducation et Sociétés* (De Boeck Supérieur), 25 (1), 2010, S. 17–34, doi.org/10.3917/es.025.0017.

Wir danken Herrn François Dubet, der Zeitschrift *Éducation et Sociétés* und dem Verlag De Boeck Supérieur für die freundliche Genehmigung, diesen Artikel in deutscher Übersetzung zu publizieren.

Nous remercions M. François Dubet, la revue *Éducation et Sociétés* ainsi que l'éditeur De Boeck Supérieur de nous avoir accordé l'autorisation de traduire ce texte pour le présent numéro.

- 1 Als ich vor einigen Jahren die These vom Niedergang der Institution aufstellte, war mir klar, dass ich einige Missverständnisse in Kauf zu nehmen hätte, allen voran solche, die der Mehrdeutigkeit des Begriffs Institution geschuldet sind. Steht das Wort »Institution« nämlich synonym für Organisation, hat die These ihres Niedergangs keinen Sinn. Versteht man, Durkheims Vorschlag folgend, unter Institution jede konstruierte soziale Tatsache, dann ist die These des Niedergangs absurd. Sieht man die Institution als legitimes Regulierungs- und Entscheidungssystem, ist die Idee ihres Niedergangs eher unwahrscheinlich. Betrachtet man die Institution aber als symbolisches und praktisches Dispositiv zur Subjektbildung, kann die These des Niedergangs der Institution in Bezug auf die französische Schule, die ein von der religiösen Form abgeleitetes Sozialisationsmodell errichtet hat, durchaus verfochten werden. Ich möchte zeigen, dass diese These für das Verständnis der Analysen und

Debatten rund um den Wandlungsprozess des französischen Schulsystems nicht nur triftig, sondern auch nützlich sein kann.

- 2 In den 1970er Jahren schienen sich sämtliche schulischen Probleme für die meisten Wissenschaftler aus einer einzigen, mehr oder weniger verborgenen Ursache ableiten zu lassen: der Klassenherrschaft in kapitalistischen Gesellschaften. Das war zwar nicht vollends falsch, hat jedoch zu einigen vereinfachten Vorstellungen und einer gewissen Machtlosigkeit geführt, da die Schule nur ein Rad im Getriebe allgemeiner Herrschaft war. Die radikale und etwas schematisch vorgebrachte Neoliberalismus-Kritik droht uns heute, wenn wir uns nicht in Acht nehmen, in ähnliche Sackgassen zu führen. Die heutige Welt ist ohne Frage einer liberalen Offensive ausgeliefert, doch kann diese nicht als einzige Ursache für die aktuellen Probleme der Institution Schule herhalten. Allein deshalb nicht, weil diese Offensive nicht überall auf der Welt dieselbe ist, und vor allem, weil Schule extrem unterschiedlichen Veränderungen und Bewährungen ausgesetzt ist, von denen einige durch eine neoliberale Politik bedingt, andere jedoch in viel längere und weitaus tiefere Wandlungsprozesse der Institution Schule eingeschrieben sind.
- 3 Wir tun gut daran, nicht alles gleichzusetzen, nicht alles zu betrachten, als wäre es von einem »einzigem Prinzip des Bösen« gesteuert – nicht nur der intellektuellen Redlichkeit halber, sondern auch aus dem praktischen und politischen Motiv heraus, den Wandel zu meistern, statt uns gebetsmühlenartig gegen ihn zu sperren. Deshalb möchte ich die durch den Neoliberalismus verursachten Probleme in einen tieferen Entwicklungsprozess einordnen: den Verfall einer kanonischen Schul- und Sozialisationsform, die als institutionelles Programm definiert ist.

Das institutionelle Programm

- 4 Die These ist folgende: Mit der Erweiterung des Einflusses der Schule auf die (Heraus)Bildung der Individuen im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert hat die Moderne ein von mir als »institutionelles Programm« beschriebenes Schul- und Sozialisationsmodell für sich vereinnahmt.¹ »Programm« ist dabei im Sinn der Informatik zu verstehen: als stabile Informationsstruktur mit unendlich variablen Inhalten. Dieses Programm ist von seinem kulturellen Inhalt weitgehend losgelöst und kann durch vier große Erkennungsmerkmale definiert werden, die von den überlieferten Schulideologien unabhängig sind. Man kann in diesem Punkt Bourdieu beipflichten, für den die Formen der Erziehung – Disziplin, Körperhaltung usw. – sich nachhaltiger im Einzelnen einprägen als die übermittelten Inhalte.

Werte und Prinzipien außerhalb der Welt

- 5 Wie Durkheim gezeigt hat, wurde die Schule von Gesellschaften »erfunden«, die eine Historizität besaßen, d. h. von solchen Gesellschaften, die in der Lage sind, sich selbst zu erzeugen und zu verändern. Dies geschieht durch die Entwicklung eines Kultur- und Bildungsideals, das die Kinder von der Selbstverständlichkeit der Dinge, Traditionen und Bräuche losreißen soll. Die Schule stand in diesem Sinne stets unter dem Einfluss eines kulturellen Modells, das sich wie ein Idealstaat »außerhalb der Welt« befand. Im Okzident stand dafür die Kirche Pate, die bestrebt war, Christen hervorzubringen, die von der weltlichen, banalen und utilitaristischen Kultur der Gesellschaft Abstand

hielten. Die republikanischen und laizistischen Schulen des Staates, die an der Wende zum 20. Jahrhundert entstanden, haben sich in der Regel gegen die konfessionellen Schulen gestellt, sich dabei aber selbst heiligen – wenn auch nicht religiösen – Prinzipien unterworfen: Heilig waren die zu errichtende neue Nation, die Wissenschaft und die Vernunft. Die Schulen der Republik wollten auf dieselbe Weise Staatsbürger formen wie die konfessionellen Schulen Christen. Die aus revolutionären Regimen hervorgegangenen Schulen, die einen »neuen Menschen« schaffen wollten, waren demselben Programm verschrieben.

- 6 Abstrakter ausgedrückt definiert sich das institutionelle Programm vor allem durch eine Reihe von Prinzipien und Werten, die als »heilig«, homogen und keiner Rechtfertigung bedürftig angesehen werden. Die Vernunft steht genauso wenig wie der Glaube zur Diskussion, wenn die Schule sich einer Transzendenz verschreibt, die sie dem alleinigen Diktat des gesellschaftlichen Nutzens der Abschlüsse und der Entwicklung der Volkswirtschaft entzieht. Die republikanische Schule wollte französische Staatsbürger hervorbringen, die jenseits ihrer Klassenunterschiede den »heiligen« Vorstellungen der Nation, der Vernunft und der Republik anhängen. Dass genau diese moderne Schule der Entwicklung des Kapitalismus dienlich war, verleitet uns nicht dazu, sie als Werkzeug im Dienst des Kapitalismus und der Industrialisierung anzusehen. Schon der geringe Platz und Stellenwert, der praktischen Lerninhalten eingeräumt war, genügt als Beweis. Es sei denn, man spräche der List der Vernunft die Fähigkeit zu, vorauszuahnen, dass die Schule paradoxerweise, indem sie den Anforderungen der Wirtschaft den Rücken kehrt, ihr am gefügigsten sein würde.

Berufung

- 7 Sobald Schule als transzendentes Projekt entworfen wird, müssen die Fachkräfte des Bildungswesens mehr über ihre Berufung als über ihren Beruf definiert werden. Auch hier muss man den Vergleich mit der katholischen Kirche heranziehen, wo der Priester als Vermittler zwischen Gott und den Menschen begriffen wird, als derjenige, der mit seinem Glauben die göttliche Gegenwart unter den Menschen verkörpert. Wenn der Priester glaubt, glauben die Anhänger an seinen Glauben. Nicht anders verhält es sich mit dem Lehrer, der zuerst selbst an die Werte der Wissenschaft, der Kultur, der Vernunft, der Nation glauben muss, damit seine Schüler seinen Glauben und seine Wertvorstellungen teilen können. Lange Zeit bestand die Ausbildung der Lehrer darin, sich mehr der Festigkeit ihrer moralischen Werte und Überzeugungen zu vergewissern als ihres pädagogischen Talents. Berufung beruht auf einem impliziten pädagogischen Modell, das von so unterschiedlichen intellektuellen Persönlichkeiten wie Bourdieu, Durkheim, Freud oder Parsons sehr gut erklärt wurde: Der Schüler erhält Zugang zu den Werten der Schule, indem er sich mit seinen Lehrern, die diese Werte verkörpern, identifiziert.
- 8 Der über seine Berufung definierte Lehrer verfügt über eine Legitimität, die Max Weber als charismatisch bezeichnet hätte, da seine Autorität auf heiligen Prinzipien und Werten beruht. Respekt gebührt dem Lehrer nicht als singulärem Individuum oder kompetenter Fachkraft, sondern weil er als Vertreter höherer Prinzipien fungiert. Die Autorität der Lehrer und Professoren rechtfertigte sich lange Zeit weder durch ihre Bildung noch durch ihr Einkommen. Sie ergab sich direkt aus dem Vertrauen und dem Glauben an die von der Schule getragenen Werte.

Die Schule als sakraler Bezirk

- 9 Sofern Schule mit »außerhalb der Welt« liegenden Prinzipien identifiziert wird und ihre Fachkräfte allein der Institution Rechenschaft schulden, muss sie sich vor den »Wirren und Leidenschaften der Welt« schützen. Die Lehrpläne sind vor allem »zum Lernen« gemacht, und in der Regel wird das reine, »unmotivierte« Wissen, werden die theoretischsten und abstraktesten Kenntnisse am stärksten gewürdigt, während Kenntnisse, die in der Gesellschaft am unmittelbarsten einsetzbar sind, den weniger »begabten« und sozial benachteiligten Schülern vorbehalten bleiben. Die Eltern sollen ihre Kinder der Schule anvertrauen, ohne sich in das schulische Geschehen einzumischen, damit die Neutralität der Institution und die Gleichheit der Schüler gewahrt bleiben. Über einen langen Zeitraum wurden die Geschlechter, sobald sie der Kindheit entwachsen waren, in der Schule strikt getrennt. Jugendkultur hatte dort fast gar keinen Platz. Die von den Schülern getragenen Kittel symbolisierten die Trennung des sakralen Bezirks Schule von der Gesellschaft, darüber hinaus waren die meisten Schulen der Sekundarstufe Internate. Wie in den gewöhnlichen Orden war die Schuldisziplin autonom und »rationell«, mit einem System von Bestrafungen und Belohnungen fern der gesellschaftlichen Gewohnheiten: Schuldisziplin verwies lediglich auf sich selbst.
- 10 Das republikanische Modell hat der Schule lange Zeit ihren Status als sakralen Ort bewahrt, indem Eltern, Unternehmer und Akteure der Zivilgesellschaft systematisch ausgegrenzt wurden. Vor allem aber hat dieses Modell durch die Reproduktion der Unterscheidung zwischen Sakralem und Profanem, zwischen Seele und Körper, eine pädagogische Fiktion hervorgebracht, laut der Schule sich ausschließlich an »Schüler«, an Wissens- und Vernunftsubjekte richtet, und nicht an Kinder oder Jugendliche, d. h. an Individuen mit »Leidenschaften« und sozialen Besonderheiten. Schule sollte vor allem bilden, das Erziehen war der Familie vorbehalten. Doch dieses Modell der Schule als sakralem Bezirk hatte lange Zeit einen hohen sozialen Preis: den frühzeitigen Ausschluss derjenigen Schüler, die aufgrund ihres Talents oder ihrer Herkunft die schulischen Regeln und Zwänge nicht akzeptierten. Der sakrale Bezirk war nur für »Gläubige«, für »Erben«, für »Stipendiaten« da, die in besonderem Maße bereit waren zu glauben. Deshalb musste die Massenschule das Modell der Schule als sakralen Ort später zum Scheitern bringen.

Sozialisieren ist auch Subjektivieren

- 11 Das institutionelle Programm beruht auf dem grundsätzlichen Glauben, dass Sozialisation – d. h. die Unterwerfung unter eine rationale Schuldisziplin – Autonomie und Freiheit der Subjekte hervorbringe. »Betet und verzichtet auf Euren Verstand, dann kommt auch der Glaube«, sagte Pascal sinngemäß im 17. Jahrhundert. Je mehr die Schüler sich einer rationalen Disziplin und universellen Kultur beugen, desto stärker entwickeln sie durch die Verinnerlichung der Grundprinzipien von Vernunft, Kultur und Wissenschaft ihre Autonomie und ihren kritischen Geist. So wurde das institutionelle Programm lange als befreiend angesehen, obwohl es auf einem System aus Glauben und Disziplin beruhte.

- 12 Diese Überzeugung, dass Schüler sich den Werten und Regeln des sakralen Bezirks Schule zu unterwerfen haben, steht im Zentrum eines jahrtausendealten paradoxen pädagogischen Glaubens, nämlich dass Freiheit aus der Unterwerfung unter eine Figur des Universellen entsteht. Sobald die Schüler einen kritischen Geist erlangt haben, hat die Schule ihren Auftrag mit Erfolg ausgeführt, vorausgesetzt jedoch, die Kritik an der schulischen Routine wird im Namen der grundlegenden Werte der Schule vorgebracht, wie Bourdieu treffend herausgearbeitet hat. In diesem Vertrauen in die befreiende Sozialisation unterscheidet sich meine Deutung von Michel Foucaults Institutions-Analysen. Ich glaube nicht, dass es sich hier um eine simple List der Macht handelt, sondern um eine historische Art der Bildung von Subjekten durch ein »Programm«, dessen Form lange stabil geblieben ist.

Einige Vorzüge dieses Modells

- 13 Das Modell hat drei Vorzüge, allen voran den, dass die Autorität der Lehrer auf unanfechtbaren Prinzipien und Werte basiert: Die Autorität, über die der Lehrer verfügt, ist die Autorität der Institution selbst. Der zweite Vorteil rührt daher, dass die Schule als »sakraler Ort« und heiliger Bezirk ihre Probleme externalisieren kann, indem sie ihre Schwierigkeiten als durch ihre Umwelt bedingt darstellt: soziale Ungleichheit, Kapitulation der Familien, staatliche Schulpolitik, Kapitalismus ... Die Kritik betrifft nicht die Schule selbst, sondern die Gesellschaft, die sie daran hindert, ihre Funktionsweise optimal zu entfalten. Dritter Vorteil: Da die Institution Schule durch Berufung und gemeinsame Prinzipien zusammengeschweißt wird, kann sie, wie Bernstein betonte, eine auf einer mechanischen anstatt einer organischen Ordnung basierende, relativ einfache Organisation sein.
- 14 Bei all ihren Vorzügen, die heute bedroht sind, dürfen wir jedoch die Schattenseite der Institutionen nicht vergessen: die Last der Disziplin, die Autoritätsmissbräuche, das Verschanzen hinter den Mauern des sakralen Bezirks, das Schweigen und die von den Schülern erfahrene Gewalt unterschiedlicher, darunter auch körperlicher Art. Vor nicht einmal zwanzig Jahren neigten Soziologen und Intellektuelle eher dazu, die institutionelle Form der Bildung und Kontrolle zu kritisieren als sie gegen Bedrohungen von außen zu verteidigen. Sie folgten darin den Lektionen von Goffman und Foucault. Und trotzdem wird in vielen kritischen Analysen, allen voran in Pierre Bourdieus und Jean-Claude Passerons *La reproduction*,* Schule als institutionelles Programm konzipiert – in einer sicherlich entzauberten, aber gleichwohl institutionellen Vision.

Der Verfall des institutionellen Programms

- 15 Bevor wir zu den Ursachen des Verfalls und den damit verbundenen Problemen kommen, muss die Tragweite des Wandels erfasst werden. Im Wesentlichen hat die – republikanische, demokratische oder revolutionäre – Moderne sich des institutionellen Programms bemächtigt, um es als Instrument ihrer eigenen Prinzipien einzusetzen. In den letzten dreißig Jahren jedoch, zumindest in Frankreich und den meisten europäischen Ländern katholischer Tradition, steht diese Moderne zunehmend im Widerspruch zum institutionellen Programm selbst. Die Moderne hat das institutionelle Programm mit einem Virus infiziert, der es nach und nach zersetzt.

Die »Entzauberung der Welt«

- 16 Die Institution stützt sich auf eine vertikale Auffassung der Produktion von Bedeutung und sozialen Bindungen durch die Religion bzw. das laizistische Heilige, sowie auf die Transzendenz dieser Prozesse. Die laizistischen Institutionen haben zwar durch die Trennung von Öffentlichkeit und Privatsphäre die Bezüge zum Religiösen aufgegeben, jedoch nicht der Vorstellung entsagt, dass das öffentliche Leben von transzendenten und sich vertikal durchsetzenden Prinzipien – Nation, Vernunft, Wissenschaft ... – beherrscht wird. Neben dem Rückzug des Religiösen, der je nach Gesellschaft stark variiert, bedeutet die Entzauberung der Welt vor allem, dass Sinn und Werte nicht mehr durch eine postulierte Transzendenz, sondern immer häufiger durch lokale und soziale Wertekonstruktionen und gesellschaftliche und politische Übereinkommen erzeugt werden. Je demokratischer und individualistischer die modernen Gesellschaften sind, desto weniger gehen sie von einem Universum des *Common Sense* aus, das die institutionellen Programme vermitteln sollen.
- 17 Die Weber'schen Prophezeiungen der Wertekonflikte und des Kriegs der Götter haben sich, was die Schule betrifft, weitgehend erfüllt. Das bedeutet nicht, dass moderne Gesellschaften keinerlei Werte besäßen, wohl aber, dass die Werte miteinander im Widerspruch zu stehen scheinen. So hat man zum Beispiel lange geglaubt, die Öffnung der Schule für die breite Masse und ihre Demokratisierung seien das Gleiche, doch alle Erfahrungen der jüngeren Zeit zeigen, dass die beiden Phänomene keineswegs identisch sind: Chancengleichheit und Ergebnisgleichheit stehen zueinander im Gegensatz, und doch wollen wir beide Ziele umsetzen. Ebenso ist die Verteidigung der Hochkultur nicht so deckungsgleich mit den Anforderungen des Wirtschaftslebens und, allgemeiner, des Lebens in der Gesellschaft, wie noch zu der Zeit, als man glaubte, diese Kultur trage die Werte der Elite, der Nation und der Zivilisation. Kaum ein kritischer Geist kann in Frankreich noch ernsthaft denken, dass Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit sich gegenseitig verstärken, denn jedes dieser Prinzipien führt zur Entwicklung von Politiken, die die jeweils anderen beiden Prinzipien schwächen. Folglich ist in den meisten Ländern die Frage von Sinn und Zweck der Schule – da diese nicht mehr »selbstverständlich« durch die Werte der Institution vorgeschrieben sind – zu einem Problem geworden, das durch politische Debatten auf oberster Ebene und politische Übereinkommen an der Basis gelöst werden muss.
- 18 Noch bedeutsamer ist die Tatsache, dass in Gesellschaften, in denen die Massenkultur – wie auch immer man sie beurteilen mag – das Bildungsmonopol der Schule zersetzt, die Legitimität der Schulkultur sich nicht mehr mit derselben Kraft aufdrängt. Noch vor fünfzig Jahren war Schulbildung für Kinder der weniger privilegierten Schichten das Einzige, was ihren Horizont erweitern und sie aus den Routinen und Schranken ihrer sozialen Klasse, ihres Dorfes oder ihrer Stadt befreien konnte. Heute brechen solche Kinder dank der Medien direkt aus den Schranken ihrer sozialen Welt aus. Man mag die Vulgarität und Dummheit der Massenmedien verurteilen, doch das ändert nichts an der Tatsache, dass sie kulturell eine echte Alternative zur Schule bieten, insofern auch sie Zugang zu einer größeren Welt sind. Die Schule steht heute also in Konkurrenz zu einer Kultur, deren Verführungskraft bei Kindern und Jugendlichen nicht zu unterschätzen ist. Seit dreißig Jahren fragen sich die Lehrer, wie dieser Kultur

beizukommen ist, die auf Geschwindigkeit, Zapping, Verführung setzt, also auf Prinzipien, die im krassen Gegensatz zur Strenge schulischer Übungen stehen.

Beruf statt Berufung

- 19 Je mehr die Werte, die der Institution zugrunde liegen, als unbestimmt und widersprüchlich empfunden werden, desto weniger kann ihre Autorität auf solchen Werten beruhen. Von da an beginnt das Modell der Berufung zu bröckeln. Von den Lehrern wird weniger erwartet, dass sie grundlegende Prinzipien verkörpern, als dass sie ihre Fähigkeiten und ihre berufliche Effizienz unter Beweis stellen. Die Berufung verändert sich grundlegend: Sie besteht nicht mehr darin, sich auf »klerikale« Art und Weise mit grundsätzlichen Werten zu identifizieren, sondern, gemäß dem protestantischen Ethos einer zum »Gebet« erhobenen Arbeit, sich subjektiv über seine beruflichen Kompetenzen zu verwirklichen. Überall hat sich mit der Verlängerung der pädagogischen Ausbildung, der Entwicklung von Teamarbeit, dem Geltendmachen pädagogischen Wissens und Könnens durch Didaktik usw. der Beruf des Lehrers professionalisiert. Die Schule, vormals ein ganz gewöhnlicher – wenn auch laizistischer – Orden, wird zu einer professionellen Bürokratie.
- 20 Diese Wesensänderung der Berufung zieht eine Verschiebung der beruflichen Legitimität nach sich. Es genügt nicht mehr, nur zu »glauben«, man muss nun zeigen, dass man effizient ist. Alle Schulen haben mit Phänomenen Bekanntschaft gemacht, die einer Ausweitung des Organisatorischen und der Arbeitsteilung entsprechen. Die Spezialisierungen haben sich vervielfältigt, ebenso die Evaluierungssysteme, denn man muss den zuständigen Behörden und den Nutzern beweisen, dass die getane Arbeit effizient ist. Diese Entwicklung ist in allen Ländern zu beobachten und kann nicht allein auf den Liberalismus zurückgeführt werden. Sie hängt auch mit dem wachsenden laizistischen Charakter der Institutionen zusammen und mit der ihnen auferlegten Pflicht, anderen als sich selbst, Vorgesetzten und dem Berufsethos Rechenschaft schuldig zu sein. Nur sich selbst und seinen Oberen Rechenschaft zu schulden ist und bleibt der – religiösen oder laizistischen, zivilen oder militärischen – Priesterschaft vorbehalten.

Das Ende des sakralen Bezirks

- 21 Seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs haben die meisten Industrieländer durch den Ausbau des Zugangs zur Sekundarstufe und zum höheren Bildungswesen einen tiefgreifenden Prozess hin zur Massenschule in Gang gebracht. In Frankreich und den USA ist die Hälfte der Jugendlichen mit 20 Jahren noch eingeschult. Dieser quantitative Wandel hat die Mauern des sakralen Bezirks Schule fortschreitend erodiert, denn all die neuen Schüler, bei denen es sich weder um die Erben noch um die »guten Schüler« von früher handelt, haben die mit der Adoleszenz verbundenen Spannungen und sozialen Probleme, von denen die Schule bis dahin weitestgehend verschont geblieben war, in ihr Inneres gebracht. Weder Armut noch Arbeitslosigkeit sind neuartige Phänomene, doch dass sie über die Schüler ins Innere der Schule dringen, das ist ein Umbruch, der das Leben der Klassen und der Bildungseinrichtungen tief erschüttert hat.

- 22 Gleichzeitig hat die Massenproduktion von Schulabschlüssen das Wesen der »Schulmärkte« verändert, die für alle – und somit auch für Konkurrenz – offener geworden sind. Wenn Schulsysteme viele Abschlüsse hervorbringen, dann werden diese für den Einstieg ins Berufsleben unentbehrlich, und das Verhalten, das die Akteure an den Tag legen, ist zwangsläufig utilitaristischer als in einer Zeit, da die Nützlichkeit der Abschlüsse noch durch deren Seltenheit garantiert wurde. Selbst in staatlichen Bildungssystemen wie etwa in Frankreich treten Ausbildungen, Ausbildungsgänge und Bildungseinrichtungen miteinander in Konkurrenz und müssen die Regierungen mit einer immer komplexeren Schulpolitik umgehen, insofern Bildung vom Staat, den Unternehmen und den Einzelnen als Investition angesehen wird.
- 23 Die Institutionen – einst relativ einfache Gebilde, da jeder Einzelne zumindest theoretisch hinter ihrem Modell stand und ihre Grundsätze teilte – werden nach und nach durch immer komplexere, immer bürokratischere Organisationen ersetzt, deren Steuerung in allen Ländern zunehmend Schwierigkeiten bereitet, weil sich dort, wo die Regulierung der Systeme nicht mehr durch Zentralismus und Einheitlichkeit sichergestellt wird, interne Märkte entwickeln, die Einrichtungen, Ausbildungsgänge und einzelne Disziplinen zueinander in Konkurrenz treten lassen.

Die Autonomie des Individuums

- 24 Mit dem Aufkommen der Vorstellung von einem Subjekt, von dem postuliert wird, dass es jeder institutionellen Sozialisationsarbeit vorausgeht, wurde der fundamentale Glaube der Institutionen an die befreiende Disziplin allmählich brüchig. Die Schule nimmt nicht mehr bloß Schüler auf, sondern Kindern und Jugendliche, die sich autonom und »authentisch« als Subjekt ihrer eigenen Bildung entwerfen müssen. Überall werden die alten Techniken des Memorierens und des Wiederholens unmerklich durch projekt- und vertragspädagogische Ansätze verdrängt. In einem republikanischen, jakobinischen und universalistischen Land, wie es das republikanische Frankreich einst war, sieht man das Problem der Unterschiede zwischen Kulturen, Religionen, Geschlechtern aufkommen, wobei paradoxerweise die Massenschule der Einzigartigkeit der Individuen Rechnung zu tragen hat.
- 25 Am Ende ist das alte Bildungsmodell aus den Fugen und die pädagogische Beziehung wird zum Problem, weil ihr Rahmen nicht mehr so stabil ist und weil ein großer Teil der Lernenden und Studierenden nicht mehr *a priori* »Gäubigen« sind. Aus »gewöhnlichen Orden« werden »säkulare Orden«, und die Arbeit der Lehrer und Schüler wird unbestimmter und schwieriger. Überall müssen die Lehrer für ein gutes Miteinander und zur Motivation ihrer Schüler Regeln aufstellen. Überall müssen sie zunehmend ihre Persönlichkeit einbringen, da es nicht mehr ausreicht, den Rollenvorgaben des Berufs zu genügen, um diesen auszuüben. Derselbe Prozess vollzieht sich parallel auch bei den Schülern, die sich im institutionellen Rahmen mehr als zuvor motivieren und interessieren müssen. Und da die Massenschule das Versprechen der Gleichheit nicht gehalten hat, da die Nützlichkeit der Bildung durch die Inflation der Abschlüsse bedroht wird, genügen die schulischen Rollen nicht mehr, um die Institution aufrecht zu erhalten. Lehrer wie Schüler sind zahlreichen Experimenten ausgesetzt, die weit jenseits des Imaginären liegen, das die institutionellen Programme im Laufe der vergangenen Jahrhunderte erzeugten.

Neoliberalismus oder endogener Wandel?

Ein Gefühl der Krise

- 26 Heute erleben die Akteure in der Institution Schule und allen voran die Lehrer diese langfristige Entwicklung im Großen und Ganzen als Krise. Die Schule – und mit ihr ihre gesamte Kultur – hat an Legitimität verloren, weil sie nicht mehr sakral ist. Stattdessen ist sie zu einer Dienstleistung mutiert, deren Nützlichkeit Punkt für Punkt diskutiert und von einer Expertise zur nächsten, von einer nationalen und internationalen Studie zur anderen evaluiert wird. Die schulische Autorität ist mit neuen Problemen konfrontiert, die einerseits mit der »Neuartigkeit« eines Teils der Schulbesucher zusammenhängen und andererseits mit der immer größer werdenden Distanz zwischen der Massenkultur, die auf Schnelligkeit, unmittelbarer Bedürfnisbefriedigung und dem Recht auf Authentizität beruht, und der Schulkultur, die zu Arbeit und persönlichem Einsatz anspornt und daran erinnert, dass sich die Ergebnisse, der kulturelle und soziale Nutzen, erst verzögert einstellen. Die Unterrichtenden sehen sich immer häufiger als Dienstleister, die nach und nach ihren Status und den Rückhalt der Gesellschaft verloren haben. Ihre Arbeit ist mit zunehmendem Aufwand und Stress verbunden, weil die Schüler nicht mehr für sie eingenommen sind und die Schule sich von störenden Schülern nicht mehr so leicht trennen kann wie zu Zeiten der Institutionen. Der Einfluss des Organisatorischen wächst zusehends, und die Lehrer haben den Eindruck, bloße Räder in einer blinden Maschinerie zu sein, die sie ignoriert, entsakralisiert, degradiert.
- 27 All das führt zu einem Gefühl der Nostalgie für die »Schule von früher«, deren Mängel dabei zunehmend vergessen werden. Man bedenke nur, wie in Frankreich zahlreiche Soziologen, die sich auf die Analysen von Bourdieu und Passeron berufen, das Thema der Reproduktion sozialer Ungleichheit hinter die Verteidigung der »republikanischen Schule«, der sämtliche Tugenden zugeschrieben werden, zurücktreten lassen. Die Reproduktionskritik hat zugunsten der Kritik am Neoliberalismus, der die Institution bedrohe, an Kraft verloren. Solche Empfindungen sind zweifelsohne nicht neu; neu ist, dass sie heute nicht nur aus traditionell konservativen Reihen vorgetragen werden, sondern auch aus dem linken und ganz linken Spektrum, das seine ganze kritische Tradition vergessen zu haben scheint. Diese Nostalgie ist aber nichts anderes als die Kehrseite des Gefühls der Krise und der Haltlosigkeit, das die Individuen erfasst hat.
- 28 Genau dort setzen die anti-neoliberalen und anti-ultraliberalen Kritiken an, die diese Entwicklung als eine von außerhalb der Schule kommende Aggression deuten, was sich wiederum gut ins klassische Institutionenschema fügt, bei dem die Quelle des Übels immer außerhalb des sakralen Bezirks liegt. Stellen wir jedoch sofort klar, dass im Falle Frankreichs die öffentlichen Mittel für Schulbildung seit den 1970er Jahren stetig gestiegen sind. Das gilt für ihr Gesamtvolumen, aber auch auf den einzelnen Schüler bezogen. Die Bildungsausgaben stiegen von 1974 bis 2000 um 96 %, während die Schülerzahl nicht in demselben Maße anstieg. Wir haben es folglich mit einer völlig anderen Lage zu tun als in einigen Ländern Lateinamerikas, in denen die öffentlichen Ausgaben für den Schulsektor zwischen 1980 und 1985 sanken – minus 14,6 % in Argentinien, minus 2,8 % in Chile, minus 1,2 % in Mexiko – bevor sie ab 1990 in den meisten Ländern wieder anstiegen.²

- 29 Und doch setzte sich in einem Land wie Frankreich bei vielen Lehrern nach und nach die Idee fest, dass die Probleme der Schule von einer Art »Komplott« oder einem ultraliberalem Gesellschaftsprojekt herrühren. Wie lässt sich eine solche Überzeugung erklären? Sie besteht darin, dass auch die Bildung dem breiten Globalisierungsgeschehen unterworfen ist und die Schule sich somit dem Ökonomischen angleicht. Die Tatsache, dass einige internationale Organisationen die Liberalisierung des Schulangebots fordern, genügt dabei schon diese Entwicklung zu belegen. Des Weiteren stützt sich dieser Glaube auf den Umstand, dass die alte Allianz zwischen Schule und Gesellschaft brüchiger geworden ist und dass es so, wie die desaströsen gesellschaftlichen Auswirkungen des Wirtschaftswandels auf die liberale Globalisierung zurückzuführen sind, auch plausibel erscheint, dass die Probleme der Schule mit derselben Tendenz, wenn nicht gar demselben Komplott in Zusammenhang stehen. Schließlich scheint dieser Glaube die institutionelle Nostalgie zu untermauern, denn nach diesem Erklärungsmuster bleibt die Schule ein sakraler Bezirk, der seiner Umwelt und feindlichen Kräften zum Opfer gefallen ist, während die ihm eigenen Tugenden keinen Schaden genommen haben. Im institutionellen Programm kommt das Negative immer von außen. Anti-ultraliberale Kritik geht nie mit einer endogenen Kritik der Schule einher, sondern zielt in aller Regel darauf ab, die Schule, so wie sie ist, in Schutz zu nehmen, da ja alle ihre Schwächen und Mängel auf äußere Umstände zurückzuführen seien.
- 30 Natürlich wirken sich die durch die Globalisierung verursachten Veränderungen und Krisen auf die Schule aus. Es liegt nicht an der Schule, dass es Arbeitslosigkeit gibt, dass in einem Teil der Gesellschaft die Armut wächst oder dass die Massenmedien eine nicht selten erniedrigend wirkende Kultur verbreiteten. Doch nicht alle Länder der Welt erzielen dieselben schulischen Ergebnisse und dieselbe Bildungsgerechtigkeit, wobei man nicht umhin kommt festzustellen, dass die »liberalsten« Länder nicht zwangsläufig die schlechtesten sind.³ Australien, Kanada, Großbritannien und Neuseeland sind, obwohl sie liberaler sind, effizienter und gerechter als Frankreich, und auch Finnland schneidet besser ab und ist dabei nicht weniger »liberal«. Die verschiedenen Arbeiten zum Schuleffekt (*effet établissement*) untermauern diese internationalen Ergebnisse: Unter sonst gleichen Bedingungen sind bestimmte Schulen effizienter und gerechter als andere.
- 31 Selbst wenn die ultraliberale Politik eine Rolle spielt, kann sie also schlecht als der einzige, ausschlaggebende und allgegenwärtige Grund für den Wandel innerhalb der Schule, mit dem die Lehrer dermaßen zu hadern haben, herhalten. Vernünftiger wäre es, diese scharfe Kritik als Ausdruck einer zugespitzten beruflichen und symbolischen Krise aufzufassen, die wahrscheinlich deshalb so zugespitzt ist, weil die Schule selbst und die Modernisierung, mit der sie sich lange identifiziert hat, am Ausgangspunkt der aktuellen Schwierigkeiten stehen.

Ein endogener Wandel

- 32 Der Verfall des Sakralen, auf das sich letztlich die Legitimität des institutionellen Programms gründete, ist – glaubt man den klassischen Analysen zur Entzauberung der Welt, die auch nicht gerade gestern geschrieben wurden – keine Erfindung des zeitgenössischen Liberalismus. Für einen Augenblick wurde der Verfall des Sakralen von der »Zivilreligion« der Republik aufgehalten, die der Nation und dem Fortschritt galt.

Aber das Sakrale konnte das Erstarken von Kritik und individueller Autonomie, die dem Projekt der Moderne eingeschrieben sind, nicht überdauern. Wie soll man dieses Sakrale auch aufrechterhalten, wenn man gleichzeitig zugibt, dass die Selbstverwirklichung des Individuums und seine Freiheit, sich dasjenige Leben zu gestalten, das ihm gut zu sein scheint, eine der Triebkräfte der Moderne sind? Und vor allem, wenn die Schule selbst sich zum Anwalt dieser Werte gemacht hat? Es hat etwas Naives an sich, gleichzeitig für Autonomie und Freiheit des Einzelnen außerhalb der Schule und für die Aufrechterhaltung des Sakralen in der Schule eintreten zu wollen. Eben weil das kulturelle Projekt der modernen republikanischen Schule sich weitgehend durchgesetzt hat, hat das institutionelle Programm eine seiner solidesten Stützen verloren.

- 33 Ebenso ist die Schule kein vor den Leidenschaften und Belangen der Gesellschaft geschützter sakraler Bezirk mehr, weil sie ihren Einfluss auf das Schicksal und die Ausbildung der Individuen stetig erweitert hat. Ihr ist es zu verdanken, dass Schulabschlüsse eine zunehmende Rolle für den sozialen Auf- und Abstieg der Individuen spielen. Durch die Erweiterung ihres Einflusses hat sie ihre »Unschuld« verloren, denn sie kann nun nicht mehr behaupten, dass schulische Unterschiede einfach das Abbild sozialer Ungleichheiten seien. Die Bildungssoziologie der letzten dreißig Jahre lehrt uns, dass soziale Unterschiede noch immer eine maßgebliche Rolle bei der Herausbildung schulischer Ungleichheiten spielen. Sie lehrt uns gleichzeitig aber auch, dass die Schule selbst – durch ihre Methoden, durch die Weise der Aufteilung oder Zusammenführung der Schüler und durch die Arten, diese zu anzuleiten und auszuwählen – dabei keine geringe Rolle spielt. Wie könnte es auch anders sein in Ländern, die eine Schulpflicht bis zum 16. Lebensjahr und eine beinahe allgemeine Beschulung bis zum 20. Lebensjahr eingeführt haben? In einem solchen System begeben sich alle Gruppen und alle Individuen in eine mehr oder weniger starke Konkurrenz um rare Güter. Diese ist in Ländern, die an einem staatlichen Schulwesen festhalten, nicht spürbar schwächer ausgeprägt als in liberaleren Ländern. Die Lehrer stehen – hier liegt die Ironie – nicht an, sich diese Konkurrenz zunutze zu machen, wenn es um ihre eigenen Kinder geht, während sie sie in Bezug auf ihre Schüler verurteilen.
- 34 In den meisten europäischen Ländern ist eine »Enttäuschung« im Hinblick auf eine Schule zu beobachten, die das Versprechen auf Emanzipation der Einzelnen und Chancengleichheit nicht in vollem Umfang gehalten hat. Es muss gesagt werden, dass die Linke, die so lange für das Projekt der befreienden republikanischen Schule stand, heute in einer Krise steckt und es ihr in diesem Bereich an Ideen mangelt. Das ist in Deutschland, Spanien, Großbritannien, Frankreich und Italien der Fall, wo konservative Schulpolitik betrieben wird, ohne dass die Linke echte Alternativen zu bieten hätte. Vor diesem Hintergrund versteht man besser, wie sich eine anti-ultraliberale Kritik entwickeln kann, die nicht in der Lage ist, über bloße Ablehnung hinaus konkrete Lösungen zu bieten.

Die Überwindung des liberalen Modells?

Neoliberalismus als Lösung statt als Ursache

- 35 Der Liberalismus ist nicht die Ursache der Veränderungen im Schulwesen, doch er könnte eine Antwort auf die heutigen Probleme sein. Wenn ein System nicht mehr über

das Angebot, sprich: das institutionelle Programm, gelenkt werden kann, weil dessen Grundlagen verschwunden sind, ist es verlockend, eine Regulierung über die Nachfrage einzuführen – und dies kann in der Tat als liberale Antwort bezeichnet werden.

- 36 Diese Lösung findet faktisch bereits breite Anwendung. Alle Schulsysteme weisen einen Teil Privatschulen auf, selbst wenn diese wie in den europäischen Ländern zum größten Teil aus öffentlichen Geldern finanziert werden. Mehr noch: Die Auswahlstrategien der Nutzer greifen selbst im staatlichen Schulwesen. Das führt zu einer großen Ungerechtigkeit, denn während ein Teil der Bevölkerung seinen Zugang zur Bildung privatisiert, sind weniger privilegierte Bevölkerungsgruppen der Schulpflicht unterworfen. Die Ungerechtigkeit ist doppelt, denn das qualitativ bessere Angebot bleibt den Betuchteren und vor allem den besser Informierten vorbehalten, denen, die die Rolle der Schule und ihre Funktionsweise kennen. Ein weiteres Risiko ist, dass selbst die Schulmodelle der obligatorischen Elementarstufe, die aller Logik nach »national«, homogen und einheitlich sein müsste, an Einheitlichkeit verlieren. Man soll nicht glauben, dass sich dieses Risiko allein auf Privatschulen beschränkt, denn es ist zu beobachten, dass sich auch die staatlichen Schulen letztendlich den Merkmalen und Ansprüchen der Schüler und ihrer Familien anpassen, die vor allem ein soziales »Unter-sich-sein« suchen.
- 37 Diese Art von Reaktion sollte jedoch nicht vorschnell verurteilt werden, denn sie bringt nicht die schlechtesten Ergebnisse, wenn das System weiterhin wirksam durch eine zentrale Autorität reguliert wird. Vor allem aber drängt sie sich beinahe von selbst auf, sobald die Familien Wert auf die Qualität des schulischen Angebots legen. Man kann nicht ewig von den Familien verlangen, sich in die schulischen Angelegenheiten ihrer Kinder einzubringen, und ihnen gleichzeitig jede Wahl der Schule verwehren, die ihnen am meisten zusagt. Deshalb setzen liberale Lösungen sich so leicht durch. Wie soll man auch in einer Gesellschaft, in der das Individuum frei ist, seinen Lebensstil, seine Religion, seinen Geschmack, sogar seine Sexualität zu wählen, in Schulfragen den Grundsatz des Nicht-wählen-könnens aufrechterhalten? Wie die Diversifizierung des Schulangebots verhindern, wenn jeder das Recht darauf, dass seine ganz persönliche Identität anerkannt wird, in Anspruch nimmt? Mit diesem utilitaristischen Modell sind jedoch erhebliche Risiken für die Gemeinschaft verbundenen: soziale Ungleichheiten, soziale Abschottung, Verlust der einheitlichen Schulkultur, frühzeitige Selektion ... Dieser Weg ist daher abzulehnen. Da der Liberalismus aber weniger ein Projekt ist als eine Antwort, die auf individuellen utilitaristischen Entscheidungen beruht, geht es nicht so sehr darum, nur – oder einfach – dagegen zu sein, sondern darum, das Projekt Schule neu begründen zu können, unabhängig von dem heute geschwächten institutionellen Programm.
- 38 Das ist nun aber oft genug der Anlass für eine Systemkritik. Sie mündet in einer Art Radikal-Konservatismus, der darin besteht, das gesamte System zu kritisieren, gleichzeitig aber unter dem Vorwand, dem liberalen Wirbelsturm nicht den Weg bereiten zu wollen, jede Veränderung, und sei sie lokal, abzulehnen. In Frankreich besteht dieser Standpunkt darin, jegliche Autonomie der Einrichtungen, Reform der Schulprogramme, Veränderung des Schuldienstes, jede neue pädagogische Methode, jede Evaluierung des Systems abzulehnen. Bei den »republikanischsten« Vorstreitern verbindet sich die radikale Gesellschaftskritik gar mit der Verweigerung jeglicher Veränderung. Am Ende verlangen sie unter dem Vorwand, gegen den liberalen Individualismus Stellung zu beziehen, dass der Schüler nicht mehr »im Zentrum des

Schulsystems« stehe. Das bedeutet, die Schule wird von diesen Aktivisten und Intellektuellen so verteidigt, wie sie ist. Die Ungleichheiten, die sie hervorbringt, ihre relativ schwachen Leistungen, ihre Schwierigkeiten, neue Schüler anzunehmen – die bildungsfernensten oder diejenigen, deren Betragen den Erwartungen der Institution nicht entspricht –, werden dabei stillschweigend übergangen. Tatsächlich verteidigt diese hyperkritische Einstellung oftmals sogar, was im Namen der Bildungsgerechtigkeit und der Leistungsfähigkeit nicht mehr verteidigt werden kann. So kann sich der Liberalismus als »natürlichste« Reaktion breit machen, während die ideologische Kritik nicht abflaut.

Was steht auf dem Spiel?

- 39 Der Verfall des institutionellen Programms kann nicht auf einen bloßen Widerstand der Schule hinauslaufen. Wenn man die Schule und die ihr zugrundeliegenden Werte – Gleichheit, Befreiung, Bildung, Kultur, soziale Integration – gegen die Gefahr eines verallgemeinerten Utilitarismus verteidigen will, muss man eine Alternative anbieten können: eine gerechtere, effizientere und die Individuen respektierende Schule. Wobei man vor zwei Arten von Herausforderungen steht: denjenigen innerhalb der Schule und den externen, die die Beziehungen der Schule zu ihrem gesellschaftlichen Umfeld definieren. Diese Herausforderungen werden im Folgenden am Beispiel Frankreichs veranschaulicht, da sie vom nationalen politischen Kontext abhängen.

Autonomie der Akteure und zentrale Kontrolle: die Rolle der Evaluierung

- 40 Das institutionelle Modell einer zentralisierten, homogenen Schule, die von einer Reihe präziser Normen organisiert wird, die vom Zentrum zur Peripherie reichen, ist in einer Massenschule und in einer komplexen, diversifizierten Gesellschaft nicht mehr umsetzbar. Es sei denn, man begnügt sich damit, diesen Rahmen zum bloßen symbolischen Dekor nationaler Einheit zu machen. Die Akteure an der Basis – die einzelnen Schulen – brauchen einen Spielraum, in dem sie autonom agieren können. Sie brauchen auch die Möglichkeit, sich an die Bedürfnisse und die Anforderungen ihrer Schüler anzupassen. Eine solche liberale Antwort, die in sich die Gefahr birgt, das System zu sprengen, muss allerdings durch ein starkes politisches Gegengewicht ausgeglichen werden, das durch die Bereitstellung finanzieller Mittel für diejenigen, die sie am dringendsten benötigen, durch einheitliche Prüfungen für alle Schüler, durch nationale Lehrpläne und durch einen einheitlichen Status aller Lehrkräfte die Regulierung und Einheitlichkeit der Schule sicherstellt. Die Erfahrung zeigt, dass die gerechtesten und leistungsfähigsten Systeme diejenigen sind, in denen die Autonomie der einzelnen Schulen mit einer wirksamen »zentralen« Verwaltung, Kontrolle und Lenkung des Systems gekoppelt ist. Bürokratische Systeme wie das Schulsystem Frankreichs sind geprägt durch eine geringe Autonomie des Schulpersonals und eine schwache Kontrollfähigkeit des Zentrums, das der Erfüllung der Normen den Vorrang vor den Ergebniskennzahlen einräumt. Die bürokratische Verwaltung des institutionellen Programms muss durch ein System der fortlaufenden Evaluierung und Korrektur der Schulpolitik und -praxis ersetzt werden, wobei Letztere sich auf die Ergebnisse der Ersteren stützt. Die Kontrolle und Natur einer derartigen Evaluierung stellt dabei die zentrale Herausforderung dar, weil es zu vermeiden gilt, dass die

Erfüllung von Evaluationskriterien zum Bildungsziel wird. Zwei Prinzipien müssten in diesem Bereich angeführt werden: An der Evaluation der Bildungssysteme und Einrichtungen sollten Fachkräfte, Nutzer und Experten gleichermaßen beteiligt werden. Die Evaluationskriterien sollten vielfältig und untereinander widersprüchlich sein und sich keineswegs auf die Messung schulischen Wissens beschränken: Das Wohlergehen und die sozialen Kompetenzen der Schüler sollten genau so wichtige Evaluationskriterien einer demokratischen Schule sein.

Die grundlegende Frage der gemeinsamen Kultur

- 41 Die Schule ist und bleibt ein Instrument sozialer Integration, indem sie allen Kindern einer Gesellschaft das Können und Wissen vermittelt, auf das sie ein Recht haben, um aktive Bürger und autonome Individuen zu werden. In vielen Gesellschaften, die von erheblichen kulturellen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Umbrüchen heimgesucht wurden, muss diese gemeinsame Kultur nicht nur neu definiert werden, sondern sie muss vor allem in einer Zeit, wo die Heranziehung von Eliten und die Anpassung der Schulbildung oder Ausbildung an die Bedürfnisse der Wirtschaft uns von diesem Anspruch zu entfernen droht, ein grundlegendes Ziel der Schule bleiben. Zwar stand das Erreichen eines guten Durchschnittsniveaus aller Schüler noch nie im Widerspruch zu einem leistungsstarken weiterführenden und höheren Bildungswesen, doch angesichts der allgemein wachsenden Ungleichheiten und gesellschaftlichen Unterschiede in Kultur und Bildung muss ganz klar für die gemeinsame Kultur Partei ergriffen werden.
- 42 Außerhalb des institutionellen Programms verändert sich der Lehrerberuf ganz grundlegend, und in vielen Fällen wird diese Veränderung als Abstieg wahrgenommen, als Ausübung einer immer mühseligeren und immer weniger anerkannten Tätigkeit. In Frankreich zum Beispiel haben viele Lehrer das Gefühl, eine Arbeit ausführen zu müssen, für die sie weder ausgebildet worden sind noch angemessen bezahlt werden. Da auf kurze Sicht weder die Schüler noch deren Familien, noch das kulturelle und soziale Umfeld verändert werden können, muss der Lehrerberuf neu definiert werden, damit er leichter und attraktiver erscheint. Auch müssen die Lehrer als Fachkräfte anerkannt werden, denen in ihrem nicht mehr durch den institutionellen und heiligen Rahmen der Institution geschützten Beruf Hilfe und Unterstützung zusteht.
- 43 Wem gehört die Schule? Wenn die Schule keine »heilige« Legitimität mehr hat, kann sie nur demokratisch sein. Das führt zu der ganz einfachen Frage: Wem gehört die Schule? Sie kann weder privaten Interessengruppen noch den Nutzern, noch den Lehrkräften gehören. Auch wenn die Verwaltung des Schulwesens an diesen oder jenen Träger delegiert werden kann, so gehört doch die Schule in erster Linie der Nation und ihren demokratisch gewählten Vertretern, ob diese uns nun gefallen oder nicht. Das soll nicht heißen, dass Schule eine reine Sache von Beamten ist, sondern dass die Festlegung ihrer Regeln, der verfolgten Ziele, die Festlegung der Lehrpläne, die Ausbildung der Lehrkräfte und der Großteil ihrer Finanzierung Angelegenheiten der öffentlichen Hand sind. Viele Länder, allen voran Frankreich, haben jedoch nur noch ein sehr beschränktes politisches Vermögen, das Bildungswesen zu steuern. Der Ausgleich gegensätzlicher Interessen, die Komplexität des Systems, die Zurückhaltung der Parteien und Gewerkschaften in Bildungs- und Erziehungsfragen, können ein Gefühl der politischen Lähmung erzeugen. Darüber hinaus betrifft die demokratische

Legitimität der Institution nicht nur das Zentrum oder die Spitze des Systems, sondern sie erfordert, dass jede einzelne Schule sich mehr oder weniger als ein demokratischer Ort entwirft, an dem Eltern, Schüler und Lehrer gemeinsame Umgangsformen, Rechte und Pflichten teilen. Genau das ist ja an der liberalen Antwort so inakzeptabel: dass diese Freiheitsgüter je nach sozialem Status sehr ungleich verteilt sind, dass die Freiheit ein Privileg der Privilegierten ist, während die weniger Privilegierten die Schule so hinnehmen müssen, wie sie ist. Gleichheit in der Schule bedeutet Gleichheit der Rechte, der »capability«, wie Amartya Sen sagen würde.

Gerechte Ungleichheiten?⁴

- 44 Das große Modell der Bildungsgerechtigkeit ist das der Chancengleichheit. Dieses Ideal ist in den Ländern, in denen zahlreiche Kinder immer noch keinen Zugang zur Schule haben, auch heute noch von großer Bedeutung. Das Prinzip der Chancengleichheit setzt vor allem eine relative Homogenität des schulischen Angebots voraus, damit die Schule diejenigen, die bereits über die meisten Ressourcen und das meiste Kapital verfügen, nicht besser behandelt. Dies ist jedoch *de facto* weitgehend der Fall, selbst in Ländern, die den formalen Rahmen für Chancengleichheit durch die Kostenfreiheit des Schulbesuchs und besondere Unterstützungen für die am wenigsten Privilegierten geschaffen haben. Selbst unter diesen Bedingungen und angenommen, der Rahmen wurde vollkommen umgesetzt, bringt die Schule Ungleichheiten hervor, von denen man sich fragen kann, inwieweit sie gerecht sind.
- 45 Mit Rawls kann man fragen, ob der Glaube an Chancengleichheit nicht neue Ungleichheiten hervorbringt, denen diejenigen zum Opfer fallen, die in der Schule gescheitert sind, ohne dass jemals unumstößlich feststeht, dass die Verantwortung für ihr Scheitern bei ihnen allein liegt. Es gilt also, das schulische Minimum festzulegen, auf das alle Schüler ein Anrecht haben, d. h. die schulischen Güter, die von dem Wettkampf der Chancengleichheit ausgenommen sind. Wir bemerken dabei auf oft befremdliche Weise, dass die europäische Linke einen derartigen »sozialdemokratischen« Standpunkt in Sachen Schulbildung nur schwer akzeptieren kann, während sie ihn im Bereich der Einkommen als gesellschaftlichen Fortschritt betrachtet.
- 46 Der gesellschaftliche Nutzen der Bildungsabschlüsse ist ein weiteres Gerechtigkeitskriterium, denn Ungleichheiten bestehen nicht nur in der Verteilung schulischer Güter mit spürbar variablem gesellschaftlichem Wert. In einer Massenschule werden solche Ungleichheiten durch den Tatbestand zugespitzt, dass die Schule die Schüler »zwingt«, sich schulische Güter zu erarbeiten, die denen, die sie besitzen, nichts nützen, da sie erstens keinen »Tauschwert« und zweitens keinen »Gebrauchswert« haben, weil das in der Schule Gelernte außerhalb der Schule nie benutzt wird. Eine gerechte Schule muss sich daher um den sozialen Nutzen der Ausbildungen, die sie anbietet, Gedanken machen.
- 47 Das Aufkommen von schulischer Gewalt an europäischen und amerikanischen Einrichtungen deutet darauf hin, dass das meritokratische Modell der Chancengleichheit zuweilen als sehr unbarmherziges System erlebt wird, da derjenige, der darin scheitert, nur sich selbst dafür zur Verantwortung ziehen kann. Das Scheitern wird dann als persönliche und gesellschaftliche Demütigung erlebt, denn das Prinzip der Chancengleichheit verbindet sich allzu leicht mit einer Siegermoral. Eine

gerechte Schule muss auch weniger erfolgreiche Schüler gut behandeln. In zahlreichen Ländern, Frankreich inbegriffen, würde die schulische Gerechtigkeit verstärkt, wenn der Einfluss der schulischen Qualifikationen auf die gesellschaftlichen Qualifikationen vermindert würde. Ebenso wie soziale Ungleichheiten sich nicht zu sehr in schulische Ungleichheiten übersetzen sollten, wäre es zu wünschen, dass die schulischen Ungleichheiten keine Wechsel auf Positionen in der Gesellschaft darstellen, die ihrerseits wiederum exzessive soziale Ungleichheiten nach sich ziehen.

- 48 Die These des Niedergangs der Institution lädt dazu ein, die Wandlungsprozesse im Schulwesen nicht auf die Folgen eines liberalen Überfalls zu reduzieren. Will man nämlich alles mit dem Neoliberalismus erklären, verleitet das fast zwangsläufig dazu, eine nostalgische Vorstellung der Institution zu verteidigen, die unter dem Anschein von Kritik im Grunde nur die Verteidigung einer Art »schulischer Klerikatur« ist, während der im Prinzip angeprangerte Liberalismus sich in der Praxis ausbreitet.
- 49 Die Schule ist in einem aus unserer Sicht unumkehrbaren Wandlungsprozess begriffen. Dieser Prozess geht aus der Moderne selbst hervor, für die die Schulbildung lange Zeit einer der wirkmächtigsten Träger war. Es kann heute nicht mehr darum gehen, ein Schulmodell zu verteidigen, dessen Grundlagen erschöpft sind: durch den Verlust der heiligen Legitimität, steigende Professionalisierung, Öffnung der »sakralen Bezirke«, Anerkennung der Einmaligkeit und der Rechte jedes Einzelnen ... Der Wandlungsprozess der Schule ist mehr als eine Krise, die durch einen liberalen Angriff von außen hervorgerufen wurde und im Namen des alten Modells – des institutionellen Programms – abgewehrt werden muss. Doch Liberalismus scheint angesichts der Stärke des gegenwärtigen Wandels vielfach die einfachste und selbstverständlichste Antwort zu sein: eine Antwort, die den Erwartungen und Interessen derjenigen Individuen und Gruppen am besten entspricht, die ihre Interessen am besten zu vertreten wissen – die mittleren und oberen Klassen der Gesellschaft –, während die unteren Klassen kaum in der Lage sind bzw. sich nicht dazu legitimiert sehen, für ihre schulischen Interessen einzustehen. Um dieses Szenario und dessen beträchtliche negative Auswirkungen zu vermeiden, müssen Berufung und Wesen der demokratischen Schule neu definiert werden. Als Alternative zur beliebten – weil scheinbar so offensichtlichen – liberalen Antwort verlangt dieser »bessere Ausweg« ein beträchtliches politisches Vermögen. Doch genau daran fehlt es, jedenfalls in Frankreich, am meisten, obwohl der Aufbau von Schulsystemen seit jeher den »Triumph des Willens« gegen die »Gesetze« des Marktes bedeutete.

BIBLIOGRAPHIE

Dubet, François (2002): *Le déclin de l'institution*, Paris: Seuil.

Dubet, François (2004): *L'école des chances*, Paris: Seuil.

OECD (2001): *Choice of assessment tasks and the relative standing of countries in Pisa 2000, a first analysis*, Paris: OECD.

NOTES

1. Dubet (2002).

*. * [Teile daraus wurden auf zwei deutsche Titel verteilt: Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron, *Grundlagen einer Theorie der Gewalt*, übers. von Eva Moldenhauer, Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1973; dies., *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*, übers. von Barbara u. Robert Picht, Stuttgart: Klett, 1971; A.d.Ü.]

2. Global Education Data Bases und Unesco, 2000.

3. OECD (2001).

4. Dubet (2004).

INDEX

Mots-clés : institution, néolibéralisme, école, modernité

Schlüsselwörter : Institution, Neoliberalismus, Schule, Moderne

AUTEURS

FRANÇOIS DUBET

François Dubet ist emeritierter Professor an der Universität Bordeaux II. Nähere Informationen finden Sie hier.