

So schön kann Schule sein? Vom Bildungserlebnis zur Erlebniskultur

Von Monika Noll

I

Wenn Lehrer von „Freien Schulen“ oder Lehrer aus dem sogenannten „Offenen Unterricht“ oder Lehrer aus der Behinderten- bzw. Sonderschüler-Integration oder Lehrer aus speziellen Unterrichtsprojekten oder auch Lehrer von dieser oder jener durch die Zuspitzung der Probleme aus dem Alltagstrott herausgeworfenen Schule über ihre Arbeit berichten, klingt es wie ein faszinierendes Märchen. Erwachsene können endlich alles autoritäre Dompneur-Gehabe, alles verzweifelte Disziplinsichern ablegen, zurücktreten, sich tendenziell überflüssig machen bzw. ihre Tätigkeit auf Anregen, Helfen, Ermutigen beschränken und nun auch mit anderen Erwachsenen, Kollegen, kooperieren, gemeinsam unterrichten. Kinder und Jugendliche werden – zum Teil schlagartig – motiviert und selbsttätig, haben tausend Einfälle, planen, organisieren und arbeiten autonom, zeigen sich solidarisch, rücksichtsvoll und hilfsbereit, verzichten auf Aggressivität und Zerstörung. Eingeschüchterte Kinder blühen auf, finster resignierte Jugendliche gewinnen neues Selbstvertrauen. Der Schulalltag – je nachdem als ganzer oder in Teilen – ist nicht mehr wiederzuerkennen. So schön kann Schule sein?

Das hier nur skizzierte, aber in unzähligen Artikeln, Seminarbeiträgen, Fortbildungsreferaten, Erfahrungsberichten den Lehrerkollegen ebenso wie den Eltern liebevoll und emphatisch erzählte Märchen ist Wirklichkeit, – wenn auch Wirklichkeit am Rande, in den Nischen, in den Ausnahmesituationen der Normalität. Tatsächlich arbeiten Hunderte, ja Tausende von Lehrern inzwischen in solchen ‘befreiten pädagogischen Gebieten’, opfern alte Gewißheiten und Autoritätsstrukturen, Arbeitsroutine und Freizeit und schaffen – mit besonderem Erfolg natürlich in den ersten drei, nicht mehr zwangsläufig ins Zensurenkorsett eingeschnürten Grundschuljahren – ein Stück anderer, primär den Schülern zugewandter Schule. Das von dergestalt engagierten Lehrern Berichtete wird von

Eltern wie Schülern immer wieder bekräftigt und unterstützt: Nicht bloß Einbildung oder Propaganda sind die Lust am Lernen, das Arbeiten nach Bedürfnissen und Interessen, die Phantasie, Kreativität, Experimentierfreude und sinnliche Anschaulichkeit, das Zulassen der Gefühle und das Sich-selbst-Annehmen, die Toleranz für Anderssein und die Freude am Ausdruck. Nein, sie – die Eltern und Schüler – haben es mit eigenen Augen gesehen, mit eigenen Ohren gehört, am eigenen Leib erfahren! Sie können ein Lied davon singen, wieviel mehr Spaß die andere Schule macht!

Wieso stellt sich, wenn man von diesen Schulexperimenten und mühsam erkämpften Freiräumen hört, eigentlich die Assoziation „Märchen“ ein? Wieso haftet dem emphatischen Bild der konkurrenzfrei, bedürfnis- und praxisbezogen, eigenverantwortlich und phantasievoll kooperierenden Schüler bei aller Konkretion im Detail so etwas Irreales an? Wieso die Mischung aus Euphorie und Wehmut beim Blick auf Fotos, die zeigen, wie Schüler versunken sind in spannende Experimente, wie sie sich gegenseitig beim Arbeiten helfen, wie sie während des Unterrichts in einer Gesprächsrunde miteinander diskutieren, wie behinderte Kinder hellwach und strahlend inmitten ihrer nichtbehinderten Schulfreunde sitzen?

Empfindet der Zuhörer, der Betrachter die unendliche Entfernung des Geschilderten von der in der 'Normalschule' unzweifelhaft eher repräsentierten 'normalen' Gesellschaft? Empfindet er die Marginalität und Ohnmacht der punktuell konzidierten Selbstentfaltung im Vergleich zu dem allenthalben gesetzmäßig herrschenden Anpassungsdruck? Oder dämmert ihm vielleicht, daß der eroberte Raum, in dem es „ganz anders zugeht als sonst“, trotz aller Protest- und Innovationsabsichten zum Raum der „sonstigen“ Gesellschaft in einem Spiegelverhältnis, einem Verhältnis unauflöslicher Affinität und Gleichzeitigkeit steht?

Der Eindruck der Irrealität, den die auf individuelle Entfaltung und Selbstbestimmung der Schüler gerichtete Schule hervorruft, hat vor zwanzig Jahren allerdings weder die antiautoritären Lehrerstudenten gehindert, Revolutionshoffnungen an sie zu heften, noch die linksliberalen Schulreformer von der Meinung abgehalten, sie lösten mit ihr lediglich das ureigene Versprechen des bürgerlich-demokratischen Bildungswesens ein. Während die antiautoritäre

Hoffnung auf anarchische Subjektivität unterstellte, der Vorstoß gegen die Institution könne der entscheidende, ja womöglich der Todesstoß gegen die Gesellschaft sein, ging der sozialliberale Anspruch auf bürgerliche Mündigkeit davon aus, die Umfunktionierung der Institution setze nur den ihr innewohnenden Willen der Gesellschaft um. Statt sich durch das „Märchenhafte“ des Projekts beirren zu lassen, sahen beide Seiten sich vielmehr bestärkt: je märchenhafter, umso näher der Negation oder dem Ideal des Bürgerlichen – meinten sie.

Diejenigen, die von der Schule aus, über die neue Pädagogik, die bundesrepublikanische Gesellschaft aus den Angeln heben wollten, sind verstummt. Als Lehrer haben sie die Erfahrung eines Schulalltags gemacht, der sie mit seiner unerbittlichen Immanenz konfrontiert und mit einem Mal zu kümmerlichen Anhängseln jener Realprobleme degradiert, die zuvor das Objekt ihrer Umsturzpläne bildeten; sie versuchen diesem Alltag entweder auf irgendeine Weise in seinem Zentrum standzuhalten oder engagieren sich an seinem Rand in Reformprojekten. Als (bürgerliche, antiautoritäre) Eltern haben sie die Forderung nach Umwälzung der bestehenden Verhältnisse umgemünzt in die Forderung nach einem Freiraum für Selbstbestimmung, mit der sie der Schule unnachgiebig entgetreten. Die anderen, die bloß den gesellschaftlichen (Bildungs-)Anspruch einlösen, das Ideal in Wirklichkeit umsetzen wollten, haben es leichter: Sie überführen ihren Plan einer Selbsterneuerung der Gesellschaft in pädagogischen bzw. bildungspolitischen Dauer-Avantgardismus, der auf die kontinuierliche Durchsetzung von Neuerungen zielt und dank einiger tatsächlich eingeführter Neuerungen (wie etwa verbale Beurteilung, Förderunterricht oder Integrationsklassen) ein Moment von Eingreifen bewahrt.

Seit Mitte der 70er Jahre repräsentieren sie denn auch so etwas wie die noch verbliebene Praxis-Seite der Theorie, auf der alle übrigen – und besonders augenfällig die vom Eingreifen in den Schulablauf weit entfernten Eltern – „sitzengeblieben“ sind. Kein Wunder, daß neben etlichen ‘ex-revolutionären’ und inzwischen zumeist gewerkschaftlich organisierten Lehrern viele der sogenannten 68er-Eltern sich in der für soziales Lernen und Selbstbestimmung streitenden Schulreformbewegung wiedererkannten und durch sie in ihren Entwürfen für eine neue, bessere Schule bestätigt sahen. Tatsächlich hat sich aus dem ideologischen

Erbe der Studentenrevolte längst ein relativ einheitliches Reformprojekt Schule herausgeschält, in dem „pragmatische“ Forderungen mit „phantastischen“ Träumen (vom mündigen, kritischen, solidarischen Menschen der Zukunft) koexistieren.

Wie halluzinatorisch die gesamte Innovationserwartung an die Schule, die Hoffnung ist, sie könne, wenn sie nur wolle, die Gesellschaft am Schopf der Pädagogik aus dem Sumpf ihrer Zwänge ziehen, indem sie sich jeglicher Anpassung entgegen- und entschlossen auf die Seite des „aufrechten Gangs“ stelle, demonstrieren vielleicht am deutlichsten diese „von außen“ kommenden, von der Erfahrung der durch und durch determinierten Schulwirklichkeit abgeschnittenen, am Pragmatismus der Reformer meist nur punktuell beteiligten Eltern. Bei ihnen nämlich korrespondiert dem auf die Schule gerichteten Veränderungsbegehren ein so unübersehbar gegen Realitätsprüfung abgedichteter negativer Affekt, daß allein dadurch die Realitätshaltigkeit des ersteren prinzipiell in Frage gestellt wird. Diesen Affekt, eine aus Angst und Haß gemischte Abwehr, haben viele erstmals in Form des „Anstaltsschocks“ bei der Einschulung ihrer bis dahin vermeintlich von gesellschaftlicher Konditionierung verschonten Kinder, dann durch deren gesamte Schulzeit hindurch in Gestalt einer mißtrauischen Furcht vor Sanktions- und Zensurenwillkür der Lehrer mobilisiert. Bilder aus dem Fabrik-, Gefängnis- oder Kasernenalltag, Begriffe wie Macht- und Repressionsinstrument, Herrschafts- und Selektionsmittel stellen sich ein. Mit einer verbissenen Radikalität wird die Schule als sei's eiskalt bürokratischer, sei's quasi sadistischer Unterdrückungsapparat angeprangert, der gnadenlos „Lebenschancen verteilt“, den Schülern Interesse, Denken, Initiative austreibt, Resignation und Anpassung einbleut, das Recht auf bzw. die Hilfestellung für freie Entfaltung verweigert, ja ihnen „das Rückgrat bricht“ oder sie zu „Befehlsempfängern und Untertanen“ konditioniert.

Tatsächlich ist die halluzinatorische, projektive Verbiesterung des Affekts, der die bestehende, in ihrer Gesamtheit wohl mehr einer Reparaturwerkstatt als einer Zuchtanstalt ähnelnde Schule von Peitschenknallen, Kettenrasseln und Schlüsselklirren widerhallen läßt, nur zu erklären, wenn man von einer irgendwie gearteten Realitätshaltigkeit des Veränderungsbegehrens beherzt Abschied nimmt. Die Wunschbilder von dem, was die Schule leisten *kann* bzw. *sollte*, verbleiben nicht weniger im Bannkreis der Projektion als die Horrorvisionen von dem, was sie

gesellschaftlich leisten *muß*; beide verfehlen mit ihren der Institution untergeschobenen Absichten deren tatsächliche Funktion, in der es strukturell Spielraum weder für Zerstörungs- noch für Erneuerungsintentionen gibt, oder anders gesagt: deren allerletzte Sorge es ist, sadistisch „Rückgrate zu brechen“ oder emphatisch „aufrechten Gang“ zu stiften. Von der Vorstellung eines solchen Spielraums indessen, von der Unterstellung einer ganz exklusiven Willens- und Handlungsfreiheit, lebt der Aufbruchs- und Innovationsgestus der Reform; aus der Entmischung schulischer Normalität, aus dem Auseinandersprennen ihrer unpersönlichen Determination in personale Konflikte zwischen Fortschritt und Konservatismus bezieht er die von ihm reklamierte Zukunftsperspektive.

Die Reformer selbst und die auf Fortschritte im Schulbereich hoffenden Eltern sehen das natürlich ganz anders und verweisen auf den unversöhnlichen Gegensatz der Schulentwürfe zur staatlichen Bildungspolitik, deren zähen Abwehrkurs gegenüber allen Neuerungen sie doch tagtäglich zu spüren bekommen. Wieviel Mühe und Arbeit hat es gekostet, die wenigen pädagogischen Projekte durchzusetzen, unterm Titel der „abweichenden Unterrichtsform“ ihre Anerkennung durch die schulpolitischen Instanzen zu erkämpfen! Wie massiv werden sie eingeschränkt, umzäunt, reduziert, mit Austrocknung bedroht und durch strikte Auflagen behindert! Wie verschwindend gering bleibt der Erfolg bei allen Versuchen, die Projekte zu verallgemeinern, in den Normalablauf der Schule zu überführen (gelingen ist es eigentlich nur bei der verbalen Beurteilung in den ersten beiden Grundschuljahren)! Wie beharrlich weigert der Staat sich, Sonderstatus und Ausnahmestellung der „Schulversuche“ (sei’s der Integration von behinderten Kindern und Sonderschülern, sei’s des Offenen bzw. Kooperativen Unterrichts) aufzuheben! Unübersehbar ist außerdem die mittlerweile wieder gestärkte, verbissen um Leistungsmessung, Auslese, dreigliedriges Schulsystem, Eliteförderung, Wertebewußtsein und Autorität kämpfende konservative Front von rechten Elternverbänden, Gymnasiallobby oder Philologenverband, die sich in jeder nur erdenklichen Weise gegen winzigste Fortschritte zur Wehr setzt und nicht zuletzt die Einführung der Gesamtschule als Regelschule erfolgreich (mit-)torpediert hat. Unversöhnlichkeit bestimmt mehr denn je ihr Verhältnis zu den Neuerern, denen sie die Zerstörung eines leistungsfähigen Bildungssystems, die Unterminierung deutscher Wettbewerbsfähigkeit und Kulturarbeit und neuerdings

gar die antiautoritäre Heranzüchtung der allerorten registrierten Jugendgewalt vorwirft.

Ein Blick freilich auf die Erfahrungen bundesrepublikanischer Protest- und Reformbewegungen würde genügen, um den Eindruck einer heroischen Widerständigkeit der Schulprojekte gehörig in Frage zu stellen. Nicht bloß die Studentenproteste der 60er Jahre haben sich als integraler Bestandteil staatlichen Krisenmanagements in Gestalt einer überfälligen und arbeitsmarktpolitisch unvermeidlichen Bildungs- und Universitätsreform erwiesen. Auch die umwelt- und friedensbewegten Bürgerproteste der 70er und 80er Jahre haben mit ihrer selbstgenügsamen, gewaltfreien, auf Zerstören erklärtermaßen verzichtenden „politischen Kultur“ letztlich nur die Geschäfte eines wiederaufgerüsteten Staates und eines zum technologischen Sachzwang verdinglichten Kapitals betrieben. (Von der in jeder Hinsicht als Kaufkraft- bzw. Qualifikationslieferant und Modernisierungshilfe vernutzten Frauenbewegung ganz zu schweigen!) Solche – sogenannten sozialen – Bewegungen, die sich vor wenigen Jahren das Zeugnis ausstellten, sie hätten die bundesrepublikanische Gesellschaft „zivilisiert“, vermitteln ausnahmslos die ernüchternde Erfahrung, daß der wie immer spektakuläre staatliche bzw. öffentlich staatstragende Aufmarsch gegen den „Protest der Straße“ die Widerstandslosigkeit, die letztlich affirmative, gesellschaftsstabilisierende Orientierung des vorgetragenen Protests nicht im geringsten ausschließt.

Im Licht dieser Erfahrung nehmen auch die Schulprojekte ein anderes Aussehen an. Ihr „Märchen“-Glanz, ihre Verheißung eines neuen gesellschaftlichen Subjekts, so ahnt man, ist vielleicht nur ihrem Ausnahmestatus, den Sonderbedingungen des „Schulversuchs“ und das heißt der staatlichen Restriktionspolitik selbst geschuldet, die ihnen den Schein des echten Aufbruchs, der selbständigen Neuerung verleiht. So wenig aber die Abwehr des Staates gegen rebellierende Studenten und Frauen oder gegen blockierende Atomkraft- und Kriegsgegner ein Beweis für deren Befreiung von den gesellschaftlichen Determinanten war, so wenig muß seine restriktive Politik gegen die Schulprojekte Beweis für deren sprengkräftige Avantgarderolle sein. Der Verdacht drängt sich auf, daß die Reforminhalte gerade nur so lange im Märchenglanz schimmern, wie sie vom grauen Schulalltag

abgespalten sind, während sie als integraler Bestandteil dieses Alltags genau dieselbe graue Farbe annehmen wie der Rest; ja mehr noch, daß ihre Zukunftsmusik nie anderes war als Begleitmusik, daß sie das, was sich ohnehin (und bei aller Beeinträchtigung auch unbeirrt von der finanzpolitischen Prioritätensetzung des Staates) gesellschaftlich durchsetzt, lediglich in eine „märchenhafte“ Form bringen, die die Präokkupation der Schule durch die Gegenwart mit dem Schein der Zukunftsorientierung und Innovation ausstattet.

Die Schule hat wahrhaftig andere Sorgen und alle Hände so voll zu tun, daß sie sich Träumereien von einem irgend geschichtsmächtigen Subjekt als ihrem ureigenen Auftrag gar nicht leisten kann. Für ein solches Subjekt gibt es ohnehin keinen dringenden gesellschaftlichen Bedarf. Was herrscht, ist die Logik der ökonomischen „Sache“, des in der Warenmasse vergegenständlichten Kapitalprozesses, dem nur noch eins fehlt: Absatz. Aus diesem Dilemma – daß der Kapitalprozeß nämlich zusammen mit dem Übermaß an Produktivkraft einen übermäßigen Bedarf an Kaufkraft, zusammen mit der exorbitanten Wertbildung einen exorbitanten Wertrealisierungsdruck entwickelt hat – hilft allein eine prinzipiell grenzenlose und stets präsente Masse von Käufern. Der Glanz von Freiheit und Autonomie, der auf den reformerischen Schulprojekten liegt, ist – um es erst einmal thesenartig knapp zu sagen – nur die Politur auf dem vom Absatzbedürfnis des Kapitals reklamierten Kaufbedürfnis der Massen, nur der Schein des bürgerlichen Produktionstrieb, mit dem die Reform die gesellschaftlich geforderte „Konsumhaltung“, die Bewältigung des überwältigenden Warenangebots ausstattet. Hinter diesem ‘schönen’ Schein verschwindet nicht bloß der ökonomische Zwang, der in Gestalt der Schulkarriere noch an den „selbstbestimmtesten“ Schülern unverändert exekutiert wird; es verschwindet auch der hohe Preis, den die Gattung für ihre die gesellschaftliche Reproduktion sichernde Umarbeitung bezahlt, und damit das ganze Ausmaß des Drucks, dem unter solchen Bedingungen die Schule ausgesetzt ist. Angesichts der durch die ‘hemmungslose’ Produktivität den Menschen aufgeherrschten Produktionshemmung bzw. ungehemmten Konsumtionsbereitschaft steht nicht Individuation, sondern – wie der einschlägigen Wissenschaft schon beizeiten schwante – „Sozialisation“ auf der Tagesordnung. Denn im Zeichen der ebenso vergemeinschaftenden wie gleichschaltenden Warenwelt lebt die totalisierte

Partizipation von der totalen Partikularisierung, der soziale Zusammenhang von der allgemeinen Asozialität, das Öffentliche vom Privatistischen: Je mehr marktförmige Integration, desto mehr triebhafte Desintegration.

Daß diese Dialektik die Gesellschaft nicht erst heute vor ein gravierendes Problem stellt, beweist nach der frühen Konjunktur des wissenschaftlichen „Sozialisations“-Interesses besonders die fulminante Karriere der „Sozialarbeit“ in den 70er Jahren. Beide, Sozialisationstheorie wie sozialarbeiterische Praxis, reagieren auf und agieren gegen eine gesellschaftlich bedrohliche Asozialität. In wie immer entstellter Form wird dabei auch die Aufgabe des staatlichen Bildungswesens und speziell der öffentlichen Schule, die mit der Sozialarbeit mehr gemein hat als dem auf das „Kulturgut“ Bildung so stolzen gesellschaftlichen Bewußtsein lieb sein kann, zur Sprache respektive zur Erscheinung gebracht. Sozialisieren bewährt sich recht eigentlich als Sozialarbeit, als (sekundäre) Vergesellschaftung, als Therapie. Die spezifische Verelendung, die nicht allein den Widersprüchen kapitalistischer Reichtumproduktion, sondern zugleich den Imperativen spätkapitalistischer Reichtumkonsumtion entspringt, macht die bürgerliche Vergesellschaftungsform der politischen oder gebildeten Öffentlichkeit zur Makulatur. Seit durch die Intensivierung der Ausbeutung die Massen für den Verzehr des Mehrprodukts endgültig unverzichtbar geworden sind und sich das Reproduktionsbedürfnis des Kapitals zum allgemeinen Bedürfnis aller von ihm in Abhängigkeit Gehaltene totalisiert hat, dürfen die Bekundungen unangekränkelter, gegen Staat und Kapital behaupteter Bürgerlichkeit getrost und ohne Ausnahme als Gegenteil von politischem Spielraum, als integraler Bestandteil ökonomischer und sozialer Notprogramme gewertet werden. Die Massendemonstrationen gegen Atomkraftwerke, Raketenstationierung oder zweiten Golfkrieg, für Frauengleichberechtigung oder Ausländerfreundlichkeit sind, wie derzeit noch einmal an den öffentlichen Bekenntnissen zur letzteren abzulesen ist, immer schon mit den kapitalistischen Sachzwängen so verwachsen, daß aus jeder ihrer politischen Forderungen ein Ruf nach der allein rettenden Ökonomie wird. Was noch in den 70er Jahren wie die Renaissance einer politischen Öffentlichkeit aussah, entpuppte sich bald als Mimikry der Bürgerbewegung an die entpolitisierende Macht spätkapitalistischen Reichtums: Seinen kaufkraftbezogenen sachlichen Zwang resozialisiert sie zum bedürfnisbezogenen persönlichen

Mitmachimpuls, seinen für die herrschende Asozialität, für physische und psychische Verelendung verantwortlichen „Konsumterror“ verschönt sie zur neuen, umweltfreundlichen und überlebensnotwendigen Zivilisation.

In dieser Gesellschaft mit ihrer hoffnungslos verschlissenen bürgerlichen Fassung und ihrem „(Re)Sozialisations“- bzw. „Zivilisations“-Bedarf muß die Schule sich automatisch und unwiderruflich im Bereich der Sozialarbeit wiederfinden. Unter dem Druck der Realprobleme muß sie sich vom traditionellen „Bildungsauftrag“ ebenso verabschieden wie von allem Pathos einer „Erziehung zum mündigen Bürger“. Längst ist sie sozialtherapeutischen Institutionen wie Jugendfürsorge, Betreuungs-, Beratungs- und Hilfsdiensten aller Art oder kulturellen respektive multikulturellen Freizeiteinrichtungen zum Verwechseln ähnlich geworden. Längst gehört auch sie in den Zusammenhang jener gesellschaftlichen Beschäftigungstherapie, die sich seit Beginn der 70er Jahre daranmachte, krisenbedingte Dissoziation zu gemeinschaftlicher Aktivität zu reorganisieren.

II

Nicht zufällig tritt die öffentliche Institution Schule mitsamt der allgemeinen Schulpflicht erst in der bürgerlichen Gesellschaft auf den Plan. Mitnichten aber, weil den Humanisten bei der Propagierung der Menschenrechte auch das Recht auf Bildung eingefallen oder die Unmenschlichkeit der Kinderarbeit aufgefallen wäre. Sondern weil das gesellschaftlich nützliche Leben unter dem Wertgesetz eine besondere „Erziehung“ voraussetzt, eine Instanz, die mehr bzw. anderes leistet als die Familie mit ihren traditionell auf Befriedigung von Subsistenzbedürfnissen basierenden Beziehungen. Aufgabe der für die ‘Sozialverträglichkeit’ aller Gesellschaftsmitglieder verantwortlichen Schule ist es, das im Familienzusammenhang nicht repräsentierte Wertgesetz als gesellschaftlichen Rahmen jeglicher Bedürfnisbefriedigung durchzusetzen, die Vermittlung der menschlichen Reproduktion durch Kapitalreproduktion ‘anzuerziehen’. Daß angesichts dieses Bedarfs die Familie an den Rand und in die Privatheit abgedrängt wird, kann kaum verwundern: Auf das Leben in Verhältnissen, die nützliche Arbeit und befriedigenden Verzehr prinzipiell unter die Verwertungsbedingung bzw. die Marktbedingung gestellt haben, bereitet sie nicht mehr angemessen vor.

Seit das Absatzproblem zum Dauerbrenner geworden und der Konsumtion eine feste Aufgabe im Prozeß der Mehrwertproduktion zugefallen ist; seit es zwar ohne Kapitalakkumulation keine Gebrauchsgüterproduktion, aber auch ohne den als Mehrwertrealisierung bestimmten Massenkonsum keine Kapitalakkumulation gibt; seit massenhaft konsumiert werden muß, damit kapitalistischer Reichtum gebildet werden, d.h. kontinuierlich erweiterte Kapitalproduktion stattfinden kann, sind die 'Verbraucher Massen', d.h. die Massen als Besitzer nicht von Arbeits-, sondern von Kaufkraft, ins Zentrum der gesellschaftlichen Wahrnehmung gerückt. Je deutlicher diese Verschiebung des Kapitalbedürfnisses, die Kluft zwischen dem Bedarf an Arbeitskraft und dem Bedarf an Kaufkraft, sich ausprägt, desto sichtbarer bilden sich auch die Konsequenzen der Entwicklung heraus. Reklamiert das Kapital – da es dank gigantischer Arbeitsproduktivität massenhaft auf Produzenten verzichten kann – als Konsumentenmassen nicht mehr einfach die Produzenten, sondern grundsätzlich alle, die kaufen können, so macht es Konsumieren zu einer durchaus selbständigen, von der produktiven Tätigkeit abgekoppelten sozialen Funktion. In einer Gesellschaft, deren Existenz in einem nie gekannten Maße vom Massenkonsum abhängt, zählt jeder, gleichgültig ob Lohn-, Arbeitslosengeld-, Sozialhilfe-, Renten-, Taschengeld- oder Spendenempfänger, erst einmal als Konsument. Die Wertschätzung als Konsument freilich bezahlt er mit der Reduktion auf ein abstraktes, aus der Abspaltung von der Befriedigung hervorgegangenes Bedürfnis, dessen Konkretion sekundär hergestellt, durch die Ware 'nachgeliefert' wird. Eben dieser Abstraktheit verdankt das per Reklame auf die Ware selbst verschobene Bedürfnis seinen zentralen Stellenwert als Krisenbewältigungsinstrument: Ist es doch nur durch seine Trennung von den je besonderen Befriedigungszielen grenzenlos diversifizierbar und für die Zwecke des Warenabsatzes funktionalisierbar.

Wenn aber stimmt, daß die spätkapitalistische Gesellschaft nichts so dringend braucht wie Konsumenten, also Menschen, die dem Kaufzwang gewachsen sind, die sich unter dem Warendruck als Käufer bewähren, hängt die Bewährung der öffentlichen Institution Schule logischerweise daran, daß sie solche Menschen liefert. Im Zentrum des schulischen Erziehungsauftrags steht denn auch der gesellschaftlich geforderte, bedürfnis- statt befriedigungszentrierte Umgang mit den Waren, der nur in einer außerfamilialen Institution als Paradigma des

„Sozialverhaltens“ Plausibilität entfalten und zur zweiten Natur werden kann. Wie sehr die Schule auf die veränderten Bedingungen umgeschwenkt, wie sehr sie gewillt ist, dem massenhaften Bedarf an abstraktem, im Kaufzwang sich „auslebenden“ Bedürfnis Rechnung zu tragen, hat sie schon zu Beginn der bildungsreformerischen Bemühungen mit der Neudefinition ihres Lernprogramms bewiesen. Das institutionalisierte Lernen läßt sie (etwa mit dem Programm der „kompensatorischen Erziehung“) nicht bloß früher beginnen, sondern vor allem (unter dem Stichwort „das Lernen lernen“) sich selbst zum Gegenstand nehmen, (als „lebenslanges Lernen“) zur Dauerperspektive avancieren und (als „soziales Lernen“) zur Vergesellschaftungsform mutieren. Das zum Selbstzweck gewordene, aber zugleich Gemeinsamkeit stiftende Lernen ist der natürliche Begleiter einer strukturellen Dauerkrise, die zu ihrer Bewältigung den Angebotsreflex braucht, die Fähigkeit, Angebote als soziales Bedürfnis und Bedürfnisorientierung als adäquaten Ersatz der Befriedigung zu realisieren. Zusammenzuleben in der Warenkultur, in der Form einer zum Selbstzweck gewordenen, kommunikativen Gesellschaftlichkeit, ist das, was den zunehmend aus dem industriellen Produktionsprozeß des Kapitals ‚wegrationalisierten‘ Massen unter allen Umständen abverlangt wird und was die Schule den Kindern beibiegt, indem sie das Zusammenleben nach den Regeln des Angebots zu ihrem eigentlichen Gegenstand macht. Die einzelnen Schulen überbieten sich denn auch förmlich: Schwerpunkte, Wahlpflichtfächer, Fremdsprachenvielfalt, Arbeitsgemeinschaften, Freizeitbereiche, kulturelle Veranstaltungen, Förderung, Betreuung, Rat und Hilfe – Angebote über Angebote, aus denen gewählt werden kann.

Bei alledem versteht sich von selbst, daß die gesellschaftliche Umorientierung auf Konsumverhalten die Produktionserfordernisse nicht einfach außer Kraft setzt. Da es aber immer mehr, ja tendenziell alle Menschen braucht, um mit dem endlosen Warenstrom fertigzuwerden – während die Produktion (relativ) von immer weniger Menschen zu bewältigen ist –, muß die Schule nicht nur „Arbeitshaltung“ und Wissen, sondern vorrangig „Konsumhaltung“ und Bedürfnis liefern. Auf den ersten Blick scheint es, als werde sie zwischen dergleichen gesellschaftlichen Ansprüchen, zwischen Produktions- und Konsumtionsstandpunkt hoffnungslos zerrissen; kaum vorstellbar ist, wie sie zwei so konträre, einander schlechterdings widersprechende Aufgaben überhaupt soll erfüllen oder, anders gesagt, bei der Erfüllung der

letzteren noch ihrer Pflicht der Wissensvermittlung gerecht werden können. Wem fallen nicht gleich die Stoßseufzer der Lehrer über die grassierende, alles Lernen erfolgreich verhindernde „Konsumhaltung“ der Schüler ein! Wer kennt nicht die Klagen der Grundschule über die durch Medien und Konsum bereits „verdorbenen“ Schulanfänger, die mit Konzentrationsmangel, zielloser Motorik, Aggressivität oder anderen Auffälligkeiten die Lernprobleme gleich mitbringen! Wer hat nicht das Jammern der weiterführenden Schulen über die an allen Ecken und Enden fehlenden Kenntnisse ihrer von der Grundschule übernommenen Schüler im Ohr! Und ausgerechnet der für diese „Ausfälle“ verantwortliche Konsumtionsstandpunkt soll nun Erziehungsmaxime sein?

Doch ungeachtet der Probleme und Verwicklungen, die der Schule aus ihrer Doppelverpflichtung gegenüber Arbeits- und Warenwelt erwachsen, besteht de facto, zugunsten der letzteren, ein Arrangement mit den konkurrierenden Ansprüchen. Getragen wird es nicht zuletzt von der Ahnung, daß es allem Getöse zum Trotz für die Ökonomie vergleichsweise wenig zählt, wenn die Schüler mit korrekter Rechtschreibung, ausgefeilten Sprachkenntnissen oder mathematischem Formelwissen, umso mehr aber, wenn sie mit halbwegs stabilem Partizipationsverhalten entlassen werden: wird doch ohnehin der entscheidende Teil des beruflich geforderten Spezialwissens in der nachschulischen Ausbildung – Lehre, Studium, Umschulung, Fort- und Weiterbildung – erworben oder „steckt im Computer“. Ein Blick auf die Schuldebatte zeigt, daß Produktions- und Konsumtionsperspektive friedlicher miteinander koexistieren, als es all denen, die an der Radikalisierung des Gegensatzes ein (politisches, standespolitisches oder ideologisches) Interesse haben, lieb sein kann: ganz ebenso friedlich nämlich wie in der Gesellschaft, die ja darauf bedacht ist, ihren (eingeschränkten) Bedarf an Fachqualifikation, Arbeitskraftmobilität oder Unternehmergeist mit dem (grenzenlosen) Bedarf an Warenbedürfnis unter einen Hut zu bringen. Selbst Kategorien wie Leistungsbereitschaft oder Konkurrenzfähigkeit, die der kapitalistischen Produktion auf den Leib geschneidert scheinen, tendieren deshalb eher dazu, sich mit bedürfnisnahen Assoziationen aus der Konsumtions- bzw. Marktsphäre anzureichern und so den „gegnerischen“ Zielsetzungen wie Motivation oder Selbstentfaltung anzuähneln. Die prinzipielle Verträglichkeit von Produktions- und Konsumtionsansprüchen, oder genauer: die Umformulierung der

ersteren im Rahmen der letzteren (für die schon die erwähnte Neudefinition des schulischen Lernens ein Beispiel liefert), macht denn auch die Differenzen zwischen den verschiedenen, wie immer eigenwillig wirkenden Schulkonzepten, zwischen reformerischer und konservativer Pädagogik, zwischen Aufbruchsemphase und Traditionspathos, zwischen der Reklame fürs Neue und der Werbung fürs Überkommene zunichte und verweist auf das, was alle bildungspolitischen Entwürfe in ihrer ideologischen Funktion vereint, nämlich Reflex der Gegenwart und nichts als der Gegenwart zu sein. Hinter dem Rücken der eifersüchtig gehüteten Besonderheiten und verbissen verteidigten Gegnerschaften hat sich eine unübersehbare Vereinheitlichung durchgesetzt: Ob die Schule auf die Einordnung in die „moderne Industriegesellschaft“ oder auf die Teilhabe an der „modernen Demokratie“ hinarbeiten, ob sie zur Rettung „der deutschen Wirtschaft“ oder „der Welt, des Globus“ beitragen soll, die pädagogischen und didaktischen Begriffe, mit denen gestritten wird, sind fast ununterscheidbar geworden. Alte Ziele der Reformen wie Erziehung zu Kooperations- und Konfliktfähigkeit, innovativer Unterricht, Projektorientierung, Teamarbeit, interdisziplinäres Lernen, Wahlfächer und anderes mehr finden sich in den Artikeln der Konservativen, alte Leitvorstellungen der letzteren wie Werteerziehung, Autorität, Moral und Verantwortung in den Texten der Reformen wieder. Die in der Bildungsdiskussion unversöhnlich erscheinenden Positionen sind in Wirklichkeit bloße Facetten, bloße Aspekte des durch die Realprobleme selbst erzwungenen gesellschaftlichen Erziehungsprogramms: „Lebensschule statt Lernschule“.

„Lebensschule statt Lernschule“ ist, auf eine Kurzformel gebracht, der öffentliche Auftrag der Schule in einer Gesellschaft, die – weil nicht mehr das Ausbeutungs-, sondern das Absatzinteresse nach Menschenmassen schreit – schon Käufer braucht, bevor sie Arbeitskräfte einfordert, die den egalisierenden Markt als das lebensgeschichtlich erste vor die hierarchisierende Produktion setzt. Bevor noch die Heranwachsenden an der Arbeitswelt geschnuppert haben, sind sie bereits alte Hasen in der Warenwelt. Sämtliche Veränderungen, die die Schule seit Beginn der Bildungsreform als pädagogische Innovation, als Widerschein der Zukunft und Beweis einer ganz neuen Zivilisiertheit oder Humanität annonciert, haben ihre Ursache in dieser Priorität. Um aus der Vielzahl der Beispiele, zu denen Offener Unterricht genauso gehört wie Ausländer- und Behindertenintegration, nur zwei

herauszugreifen: Sowohl der je nach Neigung eher gerühmte oder beklagte Autoritätsverlust der Lehrer wie auch der je nach Perspektive eher beschleunigte oder gebremste Zensurenverfall verdanken sich dem Integrationsdruck des Marktes, der im selben Maße, in dem er auch Kinder und Jugendliche als Käuferschichten braucht, die außerhalb der strikten Kaufkraft gelegenen Unterschiede nicht nur zwischen ihnen selbst, sondern auch zwischen ihnen und den Erwachsenen unwiderstehlich einebnet. Diese 'Gleichschaltung' durch den Markt zeichnet auf der einen Seite verantwortlich für die „erwachsenen Kinder“ bzw. den Mangel an Gefälle zwischen den Lebensaltern, also für die sei's antiautoritär-emphatische, sei's kulturkritisch-resignative Zurücknahme des erzieherischen Aktivismus: Wie soll, wenn die Gesellschaft Kleine und Große grundsätzlich in dieselbe Kaufpflicht nimmt, der aus der Produktion stammende und Autorität begründende Erfahrungsvorsprung der letzteren noch zum Tragen kommen? Dieselbe 'Gleichschaltung' zeichnet aber auch verantwortlich für die Verunsicherung, ja Unlust, die das den Lehrern nach wie vor abverlangte „objektive“ Beurteilen, Leistungsmessen und Sortieren nach Abschlüssen, mit dem sie dem ökonomischen Bedarf an vielfältig abgestuften Arbeitskarrieren Rechnung tragen, immer häufiger begleitet: Wo soll, wenn die Schule zu einer Gemeinschaft von prinzipiell gleichberechtigten, demselben Druck ausgesetzten und zumindest qualitativ dieselbe Konsumleistung erbringenden Käufern geworden ist, noch der Spielraum oder besser der Anhaltspunkt für eine primäre Bewertungsskala herkommen? Und wie soll, wenn allen Schülern gleichermaßen ein marktförmig integriertes, die realen Unterschiede zur Vielfalt der „Aspekte“ integrierendes Zusammenleben abverlangt wird, eine die Unterschiede quantitativ festschreibende Selektion noch als vordringliche Aufgabe begriffen werden? (Nicht zufällig zieht die Grundschule – mit ihrer vollen Marktnähe, aber dem größten Abstand zu den Ansprüchen der Produktion und folglich dem geringsten Bewertungsdruck – mittlerweile neben dem Tadel auch durchaus den Neid der weiterführenden Schulen auf sich.)

„Lebensschule statt Lernschule“ ist das Erziehungsprogramm einer nicht mehr produktions-, sondern marktzentrierten Gesellschaft, in der die Kaufdisziplin der Arbeitsdisziplin, das (teilhabende) Erleben der (eingreifenden) Erfahrung, die Kreativität der Produktivität den Rang abgelaufen hat. Den für die Reproduktion

des Kapitals, für die Erhaltung einer von seinem chronischen Absatzproblem terrorisierten Gesellschaft unverzichtbaren Wechsel der Gattung von der Produktionsseite auf die Konsumtionsseite der Ware gibt der Begriff der Kreativität wie immer unfreiwillig wieder. Während Produktivität vom Resultat, vom objektiven, gegenständlichen Ergebnis, eben vom Produkt (und seinem Befriedigungszweck) her definiert ist, zielt Kreativität in letzter Instanz immer auf das Tun selber, auf die Entfaltung von Lust, Phantasie, Begeisterung, Zufriedenheit, Interesse etc. im Prozeß des Tuns. Wo das Erleben und nicht das Erzeugen den Ton angibt, wird die Tätigkeit zur Beschäftigung. Als symptomatisch dafür kann die häufige Rede vom „Umgang mit ...“ (je nach Bedarf: Materialien, Farben, Wörtern, Klängen, kulturellen Unterschieden, Menschen, Körperfunktionen, Gefühlen etc.) gelten, bei dem am Objekt letztlich nicht zählt, daß es aus einem Herstellungsprozeß resultiert, sondern daß es einen (Selbst-)Darstellungsprozeß initiiert.

Mit seiner Erhebung zum Selbstzweck wird das im Zentrum der Schule stehende Lernen statt als Funktion des Arbeitens eher als Form des Lebens wahrgenommen. Die Maximen des Schulalltags, die sich weniger auf das „Was“ als vielmehr auf das „Wie“ des Lernens beziehen, rücken in bisher unbekanntem Maße die Lernenden selbst, ihr Lernerlebnis in den Blick. Den Schülern zugewandt ist die Schule deshalb in einem ganz strikten Sinn. Ob in der Luxusversion der Schulversuche, ob in der Standardausgabe oder der Problemvariante der öffentlichen Schule: Alle pädagogischen Anstrengungen kreisen um die Frage, wie es um die Schüler bzw. das Schülerverhalten bestellt ist und welchen Einfluß die Schule auf dieses Verhalten, auf die Lernhaltung nehmen kann. Vom Status der jeweiligen Schule hängt dabei nur ab, ob das Ziel der Einflußnahme eher negativ (als *Abhalten von* Zerstörung, Gewalt, Kriminalität, Drogengebrauch etc.) oder positiv (als *Versorgen mit* Motivation, Selbsttätigkeit, Wohlbefinden, Gemeinschaftssinn etc.) definiert wird. Wo überhaupt noch der Inhalt, der Gegenstand, das Resultat des Lernens problematisiert wird, geschieht es mit Blick auf die Empfindungen, Gefühle, Bedürfnisse der Schüler, auf deren Lernen-*Wollen*. Sich den Schülern zuwenden heißt für die Schule: ihren Erlebnishunger stillen. Unabhängig von allen persönlichen Absichten – von Demokratisierungs-, Chancengleichheits- oder Solidaritätsvorstellungen ganz ebenso wie von Auslese-, Leistungs- oder

Eliteträumen – besteht das Tun der Schule denn auch darin, das Lernen interessanter, attraktiver, d.h. in einem ganz markt- bzw. reklamemäßigen Sinn zur Ware zu machen. Daß Schule schön sein soll, ist zum heimlichen Anspruch aller an ihr Beteiligten geworden. Kaum eine Schule, die nicht ihren ganzen Ehrgeiz daransetzte, „etwas zu bieten“; kaum eine Schule, die nicht anpreist, daß bei ihr „was los ist“; kaum eine Schule, die nicht spürt, daß sie in Konkurrenz zu Kaufhaus, Computer und Fernsehen steht, daß sie – sie mag sich noch so sehr dagegen sträuben – demselben Bedürfnis Rechnung zu tragen hat.

Und sie tut es, – auch wenn sie nach eigener Überzeugung den Erlebnishunger nicht bloß stillen, sondern recht eigentlich in Lernfähigkeit verwandeln will, das erstere also als Mittel zur Realisierung ihres Bildungsauftrags begreift. Der ganze Aufwand an Unterrichtsmaterialien und Medien, Spiel und Spaß, Abwechslung, Auflockerung oder Versinnlichung, der das Lernen zum Erlebnis machen soll, erhebt wie immer unfreiwillig das Mittel zum Zweck. Statt Wissen (oder gar Erfahrung) zu akkumulieren, dürfen die Schüler Erleben trainieren, das Leben mit der Diversifizierung üben. In ihrem aufwendigen, mehr oder weniger verzweifelten Kampf um die Lernwilligkeit der Schüler erringt die Schule nicht einen einzigen Sieg über das, was sie gern – unterm Titel der öde-lieblosen, beziehungsarmen, „ferngesteuerten“ Kindheit und Jugend – als familiäres, soziales, kulturelles Umfeld der Schüler, erheblich weniger gern als eine nicht nur die Schüler betreffende Fremdbestimmung identifiziert. Kein Wunder, bildet eben jene Bedürfniskultur, die das produktorientierte Lernen beharrlich torpediert, doch zugleich das Strukturgesetz der mit der Erlebnisstrategie gegen sie zu Felde ziehenden pädagogischen Aktivitäten. Gerade die Entschlossenheit der Schule, die als Verhaltensprobleme sich äußernden Lernprobleme der Schüler dadurch zu lösen, daß sie den Schulbesuch zum Erlebnis umfunktioniert, stellt sie unmißverständlicher auf die Schülerseite und macht sie im Wortsinn „lebensnaher“, als sie ahnt.

Lange vor allen Extraanstrengungen, die die Schule immer wieder unternimmt, um sich „zur Gesellschaft“ oder „zur Lebenswirklichkeit der Schüler hin zu öffnen“, ist sie integraler Bestandteil des gesellschaftlichen Lebens, wird in dieser Institution so gelebt, wie es den historischen Bedingungen entspricht. Gelebt also nicht im Sinne

eines primären, vorgesellschaftlichen, natürlichen Lebens, sondern im Sinne einer von den sachlichen Verhältnissen produzierten, sekundären, determinierten Lebensform. So sehr wie Kaufhaus oder Fernsehen ist die Schule ein Stück Lebenswelt, so wenig wie diese ist sie Natur. Was die Kindergartenerziehung beginnt, setzt sie fort, indem sie die Schüler in die gesellschaftlich angemessene, 'sozialverträgliche' Lebensform einführt. Mit ihrer Sozialarbeit für alle unterscheidet sie sich vom Privatinstitut der Familie ebenso deutlich wie von Organen des staatlichen Gewaltmonopols. Der in der allgemeinen Schulpflicht oder im Beamtenstatus der Lehrer niedergelegte Staatseinfluß kann nicht darüber hinwegtäuschen, daß die Schule auf die Seite der Gesellschaft gehört, daß sie Aufgaben einer „sozialen Instanz“ wahrnimmt, die nicht mit Machtausübung, sondern mit Vergesellschaftung befaßt ist. Als eine Sphäre, in der die Schüler „sich in die Gesellschaft einleben“, repräsentiert die Schule genau jenes Zugleich von Leben und Erziehung, das auch in der spätkapitalistischen Gesellschaft das Erwachsenwerden charakterisiert. Den substantiellen Gegensatz zwischen Schule und (freizeitlichem) Leben gibt es nur in den Köpfen: In den Köpfen der Erwachsenen, wenn sie – wie es die öffentlichen Debatten über Glanz und Elend der „Pädagogik“ immer wieder vorführen – aus dem Lehrerberuf ein drastisches Eingreifen, nämlich entweder einen heroischen Kampf gegen das böse oder einen zynischen Kampf gegen das gute Leben machen, mit dem die Schüler die Institution konfrontieren; in den Köpfen der Schüler selbst, wenn sie das schulische Lernen mit dem (durch die Lehrer verkörperten) fremden, die Freizeitbeschäftigungen mit dem eigenen Wollen identifizieren. In Wirklichkeit ist nicht einer der direkt oder indirekt am Schulalltag Beteiligten von dem ausgenommen, was Leben – historisch gefaßt, als etwas Naturhaftes, an dem alles gesellschaftlich ist – heißt: Verwandlung der abstrakt-systematischen gesellschaftlichen Determination in konkret-unmittelbare menschliche Absichten und Handlungen, Personalisierung des Unpersönlichen, Verbildlichung des Unbildlichen, Umsetzung der ökonomischen Monomanie in gattungsgeschichtliche Vielfalt. Und auch für die Schule gilt, daß ihr ein anderes als dieses vermittelte, fremdbestimmte Leben gar nicht zur Verfügung steht, daß in ihr wie überall sonst in einer von sachlichen Verhältnissen abgeleiteten *Form* gelebt, in dieser Form jedoch *gelebt* wird.

Unentstellt wahrnehmen, entideologisieren kann man die Schule nur, wenn man sie in den Lebenszusammenhang reintegriert, wenn man sie in keine wie immer geartete Sonderexistenz – als Träger der Zukunft oder Relikt der Vergangenheit, als Freiraum oder Gefängnis, als Vertreter der Aufklärung oder des Mittelalters – hineindrängt. Unter dem Druck einer Gesellschaft, die ihren „sozialen Frieden“ nicht mehr über die Arbeits-, sondern über die Kaufdisziplin herstellt, die mit Massenarbeitslosigkeit und Marginalisierung einerseits, mit Freizeitkultur andererseits dem Nicht-Produzieren in nie gekanntem Ausmaß Raum gibt, laufen sämtliche Anstrengungen der Schule zwangsläufig und ungeachtet aller sie begleitenden Kontroversen oder Konfrontationen auf dasselbe hinaus: die Transformation sozialer Konflikte in Sozialverhalten, die Verschiebung der gesellschaftlichen Krise auf den Abenteuerspielplatz der Warenwelt, die Ersetzung unvernünftig-gewalttätiger Asozialität durch vernünftig-gewaltlose Erlebniskultur. Nicht *eine* Schule, an der die vom gleichgültig prozedierenden Kapitalverhältnis getriebene Gesellschaft nicht letztlich um ihr Überleben, ihren Zusammenhalt ringt. Nicht *eine* Schule, an der das soziale Muß, das von der Perspektive des Warenabsatzes erzwungene und gesellschaftliche Differenzen zum Facettenreichtum des Marktes zusammenzwingende Leben, sich nicht irgendwie durchsetzt.

Rückt die Schule erst einmal als ein Stück Leben in den Blick, dann schlüsselt sie sich den auf sie Blickenden nicht bloß als etwas Zusammenhängendes, sondern auch als etwas Eigenes, anders gesagt als ein Zusammenhang, in den jeder hineingehört, auf: Alle, Lehrer, Schüler und Eltern, könnten die Schulzeit als Lebenszeit, das fremde Wollen als eigene Determination, sich selbst in den andern wiedererkennen. Statt Beruf und Privatleben, Unterrichts- und Freizeit, öffentliche Institution und Familie oder auch schulische ‘Interessensphären’ gegeneinander abzudichten und dergestalt ihr Leben aufzusplitteln bzw. zu entmischen, könnten sie seinen Zusammenhang herstellen und sich selbst als die (erst sekundär sortierten) Gattungswesen, die sie sind, im Sinne nicht einer Identität und Unmittelbarkeit, sondern einer fundamentalen Nichtidentität und Vermittlung integrieren. Solange sie die Schule – ganz oder partiell – als Fremdkörper wahrnehmen, wiederholen sie immer nur eins: die Abspaltung des durch sie

repräsentierten Eigenen, d.h. die Ausblendung der eigenen gesellschaftlichen Verstrickung.