

STAATSLEXIKON

Recht · Wirtschaft · Gesellschaft

Fünfter Band

Schule – Virtuelle Realität

© Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2021
Alle Rechte vorbehalten
www.herder.de
Satz: SatzWeise, Bad Wünnenberg
Herstellung: Friedrich Pustet GmbH & Co. KG, Regensburg
Printed in Germany
ISBN (Buch) 978-3-451-37515-6
ISBN (E-Book) 978-3-451-82515-6

Redaktion

Leitung

Prof. Dr. Dr. h.c. Heinrich Oberreuter
Wissenschaftliche Mitarbeiter (Redaktion Passau)
Sophie Haring, Dipl.-Kulturwirtin (univ.)
Dr. Bernhard Schreyer

Fachredakteure

Geschichte

Prof. Dr. Thomas Brechenmacher, Potsdam
Prof. Dr. Bernhard Löffler, Regensburg

Pädagogik

Prof. Dr. Michael Obermaier, Köln
Prof. Dr. Erik Ode, München

Philosophie

Prof. Dr. Dr. Matthias Lutz-Bachmann, Frankfurt am Main

Politikwissenschaft

Prof. Dr. Dr. h.c. Heinrich Oberreuter, Passau
Prof. Dr. Werner J. Patzelt, Dresden

Rechtswissenschaft

Prof. Dr. Tilman Repgen, Hamburg
Prof. Dr. Rudolf Streinz, München
Prof. Dr. Arnd Uhle, Leipzig
Prof. Dr. Christian Waldhoff, Berlin

Soziethik

Prof. Dr. Marianne Heimbach-Steins, Münster
Prof. Dr. Markus Vogt, München

Soziologie

Prof. Dr. Winfried Gebhardt, Koblenz

Theologie

Prof. Dr. Dr. Thomas Marschler, Augsburg

Wirtschaftswissenschaften

Prof. Dr. Jörg Althammer, Eichstätt-Ingolstadt
Prof. Dr. Nils Goldschmidt, Siegen
Prof. Dr. Christian Müller, Münster

Redaktion HERDER

Dr. Bruno Steimer

Inhaltsverzeichnis

Band 5

Schule, Volker Ladenthin/Thomas Mikhail	1	Soziale Frage, Wilfried Rudloff	226
Schulpflicht, Christian Waldhoff	24	Soziale Kontrolle, Jan Wehrheim	230
Schulrecht, Hinnerk Wißmann	27	Soziale Marktwirtschaft, Nils Goldschmidt	233
Schwangerschaftsabbruch, Eberhard Schockenhoff (†); Christian Hillgruber;		Soziale Mobilität, Stefan Hradil	243
Viola Dombrowski/Katharina Hajek	31	Soziale Netzwerke, Roger Häußling	246
Schweiz, Urs Altermatt; Adrian Vatter; Gerhard Schwarz/Roman Wild	45	Soziale Probleme, Hans Braun	251
Schweizerische Volkspartei (SVP), Andreas Ladner	66	Soziale Rolle, Oliver Dimbath	259
Schweizerisches Zivilgesetzbuch, Heinrich Honsell	69	Soziale Sicherheit, Marlene Haupt/Werner Sesselmeier/Aysel Yollu-Tok; Axel Bohmeyer	262
Seelsorge, Andreas Wollbold	72	Soziale Ungleichheit, Nicole Burzan	270
Seerecht, Marian Paschke	75	Sozialenzykliken, Marianne Heimbach-Steins	275
Sekte, Martin Hochholzer; Ansgar Hense	78	Sozialer Katholizismus, Karl Gabriel	294
Selbstbestimmungsrecht, Christian Hillgruber	82	Sozialer Konflikt, Ludger Pries	298
Selbstverwaltung, Winfried Kluth	86	Sozialer Wandel, Wolfgang Zapf (†)/ Winfried Gebhardt	302
Separatismus, Matthias Bieri	92	Sozialgerichtsbarkeit, Rainer Schlegel	309
Sexualdelikte, Jörg Eisele	95	Sozialgesetzbuch (SGB), Stefan Muckel	312
Sexualerziehung, Uwe Sielert	99	Sozialhilfe, Stefan Muckel	315
Sexualethik, Konrad Hilpert	101	Sozialindikatoren, Marc Hannappel	317
Shoa, Dieter Pohl	106	Sozialisation, Katharina Liebsch	320
Sicherheit, Bernhard Schreyer	115	Sozialisierung, Rudolf Wendt	323
Sicherheitspolitik, Carlo Masala/ Till Florian Tömmel	120	Sozialismus, Axel Honneth; André Steiner	326
Sittengesetz, Dietmar von der Pfördten	122	Sozialkapital, Axel Franzen	334
Skandinavischer Rechtskreis, Marie Sandström	124	Sozialontologie, Norbert Brieskorn	336
Sklaverei, Michael Hochgeschwender; Daniel Erasmus Khan		Sozialpartnerschaft, Anton Pelinka	344
Slum, Eveline Dürr	128	Sozialphilosophie, Martin Saar	347
Social Entrepreneurship, Klaus Sailer/Kristina Notz/Sebastian Planck	137	Sozialpolitik, Jörg Althammer	352
Social Media, Alexander Filipovič	139	Sozialprinzipien, Marianne Heimbach-Steins	358
Soldat, Sönke Neitzel; Franz Kernic; Heike Krieger	143	Sozialrecht, Stefan Muckel	364
Solidarität, Hermann-Josef Große Kracht; Gregor Thüsing/Henrike Seifert/Melanie Jänsch;		Sozialreform, Wilfried Rudloff	373
Lena M. Friedrich	156	Sozialstaat, Stefan Muckel; Werner Schönig; Stefan Schweighöfer	377
Sonn- und Feiertage, Walter Kasper; Ansgar Hense	177	Sozialstruktur, Thomas Klein	386
Southern African Development Community (SADC), Henning Melber	183	Sozialversicherung, Peter Axer	403
Souveränität, Christian Hillgruber; Hans Otto Seitschek	186	Sozialwissenschaften, Franz-Xaver Kaufmann/ Winfried Gebhardt	405
Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, Mark Spoerer	194	Soziobiologie, Ekart Voland	411
Sozialdarwinismus, Markus Vogt	199	Soziologie, Armin Nassehi/Irmhild Saake	413
Sozialdemokratische Partei der Schweiz (SP), Bernhard Degen	202	Sparkassen, Florian Becker; Horst Gischer	422
Sozialdemokratische Partei Deutschlands (SPD), Wolther von Kieseritzky; Ulrich von Alemann	205	Spekulation, Ansgar Belke (†)	429
Sozialdemokratische Partei Österreichs (SPÖ), Anton Pelinka	214	Spende, Rainer Hüttemann	432
Soziale Arbeit, Ria Puhl/Werner Schönig	217	Spiel, Michael Obermaier/Amelie Bernal Copano	434
Soziale Bewegungen, Dieter Rucht	222	Spieltheorie, Alexander Dilger	438
		Spionage, Martin Wagener	442
		Sponsoring, Kai Alexander Saldsieder/ Nina Saldsieder	449
		Sport, Jürgen Schwier	453
		Sprache, Konrad Ehlich; Wilhelm Vossenkuhl; Wolfgang Bergsdorf	460
		Sprachenregime, Isabel Schübel-Pfister	474
		Sprachphilosophie, Wilhelm Vossenkuhl	477

Staat, Otto Depenheuer; Viktor Vanberg;		Sterbehilfe, Christian Hillgruber; Herbert Schlögel	746
Otfried Höffe; Stefan Breuer; Rüdiger Voigt;		Sterilisation, Matthias Beck	753
Stefan Muckel; Heinrich de Wall;		Steuer, Paul Kirchhof; Christoph Watrin	756
Gerd Stricker (†)/Thomas Marschler	480	Steuermoral, Ute Schmiel; Paul Kirchhof	772
Staat und Gesellschaft, Otto Depenheuer;		Steuerrecht, Christian Seiler	776
Dirk Lüdecke; Gerhard Kruip	521	Steuerstaat, Christian Waldhoff	782
Staatenbund, Sigrid Boysen	536	Steuerstrafrecht, Markus Jäger	783
Staatengemeinschaft, Felix Lange	538	Steuerung, Arthur Benz; Oliver Lepsius	786
Staatenverbindungen, Sigrid Boysen	541	Stiftung, Rainer Hüttemann	793
Staatenverbund, Markus Möstl	545	Stipendien, Georg Braungart/	
Staatsangehörigkeit, Christian Walter	544	Moritz Strohschneider	797
Staatsanleihe, Andreas Rathgeber	552	Strafe, Luís Greco	802
Staatsanwaltschaft, Claudia Spoerhase	554	Strafgesetzbuch, Luís Greco	806
Staatsaufgaben, Sebastian Müller-Franken;		Strafprozessrecht, Milan Kuhli	808
Nils Otter	556	Strafrecht, Martin Heger	811
Staatsaufsicht, Wolfgang Kahl		Strafvollzug, Torsten Verrel	822
Staatsgebiet, Daniel-Erasmus Khan		Straßen- und Wegerecht, Wolfgang Durner	824
Staatshaftung, Bernd Grzeszick		Strategie, Ralf Tils	827
Staatshaushalt, Christian Waldhoff; Nils Otter		Strukturalismus, Wolfgang Welsch	830
Staatskirchenrecht, Arnd Uhle		Strukturpolitik, Helmut Karl	834
Staatskirchenverträge, Arnd Uhle		Studentenbewegungen, Philipp Gassert	837
Staatslehre, Florian Meinel		Studentenverbindungen, Matthias Stickler	846
Staatsleistungen an die Kirchen, Thomas Meckel		Subjekt, Saskia Wendel	849
Staatslexikon, Winfried Becker; Rudolf Morse		Subsahara-Afrika, Julia Leininger	854
Staatsnotstand, Anna-Bettina Kaiser;		Subsidiarität, Jochen Ostheimer;	
Heinrich Oberreuter	621	Damian Bäumlisberger/Christian Müller;	
Staatsoberhaupt, Werner J. Patzelt;		Bernhard Sutor; Christian Waldhoff	866
Holger Grefrath	626	Subvention, Christoph Gröpl;	
Staatsorganisation, Michael Brenner;		Julian Dörr/Matthias Sehr	886
Rüdiger Voigt	631	Sucht, Michael Klein	894
Staatsrecht, Franz Reimer		Südasien, Arndt Michael	901
Staatsschuldenkrise, Gunther Schnabl		Südostasien, Rüdiger Korff	912
Staatsschutzdelikte, Friedrich von Freier		Suizid, Eberhard Schockenhoff (†);	
Staatssekretär, Günter Krings		Christian Hillgruber	923
Staatssymbole, Holger Grefrath		Supranationalität, Rudolf Streinz	930
Staatsvermögen, Christian Waldhoff		Symbol, Hans-Georg Soeffner;	
Staatsversagen, Karsten Mause;		Pirmin Stekeler-Weithofer	933
Rainer-Olaf Schultze	654	Symbolische Politik, Ulrich Sarcinelli	938
Staatsverschuldung, Ekkehard A. Köhler/		Syndikalismus, Helge Döhring	941
Julia Aicher	660	Synode, Markus Graulich	943
Staatsvolk, Klaus Ferdinand Gärditz		Systemtheorie, Achim Brosziewski	946
Staatswissenschaften, Wilhelm Bleek		Systemtransformation, Wolfgang Merkel;	
Staatszielbestimmungen, Christian Waldhoff		Hans-Jürgen Wagener	953
Stabilisierung, Ansgar Belke (†)		Tabu, Arne Dreßler	963
Stabilitäts- und Wachstumspakt, Ansgar Belke (†)/		Targeted Killing, Bernhard Koch	966
Franziska Bongartz	684	Tarifautonomie, Arnd Küppers; Markus Stoffels	970
Stadt, Sebastian Haumann; Bernhard Schäfers		Technik, Martina Heßler	979
Stadtplanung, Barbara Schönig		Technikphilosophie, Volker Peckhaus	983
Stalinismus, Helmut Altrichter		Territorialitätsprinzip, Ekkehart Reimer	991
Stammesgesellschaft, Till Förster		Terror, Peter Nitschke	994
Stammzellenforschung, Sigrid Graumann		Terrorismus, Alexander Straßner; Patricia Wiater	999
Stand, Robert von Friedeburg		Theater, Erika Fischer-Lichte	1006
Ständestaat, Rupert Klieber		Theokratie, Jürgen Gebhardt	1010
Standortwettbewerb, Simon Winter		Theologie, Jürgen Werbick	1016
Statistik, Thomas Müller-Schneider/		Theologie der Befreiung, Margit Eckholt	1024
Matthias Voigt	725	Theologie der Religionen, Klaus von Stosch	1028

Theologische Fakultäten, Jörg Ennuschat	1030	Unternehmensberatung, Max Ringlstetter/	
Thomismus, Isabelle Mandrella;		Björn Schäfer	1215
Thomas Marschler	1034	Unternehmensethik, Christian Müller/	
Tierethik, Michael Rosenberger	1040	Johannes Penninger; Stephan Wirz	1219
Tierschutz, Anne Peters; Bernhard Irrgang	1043	Unternehmenskultur, Detlef Aufderheide	1226
Tod, Stefan Schweighöfer; Kurt Anglet;		Unternehmer, Friederike Welter;	
Nikolaus Johannes Knoepfller; Johanna Rahner	1047	Christian Kleinschmidt	1229
Todesstrafe, Florian Jeßberger	1063	Unterricht, Matthias Proske	1237
Toleranz, Rainer Forst; Daniel Bogner	1067	Untersuchungsausschuss, Christian Waldhoff	1246
Topik, Friedo Ricken; Bernhard Schreyer	1072	Unverletzlichkeit der Wohnung, Gregor Kirchhof	1249
Totalitarismus, Barbara Zehnpfennig	1076	Utilitarismus, Otfried Höffe	1253
Tourismus, Wolfgang Aschauer/		Utopie, Annemarie Pieper; Thomas Schölderle	1256
Reinhard Bachleitner; Harald Pechlaner	1080	Vatikanstadt, Stefan Mückl	1263
Tradition, Michael Hochgeschwender;		Verantwortung, Otfried Höffe; Markus Vogt	1266
Arnold Zingerle; Peter Walter (†)	1085	Verbände, Hans-Detlef Horn; Martin Sebaldt	1270
Traditionalismus, Karl Gabriel	1096	Verbraucherschutz, Susanne Augenhofer;	
Transatlantic Economic Partnership (TEP),		Michael Schuhens	1278
Bernd Kempa	1099	Verbrauchsteuern, Markus Heintzen	1284
Transhumanismus, Stefan Lorenz Sorgner	1101	Verdinglichung, Dirk Lüdecke	1287
Transparency International, Ralf Rogowski/		Verein, Jörg Zedler; Georg Kamphausen;	
Dirk Tänzler	1106	Leif Böttcher	1290
Transportrecht, Andreas Maurer	1108	Verein für Socialpolitik, Heinz Rieter	1302
Transzendenz, Markus Enders; Michael Gabel;		Vereinigte Evangelisch-Lutherische Kirche	
Ludger Honnefelder; Bernt Schnettler	1110	in Deutschland (VELKD), Mareile Lasogga	1305
Treu und Glauben, Thomas Duve/Carl Schüppel	1121	Vereinigung Südostasiatischer Nationen	
Triage, Thomas Heinemann	1124	(ASEAN), Werner Pascha	1308
Tugend, Friedo Ricken; Josef Römelt	1129	Vereinigungsfreiheit, Georg Lienbacher	1310
Umsatzsteuer, Hanno Kube; Joachim Eggers	1137	Vereinte Nationen (UNO, United Nations	
Umwelterziehung, Umweltbildung, Bildung für		Organization), Christian Walter;	
nachhaltige Entwicklung, Gerd Michelsen	1143	Johannes Varwick	1315
Umweltethik, Konrad Ott	1148	Verfahren, Oliver Lepsius; Christian Spieß	1330
Umweltökonomik, Dirk Wentzel	1152	Verfassung, Dieter Grimm	1336
Umweltpolitik, Klaus Töpfer	1157	Verfassungsgerichtsbarkeit, Markus Vašek	1351
Umweltrecht, Ivo Appel	1166	Verfassungsgeschichte, Christian Waldhoff	1358
Umweltschutz, Sophie Haring	1171	Verfassungsschutz, Heiko Meiertöns	1363
Unabhängigkeitsbewegungen,		Verfassungsvoraussetzungen, Arnd Uhle	1366
Michael Hochgeschwender	1173	Vergaberecht, Hermann Pünder	1370
Unfallversicherung, Karin Hummel	1176	Verhaltensökonomik, Jan Schnellenbach	1375
UN-Friedensmission, Thilo Rensmann	1178	Verhältnismäßigkeit, Florian Meinel	1378
Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR),		Verjährung, Florian Jacoby	1382
Sophie Haring	1181	Verkehr, Alexander Eisenkopf; Oliver Schwedes	1385
Union Evangelischer Kirchen in der Evangelischen		Verkehrsteuern, Markus Heintzen	1397
Kirche in Deutschland (UEK), Arno Schilberg	1184	Vermögen, Jörg Althammer	1399
Unionsbürgerschaft (EU),		Vermögenspolitik, Jörg Althammer	1404
Ferdinand Wollenschläger	1186	Vermögensteuer, Rainer Wernsmann	1405
United Nations Educational, Scientific and		Vermögensverteilung, Markus M. Grabka/	
Cultural Organization (UNESCO),		Carsten Schröder	1407
Sabine von Schorlemer	1190	Vernetzung, Manfred Broy	1417
United Nations High Commissioner for Refugees		Vernunft – Verstand, Pirmin Stekeler-Weithofer	1420
(UNHCR), Sophie Haring	1192	Versammlungsfreiheit, Rainer Wernsmann	1425
Universalismus, Walter Schweidler	1196	Verschuldung, Martin Buchner/	
Universitätsidee, Martin Kintzinger	1198	Patrick Hufschmidt	1430
UN-Kaufrecht, Ulrich Magnus	1201	Verschuldung, private, Martin Buchner/	
Unlauterer Wettbewerb, Ansgar Ohly	1203	Patrick Hufschmidt	1431
Unternehmen, Alexander Dilger;		Verschwörungstheorien, Bernhard Schreyer	1437
Christine Osterloh-Konrad	1207	Versicherung, Thomas Hartung	1440

Versicherungsrecht , Petra Pohlmann	1449	Verwaltung , Edwin Czerwick	1479
Verteilung , Gerold Blümle	1453	Verwaltungsgerichtsbarkeit , Klaus Rennert	1491
Vertrag , Marc-Philippe Weller/ Anton Stefan Zimmermann; Dirk Sauerland	1458	Verwaltungsprozessrecht , Klaus Rennert	1494
Vertragstheorien , Henning Ottmann	1465	Verwaltungsrecht , Christian Waldhoff	1499
Vertrauen , Martin Schweer	1473	Verwaltungswissenschaft , Thurid Hustedt	1507
		Virtuelle Realität , Manfred Brill	1511

S

Fortsetzung

Schule

1. Begriff

Die S. ist eine zumeist öffentliche, hierarchisch oder kollegial gegliederte Institution, in der Lehr- und Lernprozesse für qualifizierte und quantifizierte Gruppen dauerhaft und in einem vom alltäglichen Leben abgegrenzten Raum so organisiert werden, dass systematisch geordnete, d. h. didaktisch begründete Sachverhalte, Fertigkeiten und/oder Fähigkeiten auf geplante, d. h. methodisch begründete Weise von speziell professionalisierten Lehrkräften zum ↑Lernen aufgegeben werden.

Im Zentrum einer jeden S.-Theorie stehen die Fragen nach den Gründen, dem Nutzen, dem Sinn oder der Bedeutung, den Gelingensbedingungen und den Folgen der Institutionalisierung des Lehrens und Lernens. Zu unterscheiden sind der Begriff der S. (konstitutiv); der Zweck von S. (regulativ); die Ziele, Absichten und Maßnahmen, um den Zweck zu erreichen; die Motive zur Einrichtung von S.; die (politisch und rechtlich an S. delegierten) Aufgaben; die Funktionen; die Auswirkungen; die (unbeabsichtigten) Folgen und Nebenfolgen; und das Selbstverständnis der S. (S.-Programme). Speziell erforscht wird die S. einerseits in der sich historisch ausdifferenzierenden S.-Pädagogik (als Schwerpunktbildung innerhalb der Erziehungswissenschaft; ↑Pädagogik) oder in der Theorie der S. Beiträge sind zudem von anderen ↑Wissenschaften zu erwarten, die mit ihren ↑Methoden auch die Geschichte, Struktur oder Wirklichkeit der S. erforschen, ohne jedoch ins pädagogische Paradigma integriert zu sein. In historisch-systematischer Perspektive kann die Interdependenz von Struktur und Entwicklung beschrieben werden.

2. Historische Struktur

Das Althochdeutsche *scuola* (mittelhochdeutsch *schuol[e]*) wird aus lateinisch *schola* (Muße) sowie griech. *scholé* übernommen und benennt Tätigkeiten, die nicht dem Alltagshandeln zugerechnet werden. Die Begrifflichkeit fasst einen historischen Prozess zusammen: Spätestens seit der Nutzung des Feuers können Lernprozesse außerhalb von Anlernprozessen (Machen-Mitmachen, Vormachen-Nachmachen) situationsunabhängig, exemplarisch, explizit gestaltet, eigensprachlich und symbolisch repräsentiert stattfinden. Das Lernen wird vom Leben getrennt („Didaktische Differenz“) und institutionalisiert, um die pädagogische Aufgabe in der Gesellschaft dauerhaft bewältigen und verbessern zu können. So verweisen archäologische Funde frühgeschichtlicher Hochkulturen schon auf eine räumliche Institutionalisierung, wie z. B. die in Mesopotamien als (Schrift-)Tafelhäuser bezeichneten S.n, in denen normierte schrift-

sprachliche ↑Kommunikation zur Organisation des politisch-ökonomischen Systems erlernt wurde. An Berichten und ägyptischen Schülerschriften um 2000 v. Chr. zeigen sich weitere Strukturmerkmale der S.: Vorratslernen, handlungszwangsentlastete Übungen, eine pädagogisch genutzte Fehlerkultur, stufenweises Lernen und damit die Ermöglichung von Prüfungen als Nachweis handlungsindifferenter und hypothetischer (zumeist kognitiver) Teilleistungen. Aus Lernergebnissen werden zudem Ansprüche auf gesellschaftliche Allokation abgeleitet, die mit sozialen Hierarchien kollidieren. Voraussetzung hierfür ist die begründete Auswahl, Anordnung und Standardisierung von Lerninhalten, die wiederum auf die Gesellschaft durch Optimierung von Kommunikations- und Verwaltungsprozessen zurückwirken. Diese Strukturmerkmale bleiben Ordnungs-, Tradition- und Stabilitätsfaktoren der Institution S., wenn diese die sichere Übergabe kultureller Standards an die nächsten Generationen trotz politisch-sozialer Varianzen gewährleisten soll. Gleichwohl ist frühgeschichtlich die S. die Ausnahme, sie ist nicht allg. zugänglich und vorrangig berufsqualifizierend.

2.1 Phase erster Problematisierungen

Der sokratische Streit mit den Sophisten indiziert eine Neubegründung der S., da im neuen System der Polis nicht mehr nur jene, die durch Abstammung oder Profession am Regierungshandeln teilhaben, sondern nunmehr alle männlichen Vollbürger befähigt werden müssen, die Geschicke der Stadtstaaten zu lenken. Die Sophisten entwickeln ein (vorerst durch Wanderlehrer) organisiertes Unterrichtswesen, in dem gegen Bezahlung gesellschaftlich relevante Fähigkeiten (z. B. Protagoras: Eristik; Gorgias: ↑Rhetorik) von qualifizierten Personen gelehrt werden. Gegen dieses S.-Bildungskonzept wendet Platon ein, dass sich mit formalen Fähigkeiten keine gültigen Handlungsnormen finden ließen. So artikulieren sich zwei bis heute strukturgebende Oppositionen, ob nämlich (1) schulische *Lehre* eine erlernbare Technik oder aber eine Urteilstafel erfordernde Kunst sei, und ob (2) schulisches *Lernen* Wirkung psychologischer Einflussnahme oder ein personaler Verstehensprozess sei. Platons Sokrates löst diesen Streit durch den Nachweis, dass Lehren nie als Belehrten aufgefasst werden können (Menon-Paradox), sondern als Befähigung, einen Dialogpartner mittels Argumenten zu dem zu führen, was dieser nur selbst denken (bzw. in einem vorausgesetzten Kosmos als Idee erinnern) kann (Mäeutik). In seiner Schrift „Politeia“ entwickelt Platon einen Lehrplan, der Schriftspracherwerb, Grammatik, Rhetorik, ↑Dialektik, Geometrie, Arithmetik, Musiktheorie und Astronomie sowie gym-

nastische Übungen vorsieht und später als *Enkyklios paideia* (Isokrates) für die S.-Geschichte Europas wegweisend wird.

Für die alteuropäische Geschichte maßgeblich wird die Differenz von Ausbildung/Anwendungskönnen (der Sklaven) und \uparrow Bildung/Führungswissen (der Bürger) sowie der Übergang von häuslicher zu schulischer Bildung, die Aristoteles systematisch in seiner Staatschrift reflektiert. Die schulische Unterweisung der männlichen Bürger als *zoon politikon* sei Bedingung für das Wohlergehen des \uparrow Staates, sodass unter einer metaphysisch-teleologischen Perspektive die öffentliche und allgemeinbildende S. eine notwendige Institution zur Tradierung von erstrebenswerter \uparrow Kultur sowie Befähigung zum politischen Handeln darstelle. In Athen wird um 400 v.Chr. das erste S.-Gesetz mit Regularien über Lehrinhalten, die Bestellung von Lehrern (Grammatikten) sowie das Eintrittsalter erlassen.

2.2 Phase erster Systematisierungen und vertiefender Kanonisierung

Das römische S.-System entwickelt sich über einen Zeitraum von etwa 1000 Jahren zu einer verlässlich qualifizierenden dreistufigen Einrichtung. Ihre Aufgabe ist die Ausbildung der Heranwachsenden zu öffentlich Einfluss nehmenden Personen (*Rhetor*), bei der die Kenntnis der Gesamtheit der Dinge angestrebt wird (Cicero), der *orbis ille doctrinarum*, später *septem artes liberales* genannt, also der Künste, die „eines Freien würdig“ sind. Der sprachliche Teil wird zum Trivium zusammenfasst. Daran schließt sich das Quadrivium an, bestehend aus den mathematischen Disziplinen. Quintilian sammelt und systematisiert das didaktische, methodische und lernpsychologische Wissen zur S. und entwickelt eine Bildungstheorie, die das Leitbild (*imago*) des sich vervollkommen Redners in öffentlichen Angelegenheiten hat. Diese *Bildung* soll an öffentlichen S.n stattfinden, da dort bereits in sachlichen Lernakten der Umgang mit einer widerständigen \uparrow Öffentlichkeit (*res publica*) geübt werden könne, eine angemessene Allokation komparativ möglich sei und sich ein *sensus communis* entwickle.

Mit Clemens von Alexandrien beginnt die pädagogische Reflexion auf die Spezifika des Lehrers, des Schülers und des Erziehungsprozesses im christlich-theologischen Kontext. Sein Ziel liegt im Ideal der Gottes-*ebenbildlichkeit* (nach Gen 1,26f.; 1 Kor 15,49). Das kindliche Lernverhalten wird als Modell für institutionalisiertes lebenslanges Lernen bewertet, es sei für Frauen und Männer gleich, da es für beide nur einen Erzieher gebe, der nicht eine Person, sondern der Logos sei. In diesem Bildungsprozess werde der Mensch aus der ihm von Jugend an vertrauten weltlichen Gewohnheit gerissen – schulische Bildung sei also gerade nicht Sozialisation, weshalb es möglich werde, dass von der S. die Erneuerung der Welt ausgehe. Augustinus entwirft aus Einsicht in die Verfasstheit menschlicher \uparrow Sprache

die Idee eines \uparrow Unterrichts, der nicht instruiere, sondern Aufforderung sei, Bedeutung selbst zu suchen.

2.3 Phase zunehmender Standardisierung

Der Niedergang des römischen Kultursystems in der Zeit der Völkerwanderung und die christliche Kritik am antiken Bildungskonzept der Rhetorik (Gregorius) führt in Nordeuropa (im Unterschied zum prosperierenden S.-System im arabischen Kulturraum) zu einem Substanz- und Bedeutungsverlust des antiken Bildungssystems. Erst mit der Expandierung des Frankenreiches unter Karl dem Großen gewinnt der Gedanke einer öffentlichen Organisation verschulter Allgemeinbildung, begründet als *Gottes-Dienst* zum Wohle der politischen Gemeinschaft, wieder an Bedeutung. Allerdings stiftet Karl der Große kein neues S.-System, sondern überträgt, auf Anraten des ehemaligen Domschülers Alkuin, die Aufgabe der Bildung (Vorbild: Hof-S. Karls) dem bereits ausdifferenzierten System christlicher \uparrow Klöster. Ihr zuvor schon von Cassiodor formulierter Grundgedanke ist, dass durch Kanonisierung und Standardisierung guter Unterricht trotz gering qualifizierter Lehrer ubiquitous möglich sei.

Künftig werden die in Nordeuropa erst langsam entstehenden weltlichen S.n durch das gekennzeichnet, was in Theorie (Reformulierung der *septem artes liberales* bereits durch Cassiodor, Martianus Capella und Isidor von Sevilla; Benediktinerregel) und Praxis (Katechismen als standardisierte Lehrbücher) in der klösterlichen Bildungsorganisation, später auch in den Stifts- und Dom-S.n entwickelt wurde: Handlungszwangsentlastung durch die Trennung von beten, arbeiten und lernen (*ora et labora et legere*), die damit verbundene Abtrennung des (kontingenten) Alltagslebens außerhalb der Klostermauern vom (geplanten) Lernen zu einer festgelegten Zeit an einem speziellen Ort und in egalisierender Gemeinschaft. Strukturbildend sind die schriftliche Symbolisierung der Lerngegenstände (Latein als normierte Amts- und daher Bildungssprache) sowie das Qualifikations- oder Selbstwirksamkeitsprinzip, die Auflockerung des Herkunfts- oder Standesprinzips und die Beachtung der Mädchenbildung (exemplarisch: Roswitha von Gandersheim; später Ursulinen, Katharinerinnen, Englische Fräulein). Christine de Pizan fordert allg.e S.-Bildung für Frauen, wobei als Geltungsgrund nicht die erforderliche Qualifikation für die \uparrow Lebenswelt (Beginen-S.n) dient, sondern die prinzipielle, von Gott verliehene und daher allen Menschen eigene Vernunftfähigkeit. Als empirischen Beleg führt sie erfolgreiche Bildungsverläufe historisch bedeutsamer Frauen an.

2.4 Phase der Reformierungen und Innovierungen

Durch die Gründung von europäischen Universitäten (seit 1088) verändert sich die Aufgabe der S., da sie nicht mehr in das gesamte Wissen einführen muss, sondern nur noch obligatorische Voraussetzungen für den weiteren Wissenserwerb schafft.

Die kulturstiftende Bedeutung der Kloster-, Stifts- und Dom-S.n bis zum Hochmittelalter kann nur im Kontrast zu außerschulischen Bildungsprozessen angemessen gewürdigt werden: In der Lebenswelt dieser statischen Gesellschaften erfolgt mehrheitlich das Einüben von Fähigkeiten weiterhin durch Ausüben von Tätigkeiten; Lernen ist bereits Leben, sodass lebensweltlich Kultur eher reproduziert als fachlich fortentwickelt, Sittlichkeit mit herrschender Sitte gleichgesetzt und ↑soziale Mobilität erschwert werden.

Die S.-Konzeption des durch die Eroberung Konstantinopels (Auswanderung griechischer Gelehrter nach Mitteleuropa) begünstigten und von Italien ausgehenden ↑Humanismus orientiert sich am Leitbild des schöpferischen, sich selbst reflektierenden *uomo nuovo* (Pietro Paolo Vergerio), ist geschult an römischer und (erstmalig) griechischer Redekunst, der *humanae litterae*. Dies führt zur Neubewertung und Neugestaltung der National- als Unterrichtssprachen, die zunehmend das Latein ablösen, erfordert die Auswahl der Lerninhalte nach Begabung und Neigung der Schüler sowie einen beispielbezogenen Unterricht, der am didaktischen Prinzip der Altersangemessenheit orientiert ist. Zudem entwickelt sich ein neues Ethos des verständnisvollen, nicht normativ formenden, sondern Selbstbildung anregenden Lehrers (Erasmus von Rotterdam).

Die Erfindung des Buchdrucks verändert und reduziert die Aufgaben der S.: Nicht mehr das Memorieren der „Vorlesung“, sondern das Lesenkönnen wird zum Lernziel. Das Buch wandelt sich vom Lehrmedium zum Lernmedium. Erschwingliche Lehr- und Lernbücher erleichtern die Alphabetisierung größerer Bevölkerungsgruppen.

Aus religiösen Gründen (*sola scriptura*) fordern Philipp Melanchthon und Martin Luther von den „Radherrn aller stede deutsches lands“ (Luther 1524) öffentliche, vom politischen System finanzierte, allgemeinbildende, einheitliche (modellbildende) S.n für Jungen und Mädchen aller Schichten, weil sowohl Lebenswelt als auch Klöster die für die Entwicklung von Kultur und Wirtschaft nötige Bildung nicht mehr gewährleisteten. Ignatius von Loyola entfaltet als Reaktion auf die protestantische Bildungsoffensive das bis heute in der ignatianischen Pädagogik weltweit verbreitete Konzept einer vom katholischen Glauben abgeleiteten S.-Verfassung. Ein nunmehr flächendeckendes, angesichts der zunehmenden Arbeitsteilung notwendig allgemeinbildendes S.-System konzipiert Johann Amos Comenius, da Eltern aufgrund des Fehlens fachlicher und pädagogischer Eignung die Aufgabe, alle alles allseitig und allgemeingültig zu lehren (*omnes omnia omnino*), nicht mehr wahrnehmen könnten oder wollten.

2.5 Phase der Intensivierung und Legitimierung
Die Erfahrung, dass sowohl der neue zentralistische Territorialstaat als auch das prosperierende Manufakturwesen größerer, angemessen qualifizierter Bevölke-

rungsgruppen bedürfen, führt in Mitteleuropa zur staatlichen ↑S.-Pflicht: zuerst im Herzogtum Pfalz-Zweibrücken (1592), in Straßburg (1598), und dann sich mittels zentralisierter Normierung (Kanzleisprache; Konzeption der „Orthographia“ von Frangk [1531]) und Lerninhalte flächendeckend ausbreitend. Die lebensweltlich nicht mehr zu erbringende Qualifikation der nachfolgenden Generation wird durch Institutionalisierungsprozesse intensiviert und beschleunigt. Exemplarisch hierfür steht ein „Kurtzer Bericht von der Didactica oder LehrKunst Wolfgangi Ratichii, Darinnen er Anleitung gibt/wie die Sprachen/Künste vnd Wissenschaften leichter/geschwinder/richtiger/gewisser/und vollkömlicher/ als bißhero geschehen/fortzupflanzen seynd“ (Helwig/Jungius/Ratke 1613). Die S.-Pflicht betrifft und bestraft im Weigerungsfall die Eltern, die sich mehrheitlich bis ins 19. Jh. sträuben, ihre Kinder zur S. zu schicken, weil deren Arbeitskraft unverzichtbarer ökonomischer Faktor bleibt.

In der deutschen ↑Aufklärung wird der umfassende Bildungsanspruch der humanistischen S.-Idee zugunsten ständischer Gesellschaftskonzepte (Karl Abraham von Zedlitz), ökonomischer Indienstnahme (Gottlieb Christoph Harles) und politischer Ordnungsvorstellungen (Martin Ehlers) sowie lebensweltlicher Unterrichts- und Erziehungspraxen („Schwarze Pädagogik“) einer zweckrationalen Bestimmung unter religiöser Orientierung zugeführt und im preußischen „Generallandschulreglement“ (1763) verankert, auch um den Integrationsverlust der inzwischen erodierenden Ständeordnung aufzufangen. Kritik an diesem Modell formuliert Jean-Jacques Rousseau in den „Considérations sur le gouvernement de Pologne“ (1772). In seinem Traktat „Émile“ (1762) rekonstruiert er postmetaphysisch die Grundlagen für eine prinzipiengeleitete, an der sozial verbindlichen Selbstbestimmung des Menschen (↑Autonomie) ausgerichtete S.-Organisation mit einem durch Prinzipienwissen und Urteilskraft qualifizierten Erzieher. Um der Perfektibilität des Einzelnen Willen soll Lernen zum Erkenntnisakt werden, in dem adressatengemäße Problemstellungen in einem vor gesellschaftlichen Einwirkungen geschützten Raum selbsttätig bearbeitet werden.

2.6 Phase der Pädagogisierung

In der Rezeption dieser Ideen beginnen im deutschen Sprachraum die Philanthropen (u.a. Johann Heinrich Campe, Ernst Christian Trapp) S.-Versuche (z.B. 1774 in Dessau), die durch Immanuel Kant forschungsmethodisch als Konzept einer sich selbst immerzu reflektierenden und reformierenden S.-Pädagogik legitimiert werden. Johann Bernhard Basedows „Elementarwerk“ (1774) begleitet als Medium weitere philanthropische Institute mit den didaktischen Grundsätzen der Kindzentriertheit, einer dem natürlichen Denkprozess und den angeborenen Fähigkeiten entspr. Methodik (Friedrich Eberhard von Rochow) und Handlungsorientierung, mit Bildmedien, die ausdrücklich (von Johann

Wolfgang von Goethe scharf kritisiert) Sach- und keine Lebenszusammenhänge darstellen. Schulische Bildung erscheint als Mittel, den zivilisatorischen, kulturellen, sittlichen, ökonomischen ↑Fortschritt oder die Humanität insgesamt zu befördern. Das Finanzierungsproblem sollen Industrie- oder Fabrik-S.n lösen (Heinrich Philipp Sextro), in denen Kinder durch zeitlich begrenzte Eingliederung in den industriellen Produktionsprozess für ihre eigene Ausbildung arbeiten und zugl. professionsrelevante Fähigkeiten und Tugenden (ein-)üben. In England findet dieser S.-Typ u. a. durch Robert Owen schnell Verbreitung.

Nunmehr wird der Begriff *Bildung* als Deutungsmuster (Georg Bollenbeck) für all jene Lernprozesse wiederbelebt, die nach der Aufklärung die einzig verbleibende Bestimmung des Menschen, nämlich die zur Selbstbestimmung, zusammenfassen (Moses Mendelssohn). Ermutigt durch das „Geschichtszeichen“ (Kant 1968: 357) der Menschenrechtsdeklaration 1789 in Frankreich entwickeln die Repräsentanten der Weimarer Klassik und des deutschen ↑Idealismus, verbunden mit einer Kritik des nun als zweckorientiert und daher affirmativ bewerteten Philanthropismus, den Gedanken der Bildung, der aus kulturellen (Johann Gottfried Herder), personalen (J. W. v. Goethe), ästhetisch-anthropologischen (Friedrich Schiller), politischen (Friedrich Wilhelm Joseph Schelling, Johann Gottlieb Fichte, Georg Wilhelm Friedrich Hegel), religiösen (Johann Michael Sailer), humanistischen (Wilhelm von Humboldt) oder genuin pädagogischen (Johann Friedrich Herbart) Gründen als *regulative* Idee von S. verstanden wird und die Selbstbestimmung des Menschen telosfrei ermöglicht. Dabei wird die berufliche Qualifikation keinesfalls abgelehnt, sondern dem allg.en Leitbild eines eigenverantwortlich handelnden Menschen untergeordnet bzw. ergänzend zur Seite gestellt.

2.7 Phase zunehmender Verstaatlichung

Das PrALR (1794) fasst – für den deutschen Sonderweg folgenreich – die S. als „Veranstaltung des Staates“ auf, sodass sie nicht länger kirchlicher Aufsicht unterstellt bleibt, aber auch nicht den zufälligen gesellschaftlichen Kräften überlassen wird. August Hermann Niemeyer resümiert allerdings, dass die Positionen des ↑Natur- und ↑Staatsrechts über die Grenzen dieser obrigkeitlichen Gewalt widersprüchlich seien. Das Interesse des Staates an qualifizierten Bürgern mit „Bürgersinn“ und „Nationalcharakter“ und das Interesse der Eltern an Selbstbestimmung über den Bildungsweg ihrer Kinder kollidierten. Damit sind die Pole der S.-Organisation abstrakt bestimmt: Auf der einen Seite die vom Staat gelenkte S., die am nützlichen Wissen ausgerichtet ist und den Einzelnen zum Mitglied der existierenden oder noch zu schaffenden (utopischen) Gesellschaft formen will; auf der anderen Seite der Elternwille, der sich patriarchal absolut setzt und das zu erwerbende Wissen der Individualität des Kindes aussetzt, die keine Rechen-

schaft schuldig ist. Zudem stellt sich das (in geschlossenen Kulturen unbekannte) *Zukunftsparadox*, in der Ge-genwart mit bekannten Sachverhalten für eine Zeit ausbilden zu müssen, die niemand kennen kann.

Im Anschluss an I. Kants Unterscheidung der pädagogischen Aufgabe differenziert J. F. Herbart die pädagogischen Aktionsformen als Unterricht, (pädagogischer) Zucht (↑Erziehung) und (institutioneller) Kinderregierung (Disziplinierung) aus. Anliegen der S. sollte ein erziehender Unterricht sein, der neben der Vorbereitung auf sittliche Urteilskraft insb. der Entfaltung eines vielseitigen (Sach- und Fach-)Interesses im wissenschaftsorientierten Fachunterricht diene, um den künftigen Bürgern die mannigfaltigen Möglichkeiten des gesellschaftlichen Handelns zu eröffnen.

W. v. Humboldt, der als Minister nach den für Preußen desaströsen Folgen der Feldzüge Napoleons S.-Reformen i. S. d. Neuhumanismus durchzuführen versucht, hat allerdings schon 1792 auf die „Gränzen der Wirksamkeit des Staates“ im Hinblick auf die Gestaltung von Bildungsprozessen hingewiesen und darauf, dass erst die subjektive Sinnstiftung der Bürger (↑Bürger, Bürgertum) unter den freiheitlich anerkannten regulativen Ideen von ↑Wahrheit und Sittlichkeit jene kreativen Lern- und Lebensenergien freisetze, derer offene Gesellschaften bedürfen, die das Konzept einer sich stetig humanisierenden Welt mittels gültiger Argumentation entwickeln wollen. Als Ergebnis dieser Diskussion zu Beginn des 19. Jh. ist festzuhalten, dass die S. zwar einen Zweck im Hinblick auf ↑Gemeinwohl und Humanisierung der Gesellschaft erfülle, dies allerdings nur durch ihre Orientierung an pädagogischen Regularen gelingen könne. Diese Dialektik wird künftig als Maßstab aller S.-Organisation und -Gestaltung Geltung beanspruchen.

2.8 Phase der Genderisierung und Professionalisierung

Ab 1802 entstehen zögerlich Höhere Mädchen-S.n (Lyzeum), die bis zum 14. Lebensjahr besucht werden können. 1887 fordert eine Petition an das Preußische Unterrichtsministerium die Gleichstellung der Mädchenausbildung mit der höheren Knabenausbildung. 1893 wird in Karlsruhe das erste Mädchengymnasium gegründet. Seitdem gleichen sich Mädchen- und Jungen-S.n immer mehr an, bis die – heute zumeist ländergesetzlich geregelte – Koedukation gleichen Unterricht sicherzustellen sucht. Die in Gender-Studies (↑Gender) geäußerte Kritik an diesem Konzept führt derzeit zu neuen Überlegungen einer spezifischen Jungen- und Mädchenpädagogik (Michael Matzner u. a.), auch zu Mischformen wie der Bi-Edukation (bes. an katholischen S.n).

Seit der sog.en Süvern-Beckedorff-Kontroverse, die um die Frage nach der Aufrechterhaltung oder Abschaffung von Standes-S.en kreiste, setzt sich mit Beginn der rasanten Industrialisierung (↑Industrialisierung, Indus-

trielle Revolution) politisch die Aufassung durch, dass der Zweck des Staates eine Gleichförmigkeit der Bildung seiner Bürger verlange. Zugl. werden in der pragmatischen Adaption der Herbartischen Formalstufen im Herbartianismus Regularien für gelingenden Unterricht entwickelt, die auch außerhalb Europas große Beachtung finden und zum Aufbau nationaler S.-Systeme herangezogen werden. Den Gedanken der Funktionalität von S. verstärken die „Preußischen Regulative für das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen“ („Stiehlschen Regulative“) von 1854. Ihr Ziel ist die Orientierung der S. an bürgerlicher, christlicher und patriotischer Gesinnung.

Ende des 19. Jh. ist die Einrichtung eines öffentlichen, verpflichtenden, wissenschaftlich reflektierten und professionell betriebenen S.-Wesens und damit die grundlegende Alphabetisierung der sich zunehmend dynamisierenden und öffnenden Gesellschaft auch in Deutschland erreicht. Es ist gegliedert in ein durch privilegierte Zugangswege (S.-Geld, Stadt-Landefälle) und Abschlüsse (verkürzte Militärzeit bei bestimmten Abschlüssen: „Einjährige“) stabilisiertes niederes („Volks-S.n“, ca. 90 % eines Jahrgangs) und höheres S.-System ([Real-]Gymnasien), das die sozial-ökonomische Situation nicht transzendierte, sondern spiegelte.

Die allg.e S.-Pflicht zieht eine systematische Neuorganisation der Lehrerbildung nach sich. Während die Philanthropen ihren Lehrernachwuchs noch an den bereits eingerichteten Instituten und durch Lehrbücher (Christian Gotthilf Salzmann, F. E. v. Rochow, J. M. Sailer), Hospitationen und eigene praktische Unterrichtsversuche ausbilden, führen Bayern 1809 und Preußen 1810 Staatsexamina für das Lehramt an höheren S.n ein. Im Laufe des 19. Jh. entstehen entspr.e Prüfungsordnungen, die eine Ausdifferenzierung nach S.-Fächern und -arten berücksichtigen. Nunmehr müssen Universitäten germanistische, romanistische, anglistische, mathematische und naturwissenschaftliche Seminare einrichten, die, künftig in hochschuldidaktischen Konzepten reflektiert (Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg), dem Lehrerberuf zuarbeiten. Um 1890 wird das universitäre Lehramtsstudium um eine zweite Phase der Vermittlung von Berufsfertigkeiten ergänzt. Die Ausbildung von Volks-S.-Lehrern setzt ab den 1820er Jahren ein, die an eigens eingerichteten Seminaren (Präparandenanstalt) stattfindet, an denen eine Ausbildung in der pragmatisch-normativen „Unterrichtslehre“ (Matthäus Cornelius Münch) aller Fächer erfolgt. Frauen erkennen im Lehrerberuf die Möglichkeit, eine gesellschaftlich anerkannte Tätigkeit auszuüben, sodass 1832 das erste preußische Lehrerinnenseminar gegründet wird. Während es bereits nach der Revolution von 1848/49 kurzfristig die Tendenz zur Umstrukturierung der Volks-S.-Lehrerbildung an die Universität gibt, setzt in der Weimarer Republik (u. a. durch Eduard Spranger) die Gründung Pädagogischer Akademien ein. Diese werden nach 1933 reichseinheitlich in „Hoch-S.n für

Lehrerbildung“ umgewandelt, bevor sie ab 1945 in Pädagogische Hochschulen überführt und in den 1980er Jahren in den universitären Lehrbetrieb eingegliedert werden.

2.9 Phase der Kritik und Reformpädagogisierung

Bereits zu Beginn des 19. Jh. wird in publizistischen Debatten bezweifelt, dass humane Bildung mit dem institutionellen Charakter der S. vereinbar sei und vermutet, dass „Schulbildung zur Bestialität“ führe (Evers 1807). In der Kritik (u. a. J. F. Herbart, Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, Friedrich Nietzsche) sieht von nun an die nationalstaatliche, kollektivierende, das Wissen im „Fetzenstundenplan“ (Peter Petersen) fragmentierende, nur instruierende, disziplinierende statt erziehende, kurz: die standardisierte „Zwangsschule“ (Müller-Holm 1927), die über das Leben herrsche, statt ihm zu dienen. Diese literarische (Sammlung von Martin Gregor-Delphin), konzeptionelle (Bund Entschiedener S.-Reformer), politische (Fritz Karsen, Karl Liebknecht), sozial-psychologische (Siegfried Bernfeld) und organisatorische (Georg Kerschensteiner, John Dewey) Kritik sucht aufzuzeigen, dass sich der Staat aus einem obrigkeitstaatlichen Teilinteresse der S. ordnungspolitisch bemächtigte (z. B. in der Eröffnungsrede Kaiser Wilhelms II. auf der S.-Konferenz 1890), um verabsolutierend die (vom Neuhumanismus allerdings nie in Abrede gestellte) Qualifikations- und Disziplinierungsaufgabe zu organisieren. S. sei insgesamt „Frevel an der Jugend“ (Borgius 1930), sodass im „Jahrhundert des Kindes“ (Key 1900) eine (antischulische) Reformpädagogik vom Kinde aus entsteht. Es differenzieren sich neue S.-Typen (Freie S.n) heraus: die (zuerst nur vorschulische) *casa dei bambini* (Maria Montessori) mit Freiarbeit und vorbereiteter Umgebung; das Landerziehungsheim (Hermann Lietz), mit Betonung der sozialen, anlassbezogenen und handwerklichen Bildung; die Lebensgemeinschafts-S. (William Lottig); die Arbeits- oder Produktions-S. (Hugo Gaudig); die Werkstatt-S. (Célestin Freinet); die elastische Einheits-S. (Paul Oestreich); die (ontologisch orientierte) Waldorf-S. (Rudolf Steiner); Gesamt-S.n, in denen „Erziehung zur Gemeinschaft durch Gemeinschaft“ (P. Petersen) eine neue „Freie S.-Gemeinde“ (Gustav Wyneken) entstehen lassen soll. Das romantische Konzept der „Wohnstubenerziehung“ (Johann Heinrich Pestalozzi) wird als human zu gestaltendes S.-Leben adaptiert; die bes. für Gymnasien typische Abspaltung der Erziehung vom Unterricht soll in einer S.-Gemeinschaft oder S.-Genossenschaft überwunden werden, die als „Vorschule der Demokratie“ (Wilhelm Dörpfeld) verstanden wird, in einer zum selbstständigen Lernen auffordernden Lernumgebung, einer erziehlichen „just community“ (Lawrence Kohlberg) oder „Polis“ (von Hentig 2003; 183).

Die inzwischen popularisierte Diskussion darum, ob die S. Kindern einen Schonraum gewähre, in dem sie individuell wachsen und sich entfalten können, oder ob

man sie bereits beim Lernen den ↑Normen der Gesellschaft aussetzen müsse, wird indes als verkürzte und daher falsche Polarisierung analysiert. Trotzdem artikulieren sich weiterhin einerseits ordnungspolitische (↑Ordnungspolitik) Konzepte eines etatistisch-ökonomischen, auf Unterricht und ↑Sozialisation reduzierten Qualifikationsbegriffs als Leitziel (Funktionalismus), anderseits vehemente S.-Kritik aus antiautoritären (Alexander Sutherland Neill), antiedukativen (Alice Miller) oder antipädagogischen (Ekkehard von Braunmühl) Beweggründen, die bis zur Forderung nach Abschaffung der S. (Ivan Illich) und neuerdings dem *unschooling* (John Caldwell Holt) führen. Die sog.e Geisteswissenschaftliche Pädagogik entwickelt eine Lehre von den Funktionen der S., sieht den Lehrer als Anwalt des Kindes und schreibt der Institution als „Vorhof des Lebens“ vorrangig schützende, personal zu gestaltende Erziehungs- (Hermann Nohl) und sozial- sowie heilpädagogische Aufgaben zu. Der Neukantianismus (Richard Hönigswald, Paul Natorp, Alfred Petzelt) betrachtet die S. unter der Maßgabe, Inhalte des (bereits unter Geltungsanspruch der Gesellschaft bewerteten) Lehrplans im Unterricht mit den Schülern dialogisch auf Gültigkeit hin zu prüfen, sodass S. Kultur nicht vermittele, sondern auf methodische Weise im Prozess der Bildung erst hervorbringe.

2.10 Phase der Politisierung

In der ↑WRV wird 1919 die allg.e, mindestens achtjährige S.-Pflicht eingeführt, das gesamte S.-Wesen unter Aufsicht des Staates gestellt, der Beamtenstatus (↑Beamte) für alle Lehrkräfte obligatorisch, Lehrmittelfreiheit gewährt, das Leistungsprinzip als alleiniges Kriterium für die S.-Laufbahn gefordert und der gemeinsame Besuch der Grund-S. als Mittel sozialer Kohäsion eingeführt.

Der ↑Nationalsozialismus nimmt reformpädagogische Konzepte insofern (ideologisch eingebunden) auf, als er Bildung als funktionale Disziplinierung durch die Gemeinschaft („Formationserziehung“; Baeumler 1943: 167) versteht und körperliche Ertüchtigung in außerschulische Institutionen (HJ, Bund deutscher Mädel, Reichsarbeitsdienst) verlegt, während gleichzeitig die „Rasse“-Ideologie (↑Rassismus) in den elitären und in Konkurrenz zum – fast unverändert belassenen – Gymnasium gegründeten Adolf-Hitler-S.n realisiert wird. Spätestens seit dem Runderlass des Reichsministers Bernhard Rust über die „Errichtung gesonderter jüdischer Schulen“ vom 10.9.1935 beginnt die zentral gesteuerte, strukturelle ↑Diskriminierung jüdischer Schüler und Lehrer.

Das „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schulen“ (1946) leitet die Umformung des S.-Systems in der SBZ hin zu einer von der SED beherrschten Einheits-S. in einem zentralisierten System ein. Es wird durch das „Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Re-

publik“ (1959) und das „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ (1965) modifiziert. Hiermit scheint die DDR an reformpädagogisch ganzheitliche Konzepte der Arbeits-S.-Bewegung (Polytechnischer Unterricht) und der außerschulischen Sozialerziehung (FDJ) anzuknüpfen, praktiziert dann aber faktisch einen stark lernzielorientierten, an sozialistischen Verfassungszielen (Verfassung der DDR Art. 25) und Persönlichkeitsskonzepten des Marxismus-Leninismus ausgerichteten Unterricht (L. Klingenberg).

In der BRD wird aufgrund der Erfahrungen mit einem totalitär-zentralisierten Bildungssystem die S.-Politik – in Übereinstimmung mit den Plänen der Alliierten – föderal (↑Föderalismus) organisiert. Dies führt zu einer Rehabilitierung des dreigliedrigen S.-Systems und des Halbtagsunterrichts (Stärkung des Elterneinflusses). Qualifikation, Sozialisation und Allokation (Helmut Fend) werden als Funktionen der S. ausgewiesen. In einer ersten Phase scheint diese Reproduktionsaufgabe durch eine materiale Bildungskonzeption gewährleistet, die dann durch ein formales lerntheoretisches Modell der Lernzielorientierung (Wolfgang Schulz) abgelöst wird (Syntheseversuch: Wolfgang Klafki; Bewertung: Herwig Blankertz). Seit 1964 erfährt das als „Bildungskatastrophe“ (G. Picht) beurteilte S.-System dauerhaft (oft kurzatmige) und selten evaluierte ↑Reformen; von innen u.a. durch die Einsetzung des Deutschen Bildungsrats, den Versuch einer Curriculum-revision (Saul Benjamin Robinsohn), die Abkehr vom statischen Begabungsbegriff, einer von der OECD übernommenen PISA-Studie (1971), den Ausbau des zweiten Bildungswegs („Kolleg-S.n“), Versuche mit Gesamt-S.n, die Aktivierung von sog.en „Bildungsreserven“ (bes. bei Mädchen aus bildungsfernen Schichten; SchülerBafög); von außen als Vision vom „Ende der Schule: oder Alternativprogramme im Spätkapitalismus“ (Winkel 1974), durch Gründung von „Schulen, die ganz anders sind“ (Borchert/Derichs-Kunstmann 1980). Ein zuerst „Ausländerpädagogik“, dann „interkulturelle Bildung“ (Krüger-Potratz 2005) genanntes schulisches Bemühen gilt den Kindern von inzwischen über vier Millionen Arbeitsmigranten. Leitideen werden nun Mündigkeit (Theodor Wiesengrund Adorno) und ↑Emanzipation (Klaus Mollenhauer) in der (für S.-Gesetze und Lehrpläne) üblichen Formel „Selbstbestimmung in sozialer Verantwortung“. Die (traditionell nach eigenem Paradigma gestaltete) ↑berufliche Bildung (Berufs- und Fach-S.n) orientiert sich fortan an berufsübergreifenden „Schlüsselqualifikationen/-kompetenzen“, ein Konzept, das den Bildungsbegriff lernpsychologisch zu reformulieren versucht hat. Die nach Art. 7 Abs. 4 GG möglichen Privat-S.n (davon ca. 2000 in konfessioneller Trägerschaft; Bekenntnis-S.) lehnen ihr Profil mehrheitlich eng an die staatlichen Vorgaben an. Zur größten bzw. besuchsstarksten S.-Art avanciert das Gymnasium, das in Großstädten über 50 % eines Jahrgangs aufnimmt, während die ehemals als Haupt-S. (heute zumeist Mittel-S.)

gedachte S.-Form unterfinanziert, vernachlässigt, abgewickelt oder in Sekundar-S.n (z.B. als integrierte Haupt- und Real-S.) überführt wird. Bis etwa zur Jahrtausendwende lässt sich eine Sozialpädagogisierung der S. beobachten (Bonner Forum „Mut zur Erziehung“, 1978; S.-Leben; Öffnung von S.; Fachübergreifender Unterricht; no-child-left-behind-Initiative; Fördern als Ersatz des Lernbegriffs; Inklusion [[↑]Inklusion, Exklusion]), die zuerst aus sozialpolitisch-ökonomischen Gründen (Wiedervereinigung), später dann auch aus pädagogischen Motiven den Rückbau des erst seit 1918 etablierten Halbtags- zum Ganztags-S.-System nach sich zieht.

2.11 Phase der Ökonomisierung und Digitalisierung

Mit der politischen Umsetzung von OECD-Vorgaben durch das Instrument der PISA-Studien wird seit 2001 „S.-Qualität“ im Zuge des parteienübergreifend erstarrenden [↑]Neoliberalismus als Gewährleistung der ökonomischen Ressource [↑]„Humankapital“ verstanden (Jürgen Baumert, „Klieme-Gutachten“). Mit aus der neueren Verwaltungslehre (New Public Management [[↑]Public Management]) übernommenen Instrumenten wie Kundenorientierung, *learn management*, *Benchmarking*, Controllingkonzepten zur Outputsteuerung, S.- u. Personalentwicklung, Qualitäts- und Change Management wird die Vereinheitlichung von S.n als Versuch einer Qualitätssteigerung unternommen (Zentralabitur; Länderübergreifende Vergleichsstudien; KMK-Kerncurricula). Der Anspruch sachbezogener Qualifikation wird in der Abbreviatur „Lernen des Lernens“ formal mit der Zielangabe „Employability“ als Erwerb fachlicher, sozialer und personaler Kompetenzbereiche eingelöst, deren Verhältnis zueinander offen bleibt. Erziehung wird als sachimmanenter zu lernende Motivation für gesellschaftliche Teilhabe ([↑]„Partizipation“) umgedeutet. Globalisierungstaugliche Kompetenzlehrpläne und S.-Abschlüsse (Europäische Qualifikationsrahmen) sollen dabei unter Zuhilfenahme psychometrischer Testkonzepte und lernpsychologischer Vorannahmen soziale [↑]Integration, internationale berufliche Qualifikation und dadurch weltweite Allokationen der Absolventen ermöglichen. Seit den 2010er Jahren formieren sich institutionalisierte Kritik (Gesellschaft für Bildung und Wissen) und wissenschaftliche „Einsprüche“ gegen das „Unternehmen Bildung“ (Frost 2006) und der dadurch ausgelösten „Unbildung“ (Liessmann 2006), in der Bildung zur „Ware“ werde (Krautz 2014) und ein „Land seine Zukunft verspielt“ (Klein 2019).

Seit der Absicht, bedeutsame Sachverhalte unabhängig von der kontingenten Qualifikation einer Lehrperson zu vermitteln (Katechismus), sind Versuche unternommen worden, Lehre mechanistisch zu steuern (Modularisierung des Wissens). In der kybernetischen Didaktik (Felix von Cube) wird der Lehr-/Lernprozess als autopoitisch zu steuernder Regelkreis dargestellt, der selbstdiagnostizierte Defizite zu Lernaufgaben

transformiert und so auf korrigierend führende Lehrer verzichten könne. Es entstehen automatisierte Unterrichtskonzepte, die die Bedeutung der S. grundsätzlich in Frage stellen – insb. im Zeitalter der [↑]Digitalisierung (Big Data). Es scheint möglich, Qualifikationen ohne Unterrichtspräsenz und zugeordnete Lehrperson zu erwerben (Fernabitur; Electronic und Mobile Learning). Im „Programmierten Unterricht“ verlagert sich die Idee der S. völlig in das didaktisch aufbereitete Material. Mit dem PC (seit 1980) in Verbindung mit dem [↑]Internet könnte die zum Transportmedium reduzierte S. Verlinkungen mit außerschulischen Wissensressourcen vornehmen, interaktive Mensch-Maschine-Lernschleifen einbauen, Selbstkontrolle optimieren, Fremdkontrolle automatisieren und sich so als „virtuelle S.“ gesellschaftlich etablieren. Prognostiziert wird die Individualisierung aller schulischen Lernprozesse, eine Entkopplung von Personen, Räumen und Zeiten bei Beibehaltung von Standards – und damit das Ende der traditionellen S. (Digitale Bildungsrevolution).

Freilich implizieren solche Konzepte die Vorstellung eines normativ als einzig richtig anerkannten statischen Wissens oder Könnens, das auf undiskutierbaren Axiomen ruht und sich kulturneutral durch Anwendung einer linearen Logik notwendig und für alle Akteure gleich darstellt. Individualismen werden in diesem System nur als (vorab einkalkulierte) Regelabweichungen toleriert. Zudem ist vorausgesetzt, dass die Geltung von Wissen nicht nur personal, sondern auch instituionell-anonym verbürgt werden kann und sich durch kleinschrittiges Schlussfolgern für jeden Menschen gleich erschließt. Körpersprachliche Signale und emotionale Intelligenz, individuelle, soziale, kulturell-ethnische oder genderspezifische Motivationslagen und personal verbürgtes Fürwahrhalten werden irrelevant. Es ist derzeit nicht abzusehen, ob die Digitalisierung einen epistemischen Wechsel auslöst, der S. revolutioniert oder gar abschafft, oder ob die Technik lediglich eine optionale Qualitätsverbesserung der S.-Medien zur Folge hat.

3. Systematische Struktur

3.1 Strukturmerkmal:

Differenz von Leben und Lernen

Lebensvollzüge werden seit der Antike explizit in Wahrheits-, Herstellungs- und Handlungsdiskurse (Theorie, Poiesis, Praxis) differenziert. Was in geschlossenen Kulturen noch in einem teleologisch-holistischen Weltbild (*kósmos*) zusammengehalten werden konnte, erfährt unter dem neuzeitlichen Teloschwund eine differenztheoretische Radikalisierung: Erkennen und Handeln fallen nicht nur zeitlich, sondern auch logisch auseinander. Bildung für das zukünftige Handeln erfolgt zudem an kulturellen Objektivationen der Gegenwart. Der moderne Bildungsbegriff vermittelt dieses Zukunftsparadox, allerdings nun nicht mehr teleologisch, sondern im Rückgriff auf den modernen Begriff von Wissenschaft,

der methodengeneriertes Wissen als hypothetisch sowie system-, handlungs- und sinnoffen versteht. Zukunftsorientierung der Bildung meint fortan keine prognostische oder utopische Antizipation eines Zeitraums, sondern die Befähigung, künftig in offenen Gesellschaften sinnvoll handeln zu können. Diese Fähigkeit setzt *telosfreie* Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, *eigenverantwortete* Sittlichkeit sowie *situationsbezogene* Urteilskraft und *personale* Sinnfindung voraus. Lernen ist nach diesem Verständnis nicht Handeln, weil es nicht eigenverantwortlich vollzogen, sondern vom ↑Lehrer im Unterricht geführt wird. Für die S. ist diese Unterscheidung konstitutiv, wenngleich es immer wieder Versuche gab, sie zu ignorieren (Industrie-S., S. als Lebensraum, Polytechnische S., volkstümliche Bildung, ganzheitliche Bildung, Handlungsorientierung, Projektunterricht, Selbstlernzentren, Kompetenzorientierung).

3.2 Strukturmerkmal: Privatheit und Öffentlichkeit des Generationsverhältnisses

Die Kollision elterlicher Sorge (↑elterliches Sorgerecht) mit staatlicher Vorsorge ist historisch oft mit der Dominanz der einen (S.-Pflicht; Solidaritätsprinzip [↑Solidarität]) oder der anderen Seite (Hauslehrer, Subjektivitätsprinzip) zu lösen versucht worden. Einen Ausgleich versuchte G. W. F. Hegel, indem er die S. als Mittelglied zwischen den faktisch geltenden Ansprüchen und Normen der Gesellschaft und der liebevoll verstehenden und beratenden Fürsorge der Eltern bestimmte, deren Vermittlung im Lernen er gemäß seiner Geschichtsphilosophie (↑Geschichte, Geschichtsphilosophie) harmonisch gedacht hat, sodass Eltern und Staat letztlich das gleiche Ziel haben. S. versucht demnach die subjektive Aneignung des kulturell Bedeutsamen um der Objektivität des Ganzen willen (Gemeinwohlprinzip). Denkbar ist auch das Konzept, welches das Generationenverhältnis der ↑Familie als Anstoß zum lebensweltlichen Lernen aus elterlicher Fürsorge deutet und die S. als Ort methodischen Lernens unter Selbstwirksamkeits- und Geltungsansprüchen bestimmt. S. bedürfe so der elterlichen Fürsorge (Ermöglichung lebensweltlicher Erfahrungen), wie umgekehrt Eltern der S. bedürfen, deren (objektive) Methodik sie lebensweltlich nicht einholen können. S. und Elternhaus verhalten sich komplementär (Subsidiaritätsprinzip [↑Subsidiarität]).

Gegenwärtig besteht in der S.-Politik parteiübergreifend die Auffassung, um der Bildungsgerechtigkeit willen alle Kinder weniger in der Einflussphäre ihrer Eltern zu belassen und das Generationenverhältnis zunehmend öffentlich zu gestalten (Ganztags-S.). Das ↑GG sieht eine je auszuhandelnde Kooperation vor: Nach Art. 6 GG ersetzt der Staat die elterliche Fürsorge (↑Elternerrecht) nicht, sondern wacht über deren Gewährleistung und verpflichtet Eltern mit der S. auf eine Institution, die das sichert, was sie nicht zu leisten vermögen. Allerdings sieht das GG keine S.-Pflicht vor.

Nach Art. 7 Abs. 1 GG steht das gesamte S.-Wesen „unter der Aufsicht des Staates“, woraus sich nach einer Entscheidung des ↑BVerfG (BVerfG 15.10.2014–2 BvR 920/14) das Recht der Länder ergibt, durch Landesgesetze die S.-Pflicht zu bestimmen. In Konfliktfeldern wie ↑Sexualerziehung oder Politikunterricht hat sich inzwischen eine hochkomplexe Rechtsprechung entwickelt, die die Ansprüche von Eltern und das Interesse des Staates auszugleichen sucht.

Ob aus der Aufsichtspflicht des Staates die Verpflichtung abzuleiten ist, eine S. besuchen zu müssen, kann durchaus bestritten werden, denn die Befreiung von der S.-Pflicht zugunsten einer Bildungspflicht (wie in Österreich oder der Schweiz) würde die Aufsichtspflicht des Staates über die S.n nicht tangieren. Bis auf Deutschland ist daher – nach internationaler Auffassung (vgl. den UNO-Bericht von Verner Muñoz, 2007) – in nahezu allen europäischen Ländern und in den USA das Homeschooling als legaler und vom Staat begleiteter alternativer Bildungsweg möglich.

3.3 Strukturmerkmal: Institutionalisierung

Für die Legitimation von S. ist die Möglichkeit der Institutionalisierbarkeit von Bildung Voraussetzung. S. ist zwar eine in allen Gesellschaftssystemen nachzuweisende, in ihnen aber unterschiedlich gewichtete Institution zur Optimierung von Bildungsprozessen. Der bisher längste bekannte Teil der Menschheitsgeschichte ist jedoch in allen Kulturen ohne allgemeinbildende S.n für alle Heranwachsenden ausgekommen.

Versteht man Bildung als Prozess, bei dem der Einzelne durch Lernen befähigt wird, sein Leben selbstverantwortlich zu führen, so legt dies die Annahme nahe, dass sowohl Auswahl wie Bewertung der Lerninhalte im Hinblick auf den individuellen Lebenssinn *nur* subjektiv bestimmt werden können. Zugl. wird die Auffassung vertreten, dass eine Verantwortung für die Initiation bildender Lernprozesse letztlich nur von realen Personen übernommen werden kann („Institutionelle Aporie“). Eine personalistische Pädagogik (Winfried Böhm) bewertet daher den immer funktional und mechanistisch gestalteten Institutionalisierungsprozess der Massen-S. als defizitär. Andere bildungstheoretische Konzepte tolerieren die S. lediglich als notwendige, d. h. fürsorgliche oder „parapädagogische Organisation“ (Fischer 1978). Der Zwangscharakter der Pflicht-S. widerspreche dem Gedanken menschlicher ↑Freiheit; die (als authentisch bewertete) intrinsische Motivation werde systematisch durch ein Gratifikations- und Bestrafungssystem (Zensuren) zur extrinsischen Motivation pervertiert. Aus Perspektive der ↑Kritischen Theorie wird S. zum Symbol einer autoritären und zweckrationalen Reduktion dessen, was ehemals als Kultur bezeichnet wurde. Die „verwaltete Schule“ (Becker 1954) erscheint – unabhängig von politischen Optionen und Systemen – als Herrschaftsform instrumenteller Vernunft, die in der Quantifizierung aller Qualitäten und in der Normierung aller