

Wie ein System uns müde macht

Reihe: Die unerträgliche Leichtigkeit des Scheins — Band 1

Harald Stopfkuchen

Zusammenhängender Auszug aus Kapitel 1 „Schule: Dressur der Gedanken“, Abschnitte 1.1 bis 1.9. Umfang: ca. 19 Seiten.

1 Schule: Dressur der Gedanken

1.1 Der Kreislauf von Schule und Arbeit

Im Vorwort habe ich versprochen, keine fertigen Antworten zu liefern, sondern mit Fragen zu beginnen. Eine dieser Fragen begleitet mich seit Jahren: Wie kommt es, dass ein Leben, in dem formal so viele Freiheitsrechte gelten, sich für eine große Anzahl Menschen anfühlt wie ein eng getakteter Ablaufplan, dem wir nicht entfliehen können?

Arbeiten. Konsumieren. Schlafen. – Ein stiller Kreislauf.

Dieser Satz klingt wie einer dieser Sprüche auf einem Kühlschrankmagneten – und beschreibt doch genau den Alltag vieler von uns. Er ist keine Theorie, eher ein Taktgefühl: Eine Gesellschaft, die sich frei nennt, deren Tage aber erstaunlich verlässlich in Bahnen verlaufen.

Vom ersten Tag bis zur letzten Gehaltsabrechnung scheint vieles einem unsichtbaren Programm zu folgen: lernen, um zu leisten; leisten, um zu leben; leben, um zu funktionieren. Einschulung, Abschluss, Jobbeginn, Beförderung, Ruhestand – jede Etappe wird gefeiert wie ein kleiner Triumph. Und doch steht am Ende erstaunlich oft nicht Erfüllung, sondern eine Müdigkeit, für die uns die Worte fehlen.

Diese Erschöpfung habe ich im Vorwort gestreift. Und hier beginnt meine Spurensuche: Wo fängt dieses Programm an – und warum folgen wir ihm so bereitwillig? Die Frage, wer es schreibt, führt mitten hinein in die Institutionen, die uns von klein auf prägen.

Bei meiner Suche drängt sich mir immer mehr der Verdacht auf, dass die Antworten nicht erst in der Arbeitswelt zu finden sind, sondern in einer deutlich früheren Phase unseres Daseins: in der Art, wie wir seit der Kindheit lernen, und in dem, was für uns als „normal“ gilt.

Um zu verstehen, wie aus Freiheit so oft Gefolgschaft wird, mache ich einen kleinen Umweg: Ich schaue zuerst auf das, was am Ende dieses Weges herauskommen kann – und gehe dann zurück zu dem Punkt, an dem es beginnt.

Einer, der diese Gefahr für eine Gemeinschaft früh gesehen hat, war Dietrich Bonhoeffer (1906–1945). Der evangelische Theologe und Widerstandskämpfer schreibt in seinen Briefen aus der Haft sinngemäß über eine Form von Dummheit, die nichts mit fehlender Intelligenz zu tun hat. Gemeint ist eher eine Art moralischer Trägheit: die Bereitschaft, das eigene Denken abzugeben und sich führen zu lassen.¹ Seine Aussage bezog sich allerdings damals auf ein totalitäres System. Mich interessiert daran weniger die historische Situation als der Mechanismus: wie schnell aus Anpassung eine Gewohnheit wird – und aus Gewohnheit eine Haltung.

Ich habe den Eindruck, dass die Struktur, die er beschreibt, uns auch heute nicht fremd ist: Unfreiheit entsteht dort, wo wir uns daran gewöhnen, das eigene Denken zu delegieren – an Routinen, an Autoritäten, an das, „was man eben so macht“. Nicht weil

unsere Gegenwart ein totalitäres System wäre, sondern weil sich eine ähnliche Dynamik im Alltag bilden kann: leiser, freundlicher – und deshalb schwerer zu erkennen.

Wenn Bonhoeffer eher den Endzustand beschreibt, brauche ich für den Blick auf die Funktionsweise eine weitere Perspektive: eine, die erklärt, warum solche Gefüge nicht wie Macht wirken, obwohl sie unser Verhalten formen.

Hier hilft mir Niccolò Machiavelli. Ihn leitete nicht das Idealbild des Menschen, sondern die nüchterne Frage, nach welchen Regeln Macht funktioniert. Sinngemäß lässt sich bei ihm eine Unterscheidung finden zwischen dem, was sichtbar wirkt, und dem, was dahinter faktisch geschieht: Viele orientieren sich am Eindruck, nur wenige schauen auf das Wesen einer Ordnung.²

Ich lese das nicht als historischen Ballast, sondern als Hinweis darauf, wie sich Systeme stabilisieren: Entscheidend ist nicht nur, was eine Ordnung bewirkt, sondern welches Bild sie von sich entwirft. Eine Gesellschaft, in der die meisten überzeugt sind, aus freien Stücken zu handeln, braucht oft keinen offenen Zwang auszuüben. Sie wirkt vielmehr über Zustimmung, Gewöhnung und das stille Gefühl, dass es „eben so läuft“.

In der Gegenwart nennen wir das „Normalität“. Doch sie beruht nicht so sehr auf Einsicht, eher auf Gefolgschaft – oder einfacher: nicht darauf, dass wir überzeugt wären, sondern darauf, dass wir mitgehen. Anpassung wird zur Tugend, Kritik zur Störung und Erfolg zur Kunst, Erwartungen zu erfüllen. Daraus entsteht – so scheint es mir – eine Ordnung der Konformität, die ohne sichtbare Macht auskommt. Sie lebt von unserer freiwilligen Beteiligung und belohnt sie mit Sicherheit und Bequemlichkeit: Vertrag, Gehalt, Status, Zugehörigkeit.

An diesem Punkt komme ich zurück zu meiner Ausgangsvermutung: Wenn diese Struktur selten als Ordnung auffällt, muss man fragen, wo wir lernen, sie für selbstverständlich zu halten. Wo beginnt diese Delegation – dieses stille Einverständnis, dass andere schon wissen werden, was gilt?

Niemand kommt als jemand zur Welt, der sein Denken „abgibt“. Man übt es ein – erst in kleinen, scheinbar harmlosen Formen. Wir lernen früh, dass Zeitpläne gelten, dass Regeln nicht verhandelbar sind, dass es Instanzen gibt, die entscheiden, was richtig ist – und dass es klug sein kann, sich daran zu orientieren. Aus „So macht man das“ wird allmählich eine innere Selbstverständlichkeit. Das ist noch nicht die „moralische Trägheit“, von der Bonhoeffer spricht. Aber es ist der Boden, auf dem sie später plausibel werden kann: weil Delegation vertraut wirkt, sobald jemand anderes den Rahmen setzt.

Natürlich empfinden wir vieles davon als Fortschritt. Und trotzdem drängt sich mir ein unbequemer Gedanke auf: wie klein der Abstand zwischen dieser Normalität und einer perfekt organisierten Form von Gefangenschaft ist, in der die Gitterstäbe höflich „Struktur“ heißen.

Einen ersten Ort hat dieses Einüben in der Schule. Dort beginnt es: in Strukturen, die vernünftig wirken, weil sie Ordnung versprechen – und die uns zugleich beibringen, dass

andere den Takt vorgeben. Vieles setzt früher ein, als uns bewusst ist – oft in einem scheinbar unschuldigen Moment.

1.2 Der Takt beginnt

Schauen wir genauer auf diesen Moment: den ersten Schultag. Hier setzt jene Erziehung zur Anpassung ein – eine der leisesten und zugleich mächtigsten Formen sozialer Kontrolle.

Der erste Schultag ist ein feierliches Ritual. Erinnerungsfotos werden geschossen. Schultüten werden stolz getragen. Tränen werden getrocknet. Und doch spüre ich: Irgendetwas geht zu Ende, ohne dass es jemand ausspricht. Gleichzeitig setzt etwas Neues ein: eine Ordnung, unscheinbar, aber folgenreich – ein Wechsel in der Welt eines kleinen Menschen.

Oft ist es der Tag, an dem ein Kind zum ersten Mal ein Klassenzimmer betritt. Manchmal beginnt es sogar früher: mit der stillen Idee, Bildung werde von außen vergeben – statt im Menschen zu wachsen. Und dann sagen Eltern aus Liebe und Sorge: „Sei brav, mach, was die Lehrerin sagt.“

Eine Schulglocke läutet, und mit ihr kommt ein anderer Takt. Zeit wird in Stunden geschnitten, in Fächer sortiert, in Tabellen eingetragen. Das Kind erkennt, dass Warten als Tugend gilt und der Körper stillhalten muss, während der Kopf arbeitet.

Es erfährt: Fragen brauchen den „richtigen Moment“ – sonst stören sie den Ablauf. Nichtwissen gilt nicht mehr als Anfang, sondern als Defizit: etwas, das man möglichst rasch ausräumt, um weiter dazuzugehören – und genau damit beginnt das Einüben des Funktionierens.

Kinder lernen, Erwartungen zu erfüllen, lange bevor sie verstehen, wer sie sind und wozu sie fähig wären. Sie beginnen außerdem, die eigenen Impulse zu sortieren: Passt das jetzt? Darf ich das fragen? Aus einem spontanen „Ich will wissen“ wird schnell ein vorsichtiges „Darf ich?“ Dabei geht etwas verloren, das sich nur schwer zurückholen lässt: der Mut, auf das eigene Ich zu hören.

Je länger ich darauf schaue, desto deutlicher wird mir: Diese frühe Disziplinierung ist ein unsichtbares Training für eine Erwachsenenwelt, in der Effizienz und Gehorsam zu Tugenden werden. Wir nennen das „Bildung“, doch für mich wirkt es oft wie eine sanfte Form der Unterwerfung.

1.3 Wie aus Bildung Ordnung wurde

Bevor wir tiefer in die Kritik an Schule, Arbeit und Leistung einsteigen, ist mir eines wichtig: Wenn ich vergangene Zeiten streife, meine ich damit keine Rückkehr dorthin – die Vergangenheit war nicht besser, nur anders organisiert. Was mich interessiert, sind

nicht verlorene Idyllen, sondern die Frage, ob es neben unserem derzeitigen Weg noch andere Richtungen nach vorn gibt.

Mein Interesse gilt dabei vor allem den Formen von Leben, die leise verschwinden: Räume ohne dauernde Vermessung. Lernen ohne den ständigen Blick auf Vergleichbarkeit. Beziehungen, die nicht sofort als „Netzwerk“ gelesen werden. Die Frage ist nicht, ob wir zurückwollen, sondern wie wir andere Möglichkeiten überhaupt wieder als solche wahrnehmen können.

Wer nach anderen Wegen sucht, muss sich fragen, wo wir eigentlich lernen, was als „normal“ gilt – und was wir irgendwann nicht mehr hinterfragen. Und damit landet man fast automatisch bei dem Ort, an dem für die meisten von uns alles anfängt: in der Schule.

Von diesem Moment aus möchte ich den Blick weiten: Was für eine Institution ist das, in die wir da eintreten – und welche Logik trägt sie? Wie ist diese Schule entstanden, was hat sie versprochen – und was übt sie dabei ganz nebenbei mit ein?

Die staatliche Massenschule ist eine Erfindung der Moderne – eine große Idee, geboren aus dem Wunsch nach Gerechtigkeit und funktionierenden Strukturen. Es gab jedoch auch eine Zeit, in der Wissen anders weitergegeben wurde: in Werkstätten, auf Feldern, am Feuer. Kinder lernten, indem sie mitarbeiteten – durch Beobachtung, Nachahmung und Teilnahme. Das war nicht automatisch freier oder besser – vieles war hart, ausschließend und von Zufall geprägt. Aber es zeigt, dass Lernen ebenso anders organisiert sein kann als in einem dauerhaft vermessenden Vergleichsraum.

Erst mit dem Aufstieg der Nationalstaaten und der Industrialisierung im späten 18. und im 19. Jahrhundert wurde Schule zur Institution der Moderne. Lernen bekam eine feste Form. Leistungen konnten verglichen werden. Bürger sollten geformt werden. Dahinter stand ein Versprechen: Bildung für viele. Sozialer Aufstieg. Mehr Gleichheit. Und ein zentral organisierter Unterricht war in der Lage, Wissen schneller und gezielter zu vermitteln als die alten Lernformen.

Die Wurzeln dieses Systems reichen bis zu Johann Amos Comenius, der im 17. Jahrhundert das Ideal einer allgemeinen Bildung für alle Kinder entwarf, und zu Wilhelm von Humboldt, der im frühen 19. Jahrhundert das preußische Bildungssystem prägte. Zwischen beiden steht – in unterschiedlichen Sprachen – dieselbe Hoffnung: dass Bildung öffnen und befreien kann. Und doch zeigt sich gerade hier die Ambivalenz, die mich interessiert.

Es war die Zeit, in der der Staat entdeckte, dass Bildung nicht nur befreien, sondern zugleich formen kann – und dass dieselben Institutionen Türen öffnen und ebenso verschließen können. Es gab spürbare Fortschritte. Die Schule trug entscheidend dazu bei, den Analphabetismus zu beseitigen. Sie öffnete einer breiten Masse die Tür zu Kenntnissen. Kultur wurde erreichbar. Und sozialer Aufstieg gelang vielen, die früher ausgeschlossen waren. Genau diese Erfolge machen die Schule so ambivalent: Sie kann emanzipieren – und zugleich ein Bild davon prägen, wie man zu sein hat.

Die Ordnung, die Bildung ermöglicht, kann ebenso Neugier dämpfen. Die Struktur, die Wissen verteilt, kann „Denken“ blockieren – und es langfristig entmutigen. Und manchmal klingt das harmlos, im Grunde wie Alltagssprache:

„Setz dich. Hör zu. Mach’s richtig.“ Drei Sätze, fast schon Befehle, die Generationen geprägt haben. Zwischen ihnen verliert sich etwas Kostbares: die Freude, zu entdecken – dieser spielerische Moment, aus dem oft das Intelligente und Lebendige entsteht.

1.4 Die stille Dressur in der Schule

Die moderne Schule ist, wie erwähnt, kein Naturereignis, sondern ein historisches Projekt. Ihre heutige Form entstand im 19. Jahrhundert – im Schatten von Fabrikschlotten und Kasernen.

Das preußische Modell, das später weltweit Vorbild wurde, hatte ein zentrales Ziel: Menschen an Disziplin, Standardisierung und Gehorsam zu gewöhnen. Reihen von Bänken, alle in eine Richtung, Glocken, die den Tag in Einheiten schneiden, klar hierarchische Rollen – Lehrkraft vorn, Kinder schweigend gegenüber: Das ist nicht einfach Tradition, es ist die Logik einer Fabrik, übersetzt in Pädagogik.

Wer eine Schule betritt, gerät in ein Uhrwerk. Was zuerst auffällt, ist selten ein Gespräch, sondern der Takt der Organisation: das Klingeln, der Stundenplan, die festen Wege durch Flure und Türen. Zeit wird in gleichmäßige Stücke geteilt, und nach diesem Rhythmus richtet sich alles: Türen werden geöffnet, Reihen füllen sich, Dialoge brechen ab. Der Ablauf wirkt so vertraut, dass er fast unsichtbar wird. Die Architektur erzählt eine Geschichte: lange Flure, standardisierte Räume, Fenster, die weniger dem Licht als der Aufsicht dienen.

Dass Schulen, Fabriken, Kasernen und Krankenhäuser im 19. Jahrhundert fast identisch aussahen, ist für den französischen Philosophen Michel Foucault (1926–1984) kein Zufall, sondern Symptom. Sie stehen für eine neue Form der Macht: die Disziplinargesellschaft. In Überwachen und Strafen beschreibt er Disziplin als eine Kunst der feinen Eingriffe. Sie schlägt nicht zu, sie gewöhnt. Sinngemäß zeigt Foucault: Disziplin produziert „fügsame Körper“, indem sie Menschen im Raum verteilt und Bewegungen reguliert – bis hinein in die Organisation der Zeit selbst, in Plänen und Routinen.³

Im Schulalltag erscheint das in kleinen Gesten: Kinder sitzen still, melden sich, warten auf das Wort der Lehrkraft, holen sich Erlaubnis für jede Abweichung. Auf den ersten Blick ist das Erziehung zur Ordnung. Gleichzeitig ist es aber die Einübung in Unterordnung – ein Training in Berechenbarkeit.

Damit entstehen keine Untertanen im klassischen Sinn, sondern Menschen, die gelernt haben, sich zu steuern. Foucault nennt das „Technologien des Selbst“: Praktiken, durch die Regeln so vertraut werden, dass sie am Ende wie freie Wahl erscheinen.⁴ Der Mensch wird zum Subjekt, indem er Ordnung verinnerlicht – und gerade deshalb kann sich

Unterwerfung wie Freiheit anfühlen. Moderne Disziplin wirkt dabei weniger durch offenen Zwang als durch Freiheit innerhalb von Grenzen – und diese Grenzen bleiben oft unsichtbar.

Das Panoptikum – jener kreisförmige Gefängnisbau, in dem ein Wächter theoretisch alle Zellen von oben herab überblickt – wird für Foucault zum Sinnbild dieser Machtform. In der Schule steht zwar kein Turm in der Mitte des Hofes, und doch ist er da. Noten, Anwesenheitslisten, Berichte, Protokolle: All das erzeugt die Möglichkeit ständiger Beobachtung. Die Lehrkraft kontrolliert nicht ununterbrochen. Es reicht, dass Schüler wissen, dass sie gesehen werden könnten. Der Blick der Macht ist in den Kopf umgezogen.

Ein Zeugnis wird mehr als ein neutraler Leistungsnachweis. Es wird zu einem Spiegel des Schülers selbst. Foucault beschreibt das Examen sinngemäß als eine Technik der Macht, die Wissen und Disziplin miteinander verbindet.⁵

In Ziffern verwandelt, wird Lernen zu einer Art Bilanz, Bildung zur Buchführung. Sobald Leistung zählbar wird, bleibt sie nicht mehr außen vor der Person stehen: Die Zahl wird zum Teil des Selbstbilds. Sie wandert vom Blatt ins Innere. Der Schüler liest darin, was er geleistet hat – und wer er scheinbar ist. Ein „Befriedigend“ oder „Ungenügend“ wirkt dann weniger wie eine Messung als wie ein Urteil über das Wesen. So entstehen aus Bewertungen Identitäten: das „sprachbegabte Mädchen“, der „unaufmerksame Junge“, der „nicht für Mathe gemachte Schüler“.

Aus Diagnosen werden Charaktere. Was als pädagogisches Instrument angedacht war, wird zur Erzählung über das eigene Selbst. Diese Geschichte wandert weiter: durch Zeugnisse, Elterngespräche und später durch Personalakten. So lernt das Kind früh, sich mit den Augen der Institution zu betrachten.

Der Blick der Lehrkraft, der ursprünglich fördern sollte, verwandelt sich in eine innere Selbstbeobachtung. Foucault beschreibt diesen Prozess sinngemäß als „Subjektivierung durch Macht“: Urteile von außen werden verinnerlicht und klingen irgendwann wie die eigene Stimme. Die Schule vergibt nicht nur Noten – sie prägt, oft still und früh, ganze Bildungsbiografien.⁶

Die Pädagogik spricht hier von „Förderung“, die Psychologie von „Fortschritt“. Beide Begriffe tragen eine doppelte Bedeutung. Ideal verstanden meinen sie Wachstum, Entwicklung, Entfaltung. Und doch werden sie in der Praxis häufig zur Sprache der Normierung: Wer nicht vorankommt, gilt als defizitär. „Förderung“ bedeutet dann nicht mehr, jemanden in seiner Eigenart zu begleiten, sondern ihn an den Standard heranzuführen. Der Entwicklungsprozess wird zur Anpassung, Bildung zur Normierung.

Wenngleich diese Logik den Alltag prägt, gibt es in Pädagogik und Psychologie seit Langem Gegenentwürfe. Dass Bildung Menschen stärken kann – statt sie nur vergleichbar zu machen –, ist keine neue Idee. Auf Paulo Freire komme ich im nächsten Unterkapitel ausführlich zurück; hier genügt mir der Hinweis, dass der Zahlenblick nicht alternativlos ist.

Freire formuliert die Alternative zugespitzt: Bildung ist entweder Befreiung oder Domestizierung.⁷ Psychologen wie Erich Fromm erinnern daran: Entwicklung ist kein Messwert. Sie entsteht in Beziehung. Carl Rogers betont sinngemäß, die Aufgabe von Lehrenden bestehe weniger im Bewerten als darin, Bedingungen zu schaffen, unter denen Lernen möglich wird.⁸

Diese Stimmen zeigen: Es gibt Alternativen zum reinen Zahlenblick. Bildung kann Begegnung ermöglichen, statt Personen zu vergleichen. Im Alltag dominiert jedoch das Regime der Bewertung. Am Ende zählt, was im Zeugnis steht. Es spricht in der Sprache, die gesellschaftlich am meisten gilt: eine Zahl, die den Menschen in Wert übersetzt. Auf diese Weise stabilisiert sich die Methode, indem sie Normalität als Wahrheit ausgibt.

Foucaults Perspektive macht etwas deutlich: Die Schule ist kein neutraler Lernort. Sie ist ein fein justiertes System der Disziplinierung. Es formt Menschen, strukturiert Zeit und bringt Subjekte hervor, die sich selbst überwachen.⁹

Ordnung, Fleiß und Anpassung sind damit keine „natürlichen“ Wesensarten. Sie entstehen durch institutionelle Machttechniken. Auch unser Selbstbild trägt ihre Handschrift. Sogar das Gefühl von Freiheit ist zu einem erheblichen Teil ein Produkt dieser subtilen Macht – nicht der Ausdruck eines „inneren Wesens“.

Die entscheidende Verschiebung liegt dort, wo Lernen zur Leistung wird. Wo Neugier in Angst umschlägt. Spätestens wenn der Schulweg nicht mehr wie Selbstwerdung wirkt, sondern wie ein Wettkampf, in dem der eigene Wert ständig neu vermessen wird, ist der Punkt erreicht. Dabei ginge es genau genommen um etwas anderes: um Selbstbegegnung, um Reifung, um die langsame Entstehung eines Ichs.

Hier stellt sich die Frage: Kann Schule überhaupt ein Ort der Persönlichkeitsentwicklung sein, wenn sie zugleich alles misst, vergleicht und bewertet?

1.5 Bildung oder Dressur?

Wenn Schule ein Ort der Anpassung ist, dann führt kaum ein Weg an dem schon erwähnten Paulo Freire (1921–1997) vorbei. Wissen war für den brasilianischen Pädagogen keine Eintrittskarte in Sicherheit, sondern eine Bewegung Richtung Freiheit. Lernen hieß: Widerstand leisten – Ungleichheit benennen, Passivität durchbrechen, „kulturelle Unterdrückung“ sichtbar machen.

Freire wuchs in den 1930er-Jahren im Nordosten Brasiliens auf, in einer Zeit wirtschaftlicher Depression und sozialer Not. Seine Familie verarmte, und er erlebte früh, was es bedeutet, vom sogenannten Fortschritt ausgeschlossen zu sein. Er sah im Analphabetismus keinen Makel des Einzelnen, sondern eine Spur sozialer Ungerechtigkeit. Wer nicht lesen und schreiben gelernt hat, ist leichter angreifbar: durch Verträge, durch Autoritäten, durch Lügen. Bildung entscheidet, ob ein Mensch mitreden kann – oder ausgeliefert bleibt.

Paulo Freire stand nicht außerhalb des Systems, sondern wuchs in ihm auf. Er kannte Schule als Institution mit Lehrplänen, Disziplin und Hierarchien. Das schärfte seinen Blick für jene, die zu diesem System keinen Zugang hatten.

In Europa galt die moderne Schule längst als Standard. In Brasilien blieb sie ein Privileg der städtischen Mittelschicht. Die Mehrheit lernte in älteren, praktischen Formen: auf Feldern, in Werkstätten, im Alltag zu Hause. Dass Prägung oft schon vor der Einschulung im Elternhaus beginnt, greife ich später noch einmal auf. Fürs Erste bleibe ich bei den Orten, an denen die Logik besonders sichtbar wird: Schule, Arbeit, Geld.

Freire sah diese traditionellen Lernformen nicht als Mangel. Im Gegenteil: In ihnen steckt Erfahrungswissen, handwerkliches Geschick und gelebte Gemeinschaft. Trotzdem gibt es eine Grenze. In einer schriftbasierten, bürokratischen Gesellschaft schützt praktisches Können allein nicht vor Übervorteilung. Wer nicht lesen kann, bleibt angreifbar.

Das Kernproblem lag für ihn in der Distanz: hier der Alltag, dort ein Bildungssystem, das den Armen verschlossen blieb. Seine Antwort war kein Zurück, sondern ein Dazwischen: Er wollte die Trennung aufbrechen. Lernen gehört wieder in die Gemeinschaft. Dorthin, wo es Gespräch wird – und nicht Privileg hinter Mauern.

Als Paulo Freire später selbst unterrichtete, fiel ihm auf, wie einseitig der Unterricht verlief. Die Lehrenden sprachen, die Lernenden schwiegen. Wissen floss von oben nach unten – wie Wasser in ein Gefäß.

Er sah darin das Abbild einer Gesellschaft, in der Macht immer dieselbe Richtung nimmt. In seinem Hauptwerk *Pädagogik der Unterdrückten* (1970; dt. 1973) nennt er dieses Modell „Bankierspädagogik“. Sinngemäß beschreibt er Unterricht als einen Vorgang, bei dem Lehrkräfte Wissen „einzahlen“ und später als richtige Antworten wieder „abheben“. Die Schüler wirken wie Konten, auf die Wissen eingezahlt wird. Je mehr sie aufnehmen und korrekt zurückgeben, umso „wertvoller“ erscheinen sie. Es gibt Einzahlungen – und kaum ein echtes Gespräch.¹⁰

Freire fasst das sinngemäß so: Volle Köpfe verbessern die Bilanz der Lehrkraft. Anpassung verbessert das Ansehen der Institution. Was wie Förderung aussieht, kippt so leicht in Dressur. Es entstehen Angepasste, die reproduzieren. Nicht Fragende, die gestalten.

Sein Ziel war es, diese Logik umzudrehen. Bildung entsteht nach ihm erst, wo Lehrende und Lernende gemeinsam Bedeutung schaffen – wo Wissen nicht Besitz, sondern Beziehung ist. Sinngemäß heißt das: Lernen beginnt dort, wo Menschen in Zusammenarbeit ihre Welt „lesen“ – und dadurch überhaupt erst die Möglichkeit gewinnen, sie zu verändern.¹¹

Dieser Gedanke klingt schlicht, trifft aber den Kern des traditionellen Schulmodells. Autorität liegt nicht mehr bei der Lehrkraft allein, sondern im gemeinsamen Lernprozess.

Damit legt Freire einen blinden Fleck frei: die Verwechslung von Information und Wissen. In der Logik der „Bankierspädagogik“ gilt jedes übertragene Faktenpaket als Bildung. Der Kopf wird zum Speicherort, nicht zum Ort der Bedeutung. So lassen sich ganze Lehrpläne „durchnehmen“, ohne dass sich im Leben der Lernenden wirklich etwas weiterentwickelt.

Information landet im Kopf, aber Verstehen verändert den Blick. Es prägt Handeln und berührt Beziehungen. Eine Schule, die nur Stoff verteilt, macht niemanden mündig; sie produziert eher Überforderung und ein Gefühl von Orientierungslosigkeit. Freire beschreibt genau das: Menschen, die viel „wissen“, aber wenig verstanden haben, weil Zeit und Raum fehlen, das Gelernte mit dem eigenen Leben zu verbinden. Genau an dieser Stelle wird sichtbar, wie schnell aus Bildung Dressur wird: Wenn Bedeutung ausbleibt, bleibt am Ende oft nur Anpassung an den Takt.

Seinen Gegenentwurf nennt er „dialogische Pädagogik“. Unterricht ist dann kein Monolog. Er wird zum Gespräch über die Welt. Erfahrung zählt genauso wie Theorie. Nicht nur Antworten gelten als Leistung, sondern auch Fragen. Wer spricht, lernt. Wer nur zuhört, verstummt – erst nach außen, irgendwann ebenso nach innen.

Wenn Lernende nur wiederholen, was man ihnen sagt, bleibt die Ordnung stabil. Sobald sie anfangen zu hinterfragen, kommt Bewegung hinein – und mit ihr Bewusstsein.

Die Unruhe, die daraus entsteht, war für Freire kein Problem. Sie gehört zur Befreiung dazu. Sinngemäß sagt er: Erst wenn Menschen sich als Gestalter ihrer Wirklichkeit begreifen, können sich Verhältnisse verändern.

Er hätte genau hier angesetzt. Bildung ist heute moderner, schneller, technologischer. Aber sie ist nicht automatisch reflektierter. Er bringt das auf eine Formel: Menschen befreien sich nicht gegenseitig „von außen“, und niemand befreit sich allein – Befreiung entsteht in Gemeinschaft.¹²

Dieser Satz reicht über Pädagogik hinaus – er beschreibt ein Gesellschaftsprinzip. Er markiert den Kernunterschied: Anpassung auf der einen Seite, Beziehung auf der anderen. Die eine Logik fragt: „Wie mache ich dich nützlich?“ Die zweite: „Wie wirst du du selbst?“

1.6 Höhle der Bildung – wer entscheidet, was Licht ist?

Kaum ein Philosoph hat Bildung so radikal als Machtfrage verstanden wie Platon. In der Politeia entwirft er nicht nur das berühmte Höhlengleichnis, sondern auch ein Erziehungssystem, das Menschen formt und sortiert – bis hin zur Vorstellung, dass eine kleine Schicht von Philosophen über die anderen herrscht: Wenige sollen regieren, viele sollen folgen.

Platon taugt in diesem Buch nicht zum Helden der Aufklärung, sondern eher als doppeldeutige Figur: als jemand, der früh verstanden hat, wie tief Erziehung in die Seele eingreift – und zugleich zeigt, wie schnell aus Bildung ein Instrument der Sortierung und Kontrolle werden kann.

Platon kritisiert die Demokratie. Er erlebt, wie sein Lehrer Sokrates von einem demokratischen Gericht hingerichtet wird. Das prägt ihn. Es lässt ihn der Masse misstrauen und macht ihn skeptisch gegenüber der Unberechenbarkeit öffentlicher

Meinungen. Mich interessiert hier weniger sein Staatsmodell als das Bildungsbild, mit dem er erklärt, wie Menschen „Wirklichkeit“ lernen – oder verwechseln.

Wenn ich im Folgenden von der „Höhle der Bildung“ spreche, knüpfe ich an Platons Bild an – nicht an sein politisches Programm. Was geschieht, wenn Bildung nicht nur befreit, sondern lenkt und sortiert?

Berühmt ist seine Idee, Bildung sei nicht das Einfüllen von Wissen, sondern eine Umwendung des Blicks: eine Hinwendung weg vom Schein, hin zum Wirklichen.¹³

Das Höhlengleichnis macht dieses Programm anschaulich. Platon erzählt von Menschen, die seit ihrer Kindheit in einer Höhle gefesselt sind und nichts anderes sehen als Schattenspiele an der Wand. Diese Schatten halten sie für die Wirklichkeit; das Licht, das die Flamme wirft, brennt hinter ihnen, bleibt aber unsichtbar.

Bildung setzt ein, wenn einer gezwungen wird, sich umzudrehen. Zuerst schmerzt das Licht. Der neue Blick irritiert. Der Weg nach draußen ist mühsam. Schritt für Schritt begreift der Befreite: Seine alte Wahrheit war nur ein Schattenbild. Platon nennt diesen Prozess die „Wendung der Seele“¹⁴: weg von Gewohnheit und Meinung, hin zu Einsicht.

In diesem Bild steckt eine schlichte, aber radikale Erkenntnis: Wir leben nicht einfach „in der Wahrheit“, sondern in Deutungen – und viele dieser Auslegungen werden uns von außen geliefert.

Übertragen auf heute hat die Höhle andere Formen: ein Klassenzimmer mit identischen Arbeitsblättern. Oder ein Social-Media-Feed, der täglich filtert, was sichtbar wird. Wer diese Vorgaben nie unterbricht, hält sie schnell für die ganze Wirklichkeit.

Bildung beginnt dann nicht mit neuen Inhalten, sondern mit dem Moment, in dem jemand merkt, dass selbst das nur Ausschnitte sind. Familie, Schule, Medien, Religion: Sie alle werfen ihre Schatten an die Wand. Wer nie lernt, sich umzudrehen, hält das, was ihm gezeigt wird, für selbstverständlich.

Platon meint damit nicht nur Unwissenheit. Er beschreibt Gewöhnung. Was wir früh und oft genug hören, wird schnell zur Wahrheit. Echte Bildung wäre dann nicht der Weg zur nächsten Prüfung, sondern der Mut, sich ebenso zu hinterfragen – selbst wenn es sich manchmal seltsam anfühlt.

Genau darin liegt die Nähe zu unserem Thema: Die moderne Schule produziert zunächst oft nicht „freie Geister“, sondern erschafft Menschen, die gelernt haben, Vorgänge nicht mehr infrage zu stellen. Die Höhle ist heute nicht aus Fels, sondern aus Routinen, Lehrplänen und vertrauten Erzählungen gebaut; sie wirkt umso stärker, je „normaler“ sie erscheint.

Gleichzeitig ist Platons Bildungsentwurf alles andere als egalitär. Bildung ist für ihn kein Recht für jedermann, sondern ein streng geführter Weg, der nur wenigen bis zum Ende offensteht.

Am Anfang stehen Erzählungen: Kinder hören nur Mythen, die Mut, Maß und Gehorsam fördern. Platon will Darstellungen verbannen, die Götter als lügnerisch oder schwach

zeigen, weil solche Geschichten – so seine Sorge – den Charakter verderben, bevor Menschen überhaupt selbst zu denken beginnen.¹⁵ Kunst ist damit kein freier Raum, sondern ein pädagogisches Werkzeug unter Aufsicht.

Gymnastik und Musik formen den Körper und beruhigen die Affekte; erst wer gelernt hat, sich zu führen, gilt als reif für abstrakteres Denken. Danach folgen Mathematik, Geometrie und Astronomie – nicht als Fachausbildung, sondern als Übung in einer Denkweise, die auf Ordnung und Stabilität zielt.

Die letzte Stufe ist die Dialektik: Begriffe klären, Behauptungen prüfen, Gewissheiten zerlegen. Gerade weil sie gefährlich ist, reserviert Platon sie für eine kleine Elite der „Philosophen“. Am Ende steht eine Auswahl: Die meisten arbeiten, einige wachen, sehr wenige regieren.

Bildung wirkt hier als Filter, der Menschen nach ihrer vermeintlichen „Natur“ sortiert – die Schule als Prüfung der Seele, die Gesellschaft als Hierarchie des Geistes.

Deutlicher wird die politische Seite dieses Modells im berühmten „edlen Betrug“. Platon empfiehlt eine erfundene Geschichte, die die Ordnung von innen stabilisiert: Jeder Mensch trage ein Metall in der Seele – Gold, Silber, Eisen oder Bronze. Dieses Metall entscheide, wer herrscht, wer wacht und wer arbeitet.¹⁶

Der Mythos macht Widerspruch überflüssig: Er erklärt die Ordnung für unveränderlich. Die Geschichte ist erfunden und gilt doch als wahr. Ungleichheit wirkt darin wie Natur – nicht wie Ergebnis von Entscheidungen.

Der Sinn scheint klar: Eine Gesellschaft bleibt beständiger, wenn Menschen ihre Stellung nicht als Zufall oder Unrecht erleben, sondern als „richtigen Platz“. Platon rechtfertigt diese Lüge, weil sie seiner Meinung nach dem Gemeinwohl dient. Wahrheit ist ihm hier zweitrangig, wichtiger ist die Stabilität des Ganzen. Kontrolle erscheint wie Fürsorge, Macht als Schutz.

Platon ist in diesem Zusammenhang wie ein Spiegel. Einerseits beschreibt er Bildung als Weg aus der Höhle der Gewohnheit – als Befreiung aus dem bloßen Schattenwissen. Andererseits entwirft er ein System, in dem Geschichten, Unterricht und Prüfungen so eingesetzt werden, dass Menschen ihre Rolle akzeptieren und die Ordnung nicht gefährden.

Genau diese Doppelbewegung – Befreiung durch Bildung und Stabilisierung durch Formung – zeigt sich auch in modernen Institutionen: Kinder lernen nicht nur Rechnen, Schreiben und Lesen, sondern zusätzlich Erzählungen darüber, wie die Welt funktioniert: dass Bildung Chancen eröffne, dass Leistung gerecht sei, dass Erfolg vor allem vom eigenen Willen abhängt.

Diese Geschichten sind nicht immer falsch. Aber sie sind nicht neutral. Sie formen Erwartungen. Sie ordnen Hoffnungen. Und sie rechtfertigen Unterschiede. Unsere modernen „Metalle“ heißen Abitur, Bachelor, Master oder Dokortitel. Sie wirken nicht wie Mythen, sondern wie objektive Nachweise – und doch erzählen sie eine Geschichte darüber, wer wofür „gemacht“ sei.

Bourdieu, Foucault und Freire beschreiben im 20. Jahrhundert mit anderen Begriffen etwas, das bei Platon längst angelegt ist: Die moderne Bildung ist nie nur Wissensvermittlung. Sie formt Selbstbilder, öffnet und schließt Möglichkeiten und erzeugt Zustimmung ebenso wie Zweifel.

Ob sie zur Befreiung wird oder der Dressur dient, entscheidet sich nicht an der Menge des Gelernten, sondern an der Frage, ob Menschen darin ermutigt werden, sich „umzudrehen“ – die eigenen Schatten und die Geschichten, in denen sie leben, überhaupt erst zu sehen.

Wie tief diese Höhle in unsere sozialen Strukturen hineinreicht, haben im 20. Jahrhundert Soziologen wie Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron gezeigt. Auf sie komme ich später ausführlicher zurück; hier genügt vorerst der Gedanke, dass Bildung nicht nur unser Denken formt, sondern Klassenverhältnisse stabilisiert.

1.7 Disziplin, Macht und das unsichtbare Klassenzimmer

Freire versteht Unterricht als Gespräch. Foucault zeigt, was passiert, wenn dieser Dialog verstummt. Freire interessiert sich dafür, wie wir frei werden. Foucault stellt die Gegenfrage: Wie lernen Menschen, sich selbst zu überwachen?

Seine Analyse ist unbequem. Sie trifft einen Punkt, an dem Freiheit längst zu Ordnung geworden ist. Wir haben ihn als Analytiker jener „Mikrophysik der Macht“ kennengelernt, die im Alltag wirkt: in Routinen, Blicken, Bewertungen. Für ihn sind Lehrkräfte und Lehrpläne nicht der Kern. Entscheidend sind die Mechanismen, die den Schulalltag unauffällig prägen.

In Überwachen und Strafen rückt Foucault die Schule nahe an Gefängnisse, Kasernen, Fabriken und Krankenhäuser. Nicht wegen gleicher Brutalität, sondern weil sie einer gemeinsamen Logik folgen: Menschen werden über Beobachtung geformt. Gewalt ist dafür nicht nötig. Schon die Möglichkeit, gesehen zu werden, genügt. Das Bild hierfür – das Panoptikum – habe ich zuvor eingeführt; hier reicht mir die Konsequenz daraus: Kontrolle muss nicht ständig stattfinden – es genügt, dass wir mit ihr rechnen.

Im Klassenzimmer wirkt das zunächst harmlos. Sitzordnung, Tafel, Aufsicht, Noten, Zeitplan – das ist die Alltagsgrammatik der Schule. Doch dahinter steckt eine Form der Steuerung, die durch ihre Selbstverständlichkeit wirkt.

Kinder lernen früh, dass ihr Verhalten jederzeit beobachtet und bewertet werden kann: von der Lehrkraft, von Mitschülern, durch Noten und Kommentare, später durch Zeugnisse. Bei Foucault ist das der Punkt, an dem Aufsicht in den Kopf des Kindes wandert.

Genau hier berühren sich Foucault und Freire. Freire sieht Unterdrückung vor allem im System: in Lehrplänen, in sozialen Verhältnissen, in der Bankierspädagogik, die Menschen zu Gefäßen macht. Foucault fragt dagegen, was passiert, wenn diese Logik zur eigenen Stimme wird.

Freire möchte, dass Lernende ihr Lernen aktiv gestalten. Er kritisiert Bildung dort, wo sie Ungerechtigkeit als normal hinnimmt – und will Menschen zum Handeln ermutigen. Foucault zeigt, dass wir längst geformt wurden – oft nicht durch offene Befehle, sondern durch die Einübung von Maßstäben. „Mach es richtig. Sei produktiv. Sei besser.“ Das klingt nach Selbstverantwortung. Genau darin liegt die Pointe: Manchmal ist es fortgesetzte Disziplin aus den frühen Jahren. Die Gefahr ist, dass wir die Kräfte, die uns formen, nicht mehr als Macht erkennen, sondern irgendwann für unsere eigene halten. Bonhoeffer lässt sich hier als moralische Perspektive mitdenken: als Warnung davor, dass ein Gewissen bequem werden kann und das Fragen verlernt.

Drei Stimmen aus unterschiedlichen Zeiten, die auf eine gemeinsame Diagnose hinauslaufen: Der moderne Mensch hat gelernt, sich zu lenken, lange bevor er sich selbst versteht.

Darin liegt das Paradox unserer Gegenwart. Wir leben in einer Welt, die Freiheit verspricht und zugleich Kontrolle perfektioniert. Die Schule ist oft der Anfang – das erste Labor, in dem aus Neugier Regelmäßigkeit wird, aus Spontaneität Ordnung, aus „Denken“ Funktionieren.

Aus der Gegenüberstellung von Freire und Foucault folgt die Zumutung: Macht sitzt nicht nur im System, sondern ebenso in der Art, wie wir uns selbst führen. Deshalb wirkt Foucaults Analyse so verstörend: Sie verortet Macht nicht dort, wo wir sie gern sehen – in Regierungen, Gesetzen oder Ideologien –, sondern in uns selbst. In kleinen Alltagsbewegungen. In Routinen, die sich „normal“ nennen. In der Angst vor der falschen Antwort.

Der erste Schritt zu einer anderen Bildung ist nicht die Abschaffung der Schule. Womöglich liegt er im Verstehen ihrer verborgenen Ordnung. Wer erkennt, wie Disziplin arbeitet, findet eher Wege, ihr nicht unreflektiert zu folgen. Und wer einmal begriffen hat, dass er nicht nur „aufnimmt“, sondern handeln kann, wird sich schwerer damit abfinden, bloß zu funktionieren.

1.8 Reproduktion und Filter – wie Schule Unterschiede stabilisiert

Soziale Reproduktion – wenn Herkunft wie Leistung wirkt

Der französische Soziologe Pierre Bourdieu (1930–2002) und Jean-Claude Passeron haben diese Logik als ein System sozialer Reproduktion beschrieben. In *Die Reproduktion* (1971) zeigen sie, dass das Bildungssystem gesellschaftliche Unterschiede nicht aufhebt. Es übersetzt sie vielmehr in eine scheinbar neutrale Sprache. Was oft aus Herkunft entsteht, erscheint dann als persönliche Leistung – und wirkt am Ende wie Gerechtigkeit¹⁷.

Bourdieu nennt diese unsichtbare Währung „kulturelles Kapital“. Gemeint sind Wissen, Sprachstil, Habitus, Haltung und Gesten – eben die leisen Codes, die in bürgerlichen Familien früh eingeübt werden.

Wer in einem Umfeld groß wird, in dem Bücher präsent sind, Gespräche geführt werden und Sprache bewusst genutzt wird, kommt mit einem Vorsprung in die Schule. Die stillen Regeln sind ihm vertraut, lange bevor jemand sie ausspricht.

Hier liegt Bourdieus Punkt: Die Schule belohnt häufig genau jene Fähigkeiten, die in bestimmten Milieus längst mitgegeben werden – und behandelt sie anschließend als „Begabung“ oder „Natürlichkeit“, als wäre es ein inneres Talent und nicht ein sozialer Vorlauf.

Damit ist nicht „braves Anpassen“ gemeint. Im Fokus steht die soziale Struktur dessen, was überhaupt als „gut“ gilt. Die Schule nutzt Kriterien, die für die bürgerliche Mittelschicht vertraut sind, und hält sie für allgemeingültig. Wer von klein auf so spricht, schreibt, denkt und sich verhält, wie es erwartet wird, wirkt begabt. Wer diese Codes nicht kennt, steht rasch als „schwach“ da – selbst wenn Anstrengung und Intelligenz vergleichbar sind.

Das Verkennen ist strukturell: Weil die Schule ihre Maßstäbe für neutral hält, erscheinen die Gewinner als „fleißig“ oder „begabt“ und die Verlierer als „weniger talentiert“ – obwohl sich in Wirklichkeit unterschiedliche Startkapitale niederschlagen¹⁸.

Das ist keine Frage persönlicher Schuld von Lehrkräften, sondern eine Frage von Strukturen. Bourdieu spricht sinngemäß von symbolischer Gewalt – jener sanften, fast unsichtbaren Macht, durch die die Kultur der gesellschaftlich dominierenden Klasse zur „Normalität“ erklärt wird¹⁹.

Im Schulalltag – Erwartung und Weichenstellung

Zwei alltagsnahe Mechanismen verdeutlichen, wie diese stille Selektion wirkt. Zum einen der Pygmalion-Effekt: Wer sicher spricht, ein „gutes Auftreten“ zeigt und Referenzwissen parat hat, löst oft höhere Erwartungen aus – meist ohne dass es jemand merkt. Daraus folgen eher Zuspruch und Unterstützung. So wird aus einer Vermutung schnell eine selbsterfüllende Prophezeiung²⁰.

Zum anderen die frühen Weichenstellungen durch Empfehlungen und Kurssysteme, etwa beim Übergang aufs Gymnasium. Maßstab ist oft das, was im Augenblick an Leistung sichtbar wird. Doch dieser „Moment“ hat eine Vorgeschichte: kultureller Vorlauf, Sprache, Betreuung. Ist der Weg einmal festgelegt, wirkt er lange nach. So verstärken sich Unterschiede über Jahre.

Bewertungsraster wirken objektiv. In der Praxis belohnen sie soziale Prägungen. Und am Ende sieht es so aus, als wäre alles ein persönlicher Verdienst.

Bildung wird zur Bühne, auf der gesellschaftliche Erbschaften als eigene Leistung erscheinen – meist ohne Absicht. Die Regeln wirken wie Naturgesetze, weil man sie kaum sieht. Was zeigt sich daran? Die Schule misst nicht „reine“ Leistung. Sie bewertet kulturelle Vorerfahrungen, die ungleich verteilt sind und oft als selbstverständlich gelten. So werden Klassenvorteile in Erfolge übersetzt, die wie verdient wirken.

So wirkt Chancengleichheit oft wie ein Versprechen, das nicht eingelöst wird. Wer erfolgreich ist, profitiert häufig von unsichtbaren Startvorteilen. Wer benachteiligt ist, erlebt Scheitern dagegen als eigenes Versagen.

Was gilt als Intelligenz – und was fällt durchs Raster?

Neben dieser sozialen Selektion gibt es eine zweite, die oft übersehen wird – und die sich im Klassenzimmer anders zeigt: eine Hierarchie dessen, was überhaupt als „Intelligenz“ gilt. Die Schule zählt vor allem zwei Denkweisen als „Begabung“: sprachlich-analytisch und logisch-mathematisch. Wer schnell schreibt, klar argumentiert und Muster erkennt, gilt dann als intelligent.

Andere Formen der Klugheit fallen dabei oft durchs Raster. Da ist das musikalische Kind, das Rhythmen intuitiv versteht. Eine andere hat räumliche Vorstellungskraft und denkt in drei Dimensionen. Wieder ein anderer besitzt Körperintelligenz und ahmt Bewegungen sofort nach. Und daneben gibt es das Mädchen mit sozialer Sensibilität, das Spannungen im Raum bemerkt, bevor jemand ein Wort sagt. Solche Fähigkeiten gelten dann eher als „Talent“ oder Hobby. Im Zeugnis tauchen sie selten auf – und in den Prüfungen, die über Bildungswege entscheiden, fast nie.

Auf diese Weise bleibt enormes Potenzial ungenutzt. Kinder, deren Begabungen nicht in die schmale Schablone der geprüften Intelligenz passen, erleben sich früh als „schwach“ oder „nicht so klug“, obwohl sie schlicht anders denken. Hier zeigt sich ein zweiter Filter: nicht nur, wer die passenden Codes mitbringt, sondern welche Formen von Können überhaupt zählen. Als Gegenperspektive wird in der Bildungspsychologie seit Langem diskutiert, dass Intelligenz pluraler verstanden werden kann, als Schule sie prüft²¹.

Selbst hier passt Bourdieus Blick: Die Schule erklärt einen eindeutigen Denkstil zur wahren „Kultur“ – jenen, den die Mittelschicht ohnehin pflegt und mit ihren Kindern einübt. Andere Formen des Könnens werden dabei entwertet. Die symbolische Gewalt wirkt damit doppelt: Sie privilegiert Herkunftsmilieus. Und sie bevorzugt gewisse Arten zu fühlen, zu sehen und zu verstehen – und nennt beides am Ende „Leistung“.²²

Der Vergleichsraum – Jahrgänge als unsichtbarer Filter

Ein oft übersehener Mechanismus ist die Jahrgangseinteilung. Kinder, die zufällig im selben Jahr geboren wurden, landen zusammen im Klassenraum. Dann gilt für alle das gleiche Programm: gleiche Inhalte, Tests und Maßstäbe.

Auf den ersten Blick wirkt das vernünftig: Man braucht eine Struktur. Aber diese Ordnung hat Nebenwirkungen. Sie trennt die Lernenden nach Alter, statt nach Interesse, Erfahrung oder Begabung. So entsteht eine künstliche Vergleichsgruppe, in der der eigene Wert fast automatisch zur Frage wird: „Wo stehe ich im Verhältnis zu den anderen?“

Man sieht, dass an einem einfachen Bild: In einer fünften Klasse sitzen nebeneinander ein Kind, das im Verein schon seit Jahren gefördert wird, und eines, das sich mit den Grundlagen schwertut. Beide bekommen denselben Stoff, dieselbe Arbeit, möglicherweise

sogar dieselbe Note – aber für das eine ist es eine machbare Übung, für das andere eine stille Überforderung. Auf dem Papier sind sie „gleich alt“, in der Lernbiografie liegen oft Jahre dazwischen.

Früher war Lernen oft weniger nach Alter sortiert. Kinder lernten im Alltag – mit Älteren und Jüngeren zugleich. Mit Geschwistern, Nachbarn, Handwerkern, Großeltern. Wissen ging dabei quer durch die Generationen.

Die moderne Schule reduziert diese Mischung. Zehnjährige in ihrer Altersgruppe. Vierzehnjährige mit Vierzehnjährigen. Und an der Universität setzt sich das fort: Studierende bleiben meist unter Gleichaltrigen.

Was als Struktur der Übersicht anfängt, wird so leicht zum System des permanenten Vergleichs. Zeugnisse, Rankings, Durchschnittsnoten – all das verstärkt die Idee, dass es so etwas gibt wie den „normalen“ Entwicklungsstand, an dem sich alle zu messen haben. Wer darüber liegt, gilt als „begabt“, wer sich darunter findet, als „schwach“ – obwohl beide oft nur anders, nicht schlechter lernen.

Für Bourdieu passt diese Alterssegregation als Beispiel: Sie zeigt, wie Schule soziale Normen in neutrale Formen kleidet. Die Einteilung nach Jahrgang wirkt objektiv. Fast naturgegeben. Unpolitisch. Und doch ist sie ein machtvoller Filter.

Sie begünstigt die, deren Tempo zufällig zum Takt des Systems passt, und markiert jene, die länger brauchen, als defizitär. Wiederholt sitzen bleiben, „zu langsam sein“, „den Anschluss verlieren“ – das sind nicht nur pädagogische Etiketten, sondern früh eingeübte Selbstbilder. Wer sich jahrelang als „hinterher“ erlebt, lernt irgendwann nicht mehr nur Stoff – sondern übernimmt eine Rolle.

Diese Logik verengt zugleich das Verständnis davon, was Lernen bedeuten kann. Anstatt dass Unterschiedlichkeit als Ressource erlebt wird – der Ältere, der dem Jüngeren etwas erklärt, die Ruhige, die dem Lauten eine andere Perspektive zeigt –, wird sie zur Störung der Norm.

Dann heißt es schnell „leistungsschwach“ oder „leistungsstark“. Kaum jemand spricht darüber, dass Menschen auf verschiedenen Wegen begreifen. So bildet sich unter Gleichaltrigen eine leise Hierarchie. Das macht Solidarität schwerer.

Man sitzt nebeneinander, aber befindet sich in gegenseitiger Konkurrenz. Es ist eine der tiefsten Prägungen der Schulzeit: nicht nur der Stoff, den wir lernen, begleitet uns ins Leben, sondern die Erfahrung, dass unser Wert von Tabellen abhängt, in denen wir neben anderen stehen, die zufällig genauso alt sind wie wir.

Damit sind wir an einem Punkt, an dem aus Theorie plötzlich Biografie wird.

1.9 Kritik: Schule eine Chance oder Filter?

Man könnte jetzt meinen, Schule sei vor allem eine Maschine zur Reproduktion von Ungleichheit. So liest Bourdieu sie im vorherigen Abschnitt.

Er zeichnet dieses Bild bewusst scharf. Er zeigt, wie Herkunft, Habitus und kulturelles Kapital darüber entscheiden, wer als „begabt“ gilt und wer nicht. Und er tut das nicht im Ton einer neutralen Bestandsaufnahme: Seine Analyse ist auch ein Urteil über die Gesellschaft, in der Schule funktioniert.

Zwei Lesarten der Schule – Reproduktion oder Integration

In seinen Augen ist der Mensch mehr als ein künftiger Arbeitnehmer. Und eine Gesellschaft, die Personen vor allem nach Nützlichkeit sortiert, ist grundsätzlich problematisch. Darum kritisiert er die Schule: Sie bereitet Kinder still darauf vor, in einer Ordnung zu funktionieren, die er für schädlich hält.

Man kann Schule aber auch anders verstehen: nicht nur als Filter, sondern als Ort, der Gesellschaft zusammenhält. Aus funktionalistischer Sicht ist sie deshalb notwendig. Durkheim betont sinngemäß: Moderne Gesellschaften sind komplex. Damit sie funktionieren, brauchen sie gemeinsame Regeln – und einen Ort, an dem man sie lernt. In der Schule lernen Kinder, was erwartet wird. Und sie üben, Verantwortung in einem gemeinsamen Rahmen zu übernehmen²³.

Schule soll auf eine Welt vorbereiten, in der Arbeitsteilung, Wettbewerb und Leistungsdruck zum Alltag gehören. Dahinter steht ein anderes Bild von Gesellschaft: Die bestehende Ordnung gilt nicht als ideal, aber als Voraussetzung, in der sich individuelle Wege trotzdem eröffnen können.

In diesem Rahmen gilt Schule nicht als Problem, sondern als Vorbereitung. Ähnlich argumentiert die Bildungsökonomie: Abschlüsse, Grundkompetenzen und Lernleistungen gelten als Investition in die eigene Zukunft. Wer dieses Grundmodell akzeptiert, sieht in der Schule eher eine Chance: einen Ort, an dem sich Wege öffnen können – nicht automatisch, aber grundsätzlich.

Der Konflikt liegt nicht in der Frage, was Schule tut, sondern wie man es bewertet. Für Bourdieu ist eine Ordnung, die Menschen nach Verwertbarkeit sortiert, prinzipiell schädlich. Funktionalistische Perspektiven akzeptieren diese Ordnung eher als Rahmen: ambivalent, aber stabilisierend – und für viele eine Form von Orientierung.

Beide Sichtweisen haben Konsequenzen: Wer Bourdieu folgt, fragt zuerst nach den verdeckten Kosten der Ordnung. Wer Durkheim/Parsons folgt, fragt zuerst danach, wie Ordnung überhaupt möglich bleibt.

Biografien als Gegenlicht

Neben diesen theoretischen Perspektiven gibt es etwas, das beide Seiten berührt: konkrete Lebensläufe. Es gibt die erste Studentin in einer Arbeiterfamilie, den Sohn von Akademikern, der sich scheinbar mühelos durchs System bewegt, und das Kind, das früh gelernt hat, dass es besser ist, nicht aufzufallen. Genau diese Ebene zeigt, wie ungleich der Raum ist, in dem Menschen überhaupt „leisten“ können – und wie viel davon mit unsichtbaren Voraussetzungen zu tun hat. Eine Schule, die fair sein will, sollte genau hier

ansetzen: Sie müsste Unterschiede nicht nur registrieren, sondern effektiv abfedern – Spielräume nutzen und Kinder stärken, statt sie auszusortieren.

Diese Geschichten ändern nichts an Bourdieus Kritik. Aber sie nehmen ihr etwas von der Härte. Schule schließt Türen. Sie öffnet manchmal welche. Sie kann Menschen auf ein System zuschneiden. Und zugleich kann sie Einzelne befähigen, sich darin sicherer zu bewegen als ihre Eltern. Wer genau hinschaut, findet beides.

Damit das nicht abstrakt bleibt, mache ich es an einer eigenen Erfahrung sichtbar – nicht als Gegenbeweis, sondern als Beispiel dafür, wie früh Urteile fallen und wie knapp Weichenstellungen an einem Menschen manchmal vorbeigehen. In der Grundschule bekam ich die Empfehlung für die Realschule – im dreistufigen System den „mittleren“ Bildungsweg.

Kaum dort angekommen, fällte mein damaliger Englischlehrer das Urteil: Ich sei für diese Schule nicht geeignet, und man solle ernsthaft sogar über eine Sonderschule nachdenken.

Für meine Eltern hieß das: Abklärungen und Gespräche. Das Ergebnis fiel anders aus als die Diagnose des Lehrers – nicht „unfähig“, sondern eher leicht ablenkbar, wenig motiviert oder einfach „faul“. Heute würde ich in der Situation den Befund ADS bekommen. Ich blieb auf der Realschule.

Entscheidend war, was später geschah: In den höheren Klassen wechselten einige Lehrer, und mit ihnen änderte sich mein schulischer Alltag. Es kamen Menschen, zu denen ich ein persönliches, vertrauensvolles Verhältnis entwickelte – Lehrkräfte, die mir etwas zutrauten und bei denen ich nicht nur „funktionieren“ musste.

Mit dieser Beziehung kam eine Wendung. Ich wurde besser in der Schule. Aus dem vermeintlichen „Hilfsschüler“ wurde jemand mit einem guten Realschulabschluss. Später folgten weitere Bildungswege, bis hin zum Studium.

Aus der Perspektive Bourdieus war mein Weg unwahrscheinlich. Trotzdem macht er zwei Punkte sichtbar. Erstens fallen Urteile im System häufig früh – und meistens härter, als man denkt. Manchmal entscheidet sich dabei nur knapp, in welche Richtung ein Leben läuft. Zweitens ist nicht alles fix. Menschen vor Ort und kleine Veränderungen im System können vieles bewirken. Zuwendung, Vertrauen und alternative Wege können einen vorgezeichneten Verlauf umlenken.

Was folgt daraus?

Meine Geschichte widerlegt Bourdieus Analyse nicht – sie bestätigt vielmehr, wie schwer das System wiegt und wie viel Zufall und menschliche Zuwendung nötig sind, um ihm punktuell zu entkommen.

Genau hier wird es für mich interessant. Aus der Auseinandersetzung mit Bourdieu und seinen Kritikern ergibt sich nicht nur die Frage, wer „recht hat“, sondern eine Möglichkeit der Wahl: Ich kann das bestehende Leistungs- und Schulsystem grundsätzlich infrage stellen – und nach Wegen suchen, es tiefgreifend zu verändern. Oder ich akzeptiere, dass wir in einer Leistungsgesellschaft leben, und nutze Bourdieus Einsichten, um blinde

Flecken zu erkennen. Daraus können konkrete Verbesserungen entstehen: im Klassenzimmer, bei Bewertungen und in der Sprache, mit der wir über Begabung sprechen.

Ich möchte niemandem einen Weg aufzwingen. Mir geht es nur darum, nicht länger zu behaupten, die Schule wäre ein neutraler Ort. Wer das einmal erkannt hat, ist in der Lage, am System zu rütteln – oder zumindest dazu beizutragen, dass es weniger blind und menschlicher funktioniert.

Endnoten zur Leseprobe

- 1 Vgl. Bonhoeffer 1998, S. 26–28. Online konsultiert: Dietrich-Bonhoeffer-Portal, Dummheit ist ein gefährlicherer Feind des Guten als Bosheit (Quelle: Widerstand und Ergebung, DBW Bd. 8, S. 26). URL: <https://www.dietrich-bonhoeffer.net/zitat/312-dummheit-ist-ein-gefaehrlich/> (Abruf: 13.02.2026).
- 2 Vgl. Machiavelli, Niccolò (2007). Online konsultiert: Projekt Gutenberg-DE (Primärtext, Kap. 18): Passage Jeder sieht, was du zu sein scheinst ... (Übers. A. W. Rehberg). URL: <https://projekt-gutenberg.org/authors/niccol-machiavelli/books/buch-vom-fuersten/chapter/18/> (Abruf: 14.02.2026).
- 3 Vgl. Foucault 1976, S. 173–219, insb. S. 181–183; 192–193. Online konsultiert: Jurawelt / TENEA (Dissertation-PDF): zitiert u. a. Die Disziplin macht sich zunächst an die Verteilung der Individuen im Raum mit Nachweis ÜuS, S. 181 sowie Folgebezüge S. 181f./183. URL: https://images.jurawelt.com/download/dissertationen/tenea_juraweltbd50.pdf (Abruf: 14.02.2026).
- 4 Vgl. Foucault 1993, S. 24–62. Online konsultiert: Universität Graz (PDF): Weith, C.: Der Trend zur Selbstoptimierung und Selbstvermessung mit Literaturangabe Foucault 1993. Technologien des Selbst, S. 24–62. URL: <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/content/titleinfo/2400822/full.pdf> (Abruf: 13.02.2026).
- 5 Vgl. Foucault 1976, S. 238–250. Online konsultiert: Universität zu Köln, KUPS (Rottlaender 2018): Zitiert Foucault Überwachen und Strafen im Kontext der Prüfung mit Seitenangabe S. 238 f. URL: https://kups.ub.uni-koeln.de/8304/1/Ueberwachen_und_Strafen_im_deutschen_Schulsystem_Mai_2018.pdf (Abruf: 13.02.2026).
- 6 Vgl. Foucault 1977, S. 238–250. Online konsultiert: Rottlaender, E. M. (2018): Überwachen und Strafen im deutschen Schulsystem (PDF). Zitiert Foucault mit Seitenangabe ÜuS, S. 238. URL: https://kups.ub.uni-koeln.de/8304/1/Ueberwachen_und_Strafen_im_deutschen_Schulsystem_Mai_2018.pdf (Abruf: 13.02.2026).
- 7 Vgl. Freire 1973, S. 13–14; Rogers 1969, S. 105; 114. Online konsultiert: Zimring, F. (1999): About Carl Rogers (PDF). Zitiert Rogers' Bildungsverständnis aus Freedom to Learn mit Seitenbezug u. a. p. 105 und ordnet dessen Rolle als Facilitation of Learning ein. URL: <https://www.turningpoint.ie/wp-content/uploads/2015/09/About-Carl-Rodgers.pdf> (Abruf: 13.02.2026).
- 8 Vgl. Rogers 1969, S. 157–166. Online konsultiert: ERIC (Educational Resources Information Center): Bericht Industrial Arts in the Open Education Setting (ED110600, PDF). Enthält explizite Zuordnung zu Rogers, Freedom to Learn, mit Seitenbereich (44, p. 157–166). URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED110600.pdf> - 1<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED110600.pdf> (Abruf: 13.02.2026).
- 9 Vgl. Foucault 1977, S. 221–260. Online konsultiert: Deutsche Nationalbibliothek (DNB): Inhaltsübersicht zu Foucault, Überwachen und Strafen (Suhrkamp stw 184) zur Orientierung im Werk. URL: <https://d-nb.info/944290795/04> (Abruf: 13.02.2026).
- 10 Vgl. Freire 1973, S. 57–60. Online konsultiert: Friesenbichler, Bianca (2007): Paulo Freire. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 1 (PDF). Fasst das Bankiers-Konzept zusammen und belegt es mit Seitenangaben zur dt. Ausgabe Freire 1973, u. a. S. 57ff. URL: https://erwachsenenbildung.at/magazin/07-1/meb07-1_14_friesenbichler.pdf - 1https://erwachsenenbildung.at/magazin/07-1/meb07-1_14_friesenbichler.pdf (Abruf: 13.02.2026).
- 11 Vgl. Freire 1973, S. 57. Online konsultiert: Fritz, Birgit (2022): Wer spricht und wer wird gehört? In: Erwachsenenbildung 47 (2022) / PDF (pedocs). Belegt: Bildungsarbeit bezeichnet Freire (1973, S. 57) als Bankiers-Konzept. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2023/26029/pdf/Erwachsenenbildung_47_2022_Fritz_Wer_spricht_und.pdf - 1https://www.pedocs.de/volltexte/2023/26029/pdf/Erwachsenenbildung_47_2022_Fritz_Wer_spricht_und.pdf (Abruf: 13.02.2026).

- 12 Vgl. Freire 1991, S. 112. Online konsultiert: Hammes, Érico João (2012): Befreiendes Engagement?! Brasilianische Sicht auf einen deutschsprachigen Kongress. In: PThI 32 (2012-2), S. 111–129 (PDF über uni-muenster.de). Abruf: 13.02.2026.
- 13 Vgl. Platon, Politeia VII, 518c–d. Online konsultiert: Scaife/Perseus Viewer: Plato, Republic (Buch VII) mit Stephanus-Navigation. URL: <https://scaife.perseus.org/library/urn:cts:greekLit:tlg0059.tlg030/> - - [1https://scaife.perseus.org/library/urn:cts:greekLit:tlg0059.tlg030/](https://scaife.perseus.org/library/urn:cts:greekLit:tlg0059.tlg030/) (Abruf: 13.02.2026).
- 14 Vgl. Platon, Politeia VII, 518d. Online konsultiert: Scaife/Perseus Viewer: Plato, Republic (Buch VII) mit Stephanus-Navigation (u. a. 518d). URL: <https://scaife.perseus.org/library/urn:cts:greekLit:tlg0059.tlg030/> - - [1https://scaife.perseus.org/library/urn:cts:greekLit:tlg0059.tlg030/](https://scaife.perseus.org/library/urn:cts:greekLit:tlg0059.tlg030/) (Abruf: 13.02.2026).
- 15 Vgl. Platon, Politeia II, 377b. Online konsultiert: Scaife/Perseus Viewer: Plato, Republic (Buch II) mit Stephanus-Navigation (u. a. 377b). URL: <https://scaife.perseus.org/library/urn:cts:greekLit:tlg0059.tlg030/> - - [1https://scaife.perseus.org/library/urn:cts:greekLit:tlg0059.tlg030/](https://scaife.perseus.org/library/urn:cts:greekLit:tlg0059.tlg030/) (Abruf: 13.02.2026).
- 16 Vgl. Platon, Politeia III, 414c ff. Online konsultiert: Scaife/Perseus Viewer: Plato, Republic (Buch III) mit Stephanus-Navigation (u. a. 414c ff.). URL: <https://scaife.perseus.org/library/urn:cts:greekLit:tlg0059.tlg030/> - - [1https://scaife.perseus.org/library/urn:cts:greekLit:tlg0059.tlg030/](https://scaife.perseus.org/library/urn:cts:greekLit:tlg0059.tlg030/) (Abruf: 13.02.2026).
- 17 Vgl. Bourdieu/Passeron 1971, S. 16. Online konsultiert: Holzmayer (2023): zitiert Bourdieu und Passeron 1971, S. 16 (PDF). URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2023/26200/pdf/Holzmayer_2023_Die_Illusion_der_Berufswahl.pdf - - [1https://www.pedocs.de/volltexte/2023/26200/pdf/Holzmayer_2023_Die_Illusion_der_Berufswahl.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2023/26200/pdf/Holzmayer_2023_Die_Illusion_der_Berufswahl.pdf) (Abruf: 13.02.2026).
- 18 Vgl. Bourdieu / Passeron 1973, S. 13–19. Online konsultiert: Deutsche Nationalbibliothek (Katalogdatensatz): Suhrkamp-Ausgabe Die Reproduktion, Frankfurt am Main., 1973, mit ISBN 978-3-518-07365-0. URL: <https://d-nb.info/450987259> (Abruf: 13.02.2026).
- 19 Vgl. Bourdieu (1982 [1979]). Online konsultiert: Behindertenpädagogik 3/2020 (Open-Access-PDF): definiert symbolische Gewalt als sanfte/unsichtbare Gewalt; zitiert hierzu Bourdieu & Wacquant 1996, S. 204. URL: https://psychosozial-verlag.de/resources/openaccess_pdf/23428.pdf - - [1https://psychosozial-verlag.de/resources/openaccess_pdf/23428.pdf](https://psychosozial-verlag.de/resources/openaccess_pdf/23428.pdf) - - [1https://psychosozial-verlag.de/resources/openaccess_pdf/23428.pdf](https://psychosozial-verlag.de/resources/openaccess_pdf/23428.pdf) (Abruf: 13.02.2026).
- 20 Vgl. Rosenthal / Jacobson 1968. Online konsultiert: Volltext-PDF (Holt, Rinehart and Winston, 1968; Scan): Pygmalion in the Classroom (Rosenthal/Jacobson). URL: <https://gwern.net/doc/statistics/bias/1968-rosenthal-pygmalionintheclassroom.pdf> - - [1https://gwern.net/doc/statistics/bias/1968-rosenthal-pygmalionintheclassroom.pdf](https://gwern.net/doc/statistics/bias/1968-rosenthal-pygmalionintheclassroom.pdf) - - [1https://gwern.net/doc/statistics/bias/1968-rosenthal-pygmalionintheclassroom.pdf](https://gwern.net/doc/statistics/bias/1968-rosenthal-pygmalionintheclassroom.pdf) (Abruf: 13.02.2026).
- 21 Vgl. Gardner 1983. Online konsultiert: Volltext-PDF (Frames of Mind, inkl. Kapitel zur Pluralität von Intelligenz; Ausgabe mit neuer Einleitung). URL: [https://dspace.sxcjpr.edu.in/jspui/bitstream/123456789/720/1/Howard Gardner - Frames of Mind_ The Theory of Multiple Intelligences-Basic Books %282011%29 %281%29.pdf](https://dspace.sxcjpr.edu.in/jspui/bitstream/123456789/720/1/Howard%20Gardner%20Frames%20of%20Mind%20The%20Theory%20of%20Multiple%20Intelligences-Basic%20Books%20%282011%29%20%281%29.pdf) - - [1https://dspace.sxcjpr.edu.in/jspui/bitstream/123456789/720/1/Howard Gardner - Frames of Mind_ The Theory of Multiple Intelligences-Basic Books %282011%29 %281%29.pdf](https://dspace.sxcjpr.edu.in/jspui/bitstream/123456789/720/1/Howard%20Gardner%20Frames%20of%20Mind%20The%20Theory%20of%20Multiple%20Intelligences-Basic%20Books%20%282011%29%20%281%29.pdf) - - [1https://dspace.sxcjpr.edu.in/jspui/bitstream/123456789/720/1/Howard%20Gardner%20Frames%20of%20Mind%20The%20Theory%20of%20Multiple%20Intelligences-Basic%20Books%20%282011%29%20%281%29.pdf](https://dspace.sxcjpr.edu.in/jspui/bitstream/123456789/720/1/Howard%20Gardner%20Frames%20of%20Mind%20The%20Theory%20of%20Multiple%20Intelligences-Basic%20Books%20%282011%29%20%281%29.pdf) (Abruf: 13.02.2026).
- 22 Vgl. Bourdieu 1982, S. 47–57, 513. Online konsultiert: Wikipedia: Die feinen Unterschiede (Eintrag mit Seitenangaben zu Bildung/Titeln). URL: https://de.wikipedia.org/wiki/Die_feinen_Unterschiede - - [1https://de.wikipedia.org/wiki/Die_feinen_Unterschiede](https://de.wikipedia.org/wiki/Die_feinen_Unterschiede) - - [1https://de.wikipedia.org/wiki/Die_feinen_Unterschiede](https://de.wikipedia.org/wiki/Die_feinen_Unterschiede) (Abruf: 14.02.2026).

- 23** Vgl. Durkheim 1922/1972, S. 29–30. Online konsultiert: Universität Graz, unipub (PDF, 2021): Die Rolle der Autorität in der pädagogischen Arbeit; enthält die Durkheim-Definition Erziehung ist die Einwirkung in deutscher Übersetzung. URL: <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/download/pdf/6714731> (Abruf: 19.02.2026).