

INHALT

AUS WISSENSCHAFT UND POLITIK

Dieter Nittel

Kritische Anmerkung zum Nationalen Bildungsbericht 2022:
Was gegen den Alleinvertretungsanspruch des szientistischen
Professionalisierungsansatzes spricht

3

AUS WISSENSCHAFT UND LEHRE

Hannes König und Eike Wolf

Sandkastenkasuistik. Anmerkungen zur studentischen Gruppenarbeit
in der fallrekonstruktiven Hochschullehre

12

REFORMKRITIK

Marion Pollmanns

Bildung und ihre Leidtragenden. Eine Art Schadensbilanz in
drei Fallstudien

32

GEGEN DAS SELBSTVERSTÄNDLICHE

Richard Lischka-Schmidt

Die Schule der Gesellschaft. Eine schultheoretisch orientierte
Diskursanalyse zum Schulfach Gesundheit

51

SALZBURGER SYMPOSION

71

SALZBURGER SYMPOSION I

Dietrich Benner

Miteinander-Streiten – eine unverzichtbare Praktik der Erziehung?

72

SALZBURGER SYMPOSION II

Ralf Mayer

Zur Bindung an Wissens- und Wahrheitsansprüche. Diesseits und
jenseits des Angreifens und Aufführens von Gründen

91

Dieter Mittel

Kritische Anmerkung zum Nationalen Bildungsbericht 2022: Was gegen den Alleinvertretungsanspruch des szientistischen Professionalisierungsansatzes spricht¹

I

Kaum kritische Nachfragen an den Nationalen Bildungsbericht – trotz gravierender Defizite

Während pädagogische Berufsverbände, die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) und andere Organisationen („Fachbeirat Digitalisierung und Bildung älterer Menschen“) durchaus kritisch auf den aktuellen Nationalen Bildungsbericht reagiert haben, scheint sich die Erziehungswissenschaft betont zurückhaltend, um nicht zu sagen: indifferent zu gerieren. Dabei sind die Mängel in dieser Dokumentation keineswegs trivialer Art, wie die folgenden Beispiele zeigen:

- Der genuine Objektbereich des Bildungsberichts, das deutsche Bildungssystem (auch „Bildungswesen“ im Bericht genannt), wird im Unterschied zu den vergangenen Jahren um die Sphäre des nonformalen Lernens und den Fokus „Bildung im Lebenslauf“ erweitert. Da durch diese Erweiterung auch die Veränderung des ursprünglichen Gegenstandsbereichs nicht auszuschließen ist, wäre eine Bestimmung bzw. eine Spezifizierung der Kategorie Bildungssystem unbedingt notwendig gewesen. Doch an keiner Stelle des Berichts erfahren die Leser*innen, wo der um die Elemente non-formales Lernen und Lebenslauf erweiterte Phänomenbereich anfängt und wo er aufhört – spricht: Die alten Grenzen werden verschoben aber keine neuen markiert.
- Der Bildungsbericht 2022 nimmt die Bildungsrealität höchst lückenhaft wahr: So wird zwar der Anspruch vertreten, „unter der Leitidee ‚Bildung im Lebenslauf‘ (...) die einzelnen Bereiche des deutschen Bildungswesens im Unterschied zu anderen bereichsspezifischen Einzelberichten nicht nur für sich, sondern in ihrem Gesamtzusammenhang“ (B. i. D., S. 1) zu

1 Der vorliegende Beitrag greift auf eine Argumentation zurück, die bereits in dem Text „Der Hegemonieanspruch des szientistischen Professionalisierungsansatzes in der Kritik“ entfaltet wurde (Zeitschrift für Sozialpädagogik, Heft 4/2023, in Vorbereitung).

betrachten. Gleichzeitig wird ausgerechnet jene Bildungswelt im pädagogisch organisierten System des Lebenslangen Lernens ausgeblendet, die die Lebenslauforientierung gleichsam mustergültig repräsentiert, nämlich die diversen Felder Soziale Arbeit/Sozialpädagogik.

- Der Bericht trägt zu einer verzerrten Wahrnehmung bei, was die zivilgesellschaftliche Verankerung der Erziehungs- und Bildungsorganisationen angeht. So wird gezielt der Eindruck erweckt, als finanziere sich das Bildungswesen ausschließlich durch staatliche Gelder. Auf die Kompensation der finanziellen Unterausstattung gerichtete Strategien und Vorgehensweisen des pädagogischen Personals werden ausgeblendet. Aber auch der nicht gerade bescheidene Anteil von Stiftungen an der Finanzierung des Systems (Nittel 2023b) bleibt unerwähnt.
- An einer Stelle werden aus sozialwissenschaftlicher Beobachterperspektive Bildungsverlaufsmuster zwischen Sekundarbereich und Arbeitsmarkt untersucht, wobei die (an keiner Stelle definierte) Kategorie der „Zwischenepisoden“ mehrfach immer dann bemüht wird, wenn keine klaren Verlaufsmuster identifiziert werden können. Hier rächt sich die konsequente Ausblendung der Teilnehmersicht, denn erst die konkrete Benennung – was solche Zwischenepisoden überhaupt sind und was sie für die Akteure*innen bedeuten – erlaubt ja erst eine angemessene bildungswissenschaftliche und lebenslauftheoretische Einordnung: Handelt es sich dabei um das Durchlaufen eines pädagogisch begleiteten Freiwilligendienstes oder um die Absolvierung freiwilliger Praktika? Liegt ein längerer Krankenhausaufenthalt vor? Haben die Akteure*innen schlicht ein freiwilliges Moratorium eingelegt („auf Dauer chillen“)? Eine sozialisationstheoretische interessante Einordnung solcher „Zwischenepisoden“ spart der Bericht aus, weil diese eine systematische Berücksichtigung der Teilnehmersicht erforderlich gemacht hätte.
- Der Bildungsbericht zeichnet sich durch systematische Mängel und handwerkliche Fehler aus: Da wird in einem Kapitel die Summe *aller* Erziehungs- und Bildungseinrichtungen aufgelistet, ohne dass die Weiterbildung als einer der größten Bereiche in dieser Aufstellung vorkommt. Der Elementarbereich als Element des non-formalen Lernens wird – im Widerspruch zu den theoretischen Vorgaben des Berichts – zur formalen Bildung gezählt. Die pädagogischen Berufsgruppen treten gleichsam wie isolierte Monaden auf, ohne dass die offensichtliche Kooperation und Arbeitsteilung näher thematisiert werden.

Sandkastenkasuistik.

Anmerkungen zur studentischen Gruppenarbeit in der fallrekonstruktiven Hochschullehre

I

Die Etablierung kasuistischer Lehrformate in der Erziehungswissenschaft und ihren Nachbardisziplinen hat nicht nur zu einer Diversität der Verständnisse von Fallarbeit geführt (vgl. Wolf/Bender 2021), sondern ist auch durch übergreifende Muster gekennzeichnet. Spezifisch für die Kasuistik erweist sich erstens inhaltlich ein Fallbezug, zweitens ein programmatischer Anspruch eines gesteigerten Potenzials der Relationierung von theoretischen und praktischen Fragen und drittens gibt es eine charakteristische soziale Form, in die sowohl forschungspraktische wie hochschuldidaktische Fallrekonstruktionspraktiken bzw. -veranstaltungen eingebettet sind. Kasuistik heißt typischerweise auch: Es wird „gemeinsam interpretiert“ (Reichertz 2013), d.h. in einer Gruppe ohne explizite Hierarchien oder Rollenasymmetrien.

Der besondere Stellenwert dieser sozialen Form sattelt unmittelbar auf einer der Gründungsbehauptungen qualitativer Sozialforschung auf, nämlich dass diese in ihrer Forschungspraxis auf eine gruppenförmige Interpretationspraxis *angewiesen* sei; so als handle es sich dabei um ein Instrument der methodischen Validierung oder zumindest Qualitätssicherung (vgl. Oevermann et al. 1979; Reichertz 2013; Berli 2017; kritisch: Wernet 2021). Unabhängig von der Triftigkeit dieser Annahme, hat sie der populären Praxis gruppenförmiger Interpretationsrunden eine besondere Dignität verliehen und damit einen großen Anteil am Aufschwung insbesondere der sinnrekonstruktiven Varianten qualitativer Sozialforschung, für die die Gruppeninterpretationspraxis geradezu zum Markenzeichen geworden ist.

So hat sich die Gruppeninterpretationspraxis nicht nur auf Workshops und als Arbeitsbereichskolloquium etabliert, sie findet eben auch in der kasuistischen Lehre Anwendung. Welche hochschuldidaktischen Zwecke oder Programmatiken also auch immer mit der Kasuistik assoziiert werden – und natürlich muss die Kasuistik für sich beanspruchen, hochschuldidaktische Zwecke und Professionalisierungspotenziale zu erfüllen –, ihr Modus operandi ist das ‚gemeinsame Interpretieren‘. Diese hochschuldidaktische Praxis wird in der Folge auch selbst wieder zum Gegenstand von fallrekonstruktiven Untersuchungen gemacht. Dieser ‚Kasuistik der Kasuistik‘ wollen wir uns im Folgenden zuwenden.

II

Herzmann et al. attestieren Forschungsarbeiten zur sozialen Praxis kasuistischer Hochschullehre im Kontext universitärer Lehrer*innenbildung bislang insgesamt einen eher explorativen Charakter (vgl. Herzmann et al. 2019). Diese Einschätzung beruht vermutlich auf dem (gedachten) Vergleich mit Forschungsarbeiten zum schulischen Unterricht und ist insofern plausibel. Gleichwohl kann man auch betonen, dass die Forschungslage zur Kasuistik im relativen Vergleich zur nicht-kasuistischen Lehre, bezieht man das Gewicht der Kasuistik im Gesamt-Lehrvolumen mit ein, geradezu herausragend ist. Wir wollen im Folgenden den Blick auf einen spezifischen Aspekt einiger dieser Forschungsarbeiten richten:

Denn auffällig ist, dass sich die meisten „der bislang vorliegenden In-Situ-Studien Gespräche[n] im Rahmen studentischer Gruppenarbeit“ (ebd., S. 9) widmen.¹ Das liegt vermutlich auch daran, dass die hochschuldidaktische Sozialform der Gruppenarbeit in der kasuistischen Lehre besonders verbreitet ist, wobei uns hierzu statistische Daten fehlen. Gleichwohl die studentische Gruppenarbeit nicht nur in der kasuistischen Lehre vorkommt, lässt sich empirisch argumentieren, dass sie in den meisten nicht-kasuistischen Lehrkulturen eher die Ausnahme darstellt.² Das „natürliche Habitat“ der studentischen Kleingruppenarbeit an der Hochschule liegt außerhalb der Lehrveranstaltungen in studentischen Lerngruppen, die vor allem in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern anzutreffen sind und sich der gemeinsamen Klausurvorbereitung und der Bearbeitung der umfänglichen Übungszettel widmen (vgl. Nespor 1994).

Obwohl also studentische Gruppenarbeit nicht per se spezifisch für die Kasuistik ist, prägt diese soziale Form ihre empirische Gestalt und dominiert, wie auch Herzmann et al. betonen, auch in den empirischen Forschungsarbeiten zur Kasuistik. Doch findet gerade diese auffällige ‚Rahmenbedingung‘ kasuistischer Lehre – so die These dieses Aufsatzes – zu wenig systematische Berücksichtigung in den vorliegenden Analysen der kasuistischen Interaktionspraxis. Es wird, um es zu pointieren, kaum ein Unterschied gemacht, ob die Studierenden sich an einer seminaröffentlichen Diskussion be-

- 1 Aus strukturtheoretischer Perspektive scheint uns die Einschätzung unzutreffend, dass „keine systematische Gegenüberstellung von Befunden zur Praxis von Gruppenarbeitsphasen und zu Plenumssituationen“ (Herzmann et al. 2019, S. 11) zulässig sei. Derartige Systematisierungsversuche wurden allerdings in der Tat noch nicht unternommen.
- 2 Hierbei können wir uns auf empirisches Material aus einem Projekt zur universitären Lehrpraxis stützen, in dem 45 Seminarsitzungen aus verschiedenen Fächern (Literaturwissenschaft, Biologie, Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik Biologie, Deutsch und Mathematik) erhoben wurden. Gruppenarbeit fand in diesem Korpus lediglich in drei Lehrveranstaltungen statt, zweimal in den Fachdidaktiken und einmal in Erziehungswissenschaft. Unter den zehn erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen könnte man zwei als „kasuistisch orientiert“ bezeichnen, wobei in diesen der Lehrmodus des studentischen Referats Anwendung findet.

Bildung und ihre Leidtragenden. Eine Art Schadensbilanz in drei Fallstudien

I

Ein Zufallsfund

Dass in einer Kleinanzeige (s. Abb.) von ‚Bildungsbetroffenen‘ die Rede ist, erstaunte mich. Zwar kann eine Person schlicht von einer Entscheidung betroffen sein, diese also für sie gelten, ihre Angelegenheiten betreffen; im engeren Sinne sind Betroffene aber durch etwas in Mitleidenschaft gezogen. Doch wie sollte Bildung einen in Mitleidenschaft ziehen? Da müsste man schon bspw. ihr Verständnis als „unglückliches Selbstbewusstsein“ (Hegel) voraussetzen; doch zu dieser Auffassung passte nicht, sich, wie mit der gefundenen Bezeichnung, über „Bildung“ zu beschweren, machte dies dann doch fälschlich die Botin für die Botschaft verantwortlich.

Um den Sinn des mir neu erscheinenden Kompositums zu erschließen, sei es mit der seit einiger Zeit gebräuchlichen Rede von Armutsbetroffenen an Stelle von Armen oder armen Menschen verglichen, denn diese Bezeichnung erscheint ihm verwandt. Es kennzeichnet die Wendung „Armutsbetroffene“, dass mit ihr keine Personalisierung bzw. Subjektivierung erfolgt, wie dies mit „Arme“ geschieht; ein objektiver gesellschaftlicher Umstand wird vielmehr als solcher artikuliert. Dies zu tun, drückt die Absicht aus, die Zuschreibung eines gesellschaftlich bedingten Phänomens an Einzelne zu vermeiden. Wer statt von „Armen“ von „Armutsbetroffenen“ spricht, sagt also: „Unsere Gesellschaft ist von Eigentumsdifferenzen geprägt; in ihr herrschen immer Reichtum und Armut und von letzterer sind entsprechend immer auch Mitglieder dieser Gesellschaft betroffen. Arm zu sein, ist daher nicht im Wesen dieser Personen begründet, ist nicht *ihre* Eigenschaft; dem trage ich sprachlich auch Rechnung.“ – Vor diesem Hintergrund könnte mit der Bezeichnung „Bildungsbetroffene“ auf die Zuschreibung „Gebildete“ verzichtet worden sein. Die Analogie zur Rede von Armutsbetroffenen statt von Armen passt jedoch nur dann, wenn es durch die Rede von Bildungsbetroffenen statt von Gebildeten gelänge, Personen nicht als Opfer darzustellen bzw. sprachlich zu reifizieren. Während es sich in unserer Gesellschaft von selbst versteht, dass Arm-Sein etwas Schlechtes ist, trifft dies auf Gebildet-Sein jedoch nicht zu, vielmehr gilt – bis auf Weiteres – das Gegenteil. Zudem ließe sich darüber streiten, ob unsere Gesellschaft in gleicher Weise Gebildete hervortreibt wie Arme, ob sich also Bildungsdifferenzen ebenso auf

objektive gesellschaftliche Ursachen zurückführen lassen wie solche des Eigentums.

Dass dieser Vergleich mit „Armutsbetroffenen“ uns den Sinn der Rede von ‚Bildungsbetroffenen‘ nicht positiv aufschließt, wird durch einen weiteren Blick in die Anzeige evident. Die Bedeutung des Ausdrucks liegt nicht in einer solchen Objektivierung, ist im Text doch von ‚Bildungsbetroffenen und -tätigen‘ die Rede. Denn indem eine (andere?) Gruppe als „Bildungstätige“ (s. Abb.) bezeichnet wird – was auch keinesfalls als üblich gelten kann –, werden deren Mitglieder ja gerade für die Herstellung des Schlechten verantwortlich gemacht: Der Sinn der Bezeichnungen liegt also nicht darin, Bildung als gesellschaftliches Schicksal darzustellen, das zwangsläufig einen Teil der Gesellschaft benachteilige.

Zur Klärung der Bedeutung der Konjunktion sei eine andere, nicht ganz so ungeläufige herangezogen, in der ebenfalls von „x-tätigen“ die Rede ist, der Dual „Gewaltbetroffene und -tätige“. Mit ihm wird vermieden, die Gewaltopfer als diese zu bezeichnen; das ihnen angetane Leid rückt damit aus dem Fokus, zugleich werden sie nicht gänzlich mit dieser negativen Erfahrung identifiziert. Und die Täter werden – jedenfalls relativ zu dem polizeilichen oder juristischen Terminus „Gewalttäter“ – eher neutral benannt, werden als Personen nicht mit dem Ausüben von Gewalt identifiziert; gleichwohl wird ihnen so die Eigenschaft, gewalttätig zu sein, (stigmatisierend) zugeschrieben. Relativ zur Benennung von Opfern und Tätern nivelliert der o.g. Dual die qualitative Differenz zwischen den Gruppen; der vermeintlich versachlichte Ton erweckt den Eindruck von Gleichgültigkeit gegenüber dem Umstand, dass jemand zum Opfer von Gewalt geworden ist und auch dem gegenüber, dass jemand eine konkrete Gewalttat vollzogen hat und für sie (wahrscheinlich) verantwortlich ist. – Erschließen wir uns die Rede von „Bildungsbetroffene[n] und -tätige[n]“ in Analogie dazu, muss „Bildung“ etwas Schlechtes sein, jedenfalls macht sie eine Gruppe zu Opfern. Diese sollen allerdings nicht auf diesen Opferstatus festgeschrieben werden: Sprachlich soll ihre Emanzipation von Bildung und vom mit ihr einhergehenden Opferschicksal zum Ausdruck gebracht werden. Ausgesagt wird allerdings zugleich, dass diese Personen Opfer werden durch eine zweite Gruppe, deren Mitglieder die Eigenschaft besitzen, anderen Bildung anzutun.¹

Doch auch dieses Verständnis passt nicht zur Kleinanzeige, wird mit ihr doch das Anliegen eines „Wir“ publik gemacht, das sich so vorstellt: „Wir (vor allem Bildungsbetroffene und -tätige)“ (s. Abb.). „Opfer“ und „Täter“ von Bildung treten also vereint auf, was für die Analogie „Gewaltbetroffene und -tätige“ nicht stimmig erschiene (oder erst dann, wenn die Beteiligten ihr polares Verhältnis überwunden hätten). Dies führt zu der Annahme, „Opfer“ und „Tä-

1 Das Harmlose der Rede von „-tätige“, wie es bspw. bei „Berufstätige“ dominiert, kennzeichnet jene von Gewalttätigen hier nicht in gleicher Weise; dies wegen der Konjunktion mit Gewaltbetroffenen, für die es bei „Berufstätige“ kein Pendant gibt.

GEGEN DAS SELBSTVERSTÄNDLICHE

Richard Lischka-Schmidt

Die Schule der Gesellschaft. Eine schultheoretisch orientierte Diskursanalyse zum Schulfach Gesundheit

I

Anliegen des Beitrags

In erstaunlicher Regelmäßigkeit wird in der Öffentlichkeit die Einführung neuer Schulfächer gefordert: Denkmalschutz, Feuerwehr, Schafkopf, Liebe, Schönschrift, Klimawandel oder Finanzen sind nur einige Beispiele für die breite Palette diskutierter neuer Schulfächer.¹ Meist werden diese von Akteuren außerhalb des Schulsystems gefordert, sodass gesellschaftliche Erwartungen an Schule formuliert werden, die ein bestimmtes Bild von Schule und Unterricht beinhalten. Die Debatte um neue Schulfächer ist damit für die Schultheorie interessant, die sich sowohl für das Verhältnis zwischen Schule und Gesellschaft interessiert als auch für die Frage, was Schule eigentlich ist bzw. wie sie zu konzeptualisieren ist (vgl. Idel/Stelmaszyk 2015, S. 51).

Der vorliegende Aufsatz untersucht in diesem Sinne die Forderung nach der Einführung eines neuen Schulfachs, des Schulfachs Gesundheit. Gesundheit spielt zwar in bestimmten Fächern bereits eine Rolle (vgl. Pöppel/Webner 2023) und ist in Baden-Württemberg in der Sekundarstufe I Teil des Wahlpflichtfachs Alltagskultur, Ernährung, Soziales, wird jedoch immer wieder auch als neues Schulfach gefordert. Im vorliegenden Beitrag sollen daher allgemeinöffentliche Äußerungen zum Thema Schulfach Gesundheit daraufhin untersucht werden, welche Logik von Schule und des Verhältnisses zwischen Schule und Gesellschaft sich darin artikuliert: Wie wird Schule durch die Gesellschaft und damit als *Schule der Gesellschaft* entworfen?

Dieser Fragekomplex ist in mehrfacher Hinsicht virulent. Die Analyse der Forderungen nach neuen Schulfächern erscheint erstens für den als defizitär beschriebenen Forschungsstand zum Verhältnis zwischen Schule und Gesellschaft (vgl. Dietrich 2021, S. 18) instruktiv, könnte sie doch Impulse für notwendige Ausdifferenzierungen der Konzeptualisierung dieses Verhältnisses liefern. Zweitens wird das Desiderat der Schultheorie aufgegriffen, sich zu we-

1 Auf die Angabe einzelner Belege wird hier verzichtet, da sich durch eine Internetrecherche zum entsprechenden Aspekt und den Schlagwörtern Schul- oder Unterrichtsfach leicht Treffer erzielen lassen.

nig auf Empirie zu beziehen (vgl. Bohl/Harant/Wacker 2015, S. 77f.). Insofern wird hier an einem exemplarischen Phänomen und mit einem diskursanalytischen Zugang illustriert, wie schultheoretische empirische Forschung vorgehen kann. Drittens kann die Analyse der Forderungen nach neuen Schulfächern für alle relevant sein, die an der öffentlichen Debatte um Schule Interesse haben. Sie könnte Einsatzpunkt sein, diese Debatte zu reflektieren und ggf. zu verändern versuchen, wenn sie Konstruktionen von Schule und des Verhältnisses zwischen Schule und Gesellschaft herausarbeitet, die an der erforschten empirischen Realität vorbeigehen.

II

Schule und Gesellschaft, Schulfächer sowie Gesundheit in und durch Schule

Wie erwähnt, liegt ein Ausgangspunkt dieses Beitrags im eindimensionalen Denken über Schule, Gesellschaft und deren Verhältnis, das teilweise in der Schulpädagogik anzutreffen ist; hierbei erscheinen Schule und Gesellschaft jeweils als monolithische Gebilde und ‚die‘ Gesellschaft steuert ‚die‘ Schule unidirektional und reibungslos.² Demgegenüber findet sich in der Schul(entwicklungs)theorie auch eine Reihe von Bestimmungen, die Schule, Gesellschaft und ihr Verhältnis zueinander differenzierter in den Blick nehmen. Das betrifft zunächst die Aufschlüsselung der beiden dann nicht mehr monolithisch konzeptualisierten Entitäten Schule und Gesellschaft. In Mehrebenenmodellen der Schule wird bspw. zwischen verschiedenen Teilaspekten, -akteuren oder -ebenen der Schule unterschieden (Unterricht, Lehrpersonen, Schulleitung, Einzelschule, Schulaufsicht, Bildungspolitik etc.; vgl. z. B. Kussau/Brüsemeister 2007, S. 31ff.; Fend 2008, S. 181; Altrichter/Maag Merki 2016, S. 10f.; Dietrich 2021, S. 19). Diese folgen auch verschiedenen Handlungslogiken (vgl. Kussau 2007, S. 171ff.; Kussau/Brüsemeister 2007, S. 33), was die Triftigkeit

- 2 Dieses Denken über ‚die‘ Schule und ‚die‘ Gesellschaft prägt die Schulpädagogik m. E. umfassend, weil zentrale schulpädagogische und schultheoretische Einsichten vielfach so formuliert werden. So heißt es etwa, um ein beliebiges Beispiel herauszugreifen, bei van Ackeren, Klemm und Kühn (2015, S. 192), das „Verhältnis zwischen den Bildungsinstitutionen, dem Individuum und der Gesellschaft“ sei Gegenstand der Schultheorie; es gehe um die Klärung der Frage, „welche Funktionen eine Gesellschaft der Schule zuschreibt“ und um „gesellschaftliche[] Erwartungen“. Hier erscheinen Schule und Gesellschaft jeweils als recht homogene Gebilde. Dementsprechend werden im Folgenden „Funktionen der Schule“ (ebd., S. 202) oder „die *gesellschaftliche* Funktionsbestimmung“ (ebd., S. 194, H. i. O.) der Schule erläutert, auch mit Blick auf die „Qualifikationsansprüche[] der Gesellschaft“ (ebd., S. 198) oder „gesellschaftliche[] Normen und Werte“ (ebd., S. 195). Solche weit verbreiteten Formulierungen – auch im vorliegenden Beitrag – sollen hier nicht an sich kritisiert werden; sie können durchaus zutreffen oder der Komplexitätsreduktion und Abstraktion dienen. Es soll jedoch auf diese häufig anzutreffenden, eher beiläufig erscheinenden Homogenisierungen aufmerksam gemacht werden, weil sie die Wirklichkeit übermäßig vereinfachen können.