

Die Schule als gesellschaftsbildende Kraft ?

Frank-Olaf Radtke:

Dr. Frank-Olaf Radtke nimmt in seinem Festvortrag zum Bundeskongress 2019 das Kongressmotto auf, versieht es freilich mit einem Fragezeichen. Ausgehend von der Aussage Fritz Hoffmanns, dem ersten Schulleiter der Kongressschule, und einem Beitrag Fritz Karsens, dem Namensgeber der Schule, stellt er die Ursprünge und Veränderungen der Funktion und Gestaltung des Schulwesens seit 1800 bis heute dar. Er führt aus, dass angesichts der Wechselwirkungen der verschiedenen gesellschaftlichen Funktionssysteme eine einlinige Wirkmacht des Bildungssystems nicht behauptet werden kann.

Den Titel - **Die Schule als gesellschaftsbildende Kraft** - habe ich übernommen aus einem Text von Fritz Hoffmann (1898-1976), der zum Motto des GGG-Kongresses 2019 erhoben worden ist. Hoffmann war Gründer und erster Schulleiter der Fritz-Karsen-Schule in Neukölln, an der wir uns aus Anlass des 50jährigen Jubiläums der GGG versammelt haben. Hinzugefügt habe ich Hoffmanns Behauptung das Fragezeichen, sodass ich mich im Folgenden mit der Beantwortung der Frage beschäftigen kann: Welche Rolle spielt die Schule in der Entwicklung der modernen Gesellschaft? Was ist, um es etwas anzuspitzen, von den Versprechen der öffentlichen Erziehung zu halten, in der Gegenwart neue Menschen für eine bessere Welt in der erhofften Zukunft zu schaffen?

Seit Anbeginn der Ausdifferenzierung eines modernen Schulsystems in Deutschland drehen sich die Kontroversen um immer dieselben dichotomisch angeordneten Themen: Ausbildung oder Bildung; Einheit oder Differenzierung von Bildungsgängen; Förderung oder Selektion;

Egalisierung oder Individualisierung; Chancengleichheit oder Chancenausgleich, egalitäre oder ausgleichende Gerechtigkeit.

Diese Auseinandersetzungen beginnen, wie Heinrich Bosse (2012) in bildungshistorischen Studien mit einer interessanten These herausgearbeitet hat, um 1800 mit der *Verstaatlichung* des seit dem 16. Jahrhundert entstandenen und stetig angewachsenen *Lehr-Lern-Marktes*. Die mit dem Buchdruck gegebene Möglichkeit, (a) den bislang limitierten Zugang zu Wissen auf dem Wege der Autodidaxe zu öffnen und (b) die Kommunikation unter Abwesenden in einer literarischen Öffentlichkeit zu ermöglichen, hatten die Notwendigkeit der Alphabetisierung breiter Bevölkerungskreise aus sich herausgetrieben und damit die Nachfrage nach Schreib- und Rechenmeistern, Trivial- und Winkelschulen, Hauslehrern und Präzeptoren kontinuierlich gesteigert. Neben den bestehenden Einrichtungen der Ritter-, Kloster- und Lateinschulen war ein eigenes Angebotssegment für bislang ausgeschlossene Bevölkerungsgruppen entstanden. Auf diesem Markt suchte man sich einen Lehrer nach eigenem Entschluss und wurde von ihm angenommen nach dem Stand der jeweiligen Vorkenntnisse.

Der Beginn der *Verstaatlichung* dieses wilden Lehr-Lern-Marktes in Form seiner Scholarisierung und Curricularisierung wird von Bosse auf 1773 datiert, als der Jesuitenorden als großer Bildungsunternehmer enteignet wurde und sein Vermögen in staatliche Bildungsprojekte floss. Bosse spricht auch hier wieder, wie der Bundespräsident in Frankfurt, von einer, freilich Jahrzehnte dauernden *Revolution*, ohne aber ein revolutionäres Subjekt angeben zu können. Wenn überhaupt, war es eine Revolution „von oben“. Entscheidend dürfte die weltweite Aus-

strahlung der Französischen Revolution gewesen sein, die eine radikale Umwälzung der staatlichen Ordnung in Europa einleiten sollte. Es war die Zeit der großen Schulpläne [Condorcet, Le-Peletier, Humboldt]. Die gesellschaftliche Transformation ging einher mit einer autoritär-bürokratischen Organisation des nun beschleunigt entstehenden öffentlichen Erziehungssystems. Dieses ist ein wesentliches Merkmal der das 19. Jahrhundert charakterisierenden Prozesse der (National-)Staatsbildung. Neben der Exekutive, der Judikative, der Legislative entsteht mit dem Schulsystem [Erziehungs- und Bildungssystem] eben auch eine *Edukativer*, welche die Alphabetisierung und Qualifizierung der ganzen Bevölkerung und damit ihre Adressierbarkeit/ Regierbarkeit/ Kontrollierbarkeit und Loyalisierung herbeiführen bzw. verbessern soll.

Jetzt wird auf staatliche Anordnung operativ-organisatorisch all das institutionalisiert, was die Reformpädagogik dann Anfang des 20. Jahrhunderts wieder abschaffen will: Unterrichts- bzw. Schulpflicht und -zwang; Jahrgangsklassen/ ‚homogene‘ Lerngruppen; Schulfächer; Simultan-/Frontalunterricht; 45 Minuten-Takt/Stundenpläne; Versetzungen/Selektion/„Schulversagen“; und nicht zuletzt: *Abchlussprüfungen* und *Zertifikate*.

All diese administrativen Festlegungen haben keine didaktisch-pädagogische Begründung; sie sind politisch gewollt und erwachsen aus organisatorischen und ökonomischen Notwendigkeiten sowie politischen Normierungs- und Kontrollansprüchen. Mit der Umstellung von Aufnahmeprüfungen, wie sie für den frühen Lehr-Lern-Markt charakteristisch waren, auf Abschlussprüfungen [exemplarisch das dt. Abitur], die der Schulzeit ein administratives Ende setzen, entsteht das „moderne Dilemma von Lernen und Geprüft-Werden“ (Bosse 2012, S. 47), an dem die Pädagogen seither leiden. Schule wird zur Instanz der Selektion. Es entsteht mit den Zertifikaten eine Art *Währung*, die den Übergang von einer Anstalt zur nächst höheren und schließlich zum Beschäftigungssystem reguliert. Im Wettbewerb um knappe Güter werden mit den Zertifikaten Zugangsberechtigungen vergeben, die mit tiefgreifenden Eingriffen in das Leben von Kindern einhergehen und folgenreich ihre Lebenschancen und Lebensläufe bestimmen, die sie zu Karrieren ausformen.

Warum greife ich so weit zurück? Historische Vergewisserungen können hilfreich sein, weil die Erinnerung, wie Bosse (2012, S. 13) schreibt „an die Zeit vor diesen ganzen modernen Selbstverständlichkeiten“, als man sich noch auf einem unregulierten Lehr-Lern-Markt bedienen konnte, dem jetzigen Zustand „die Selbstverständlichkeit nehmen“. Lehren und Lernen muss nicht so organisiert bleiben, wie es das 19. Jahrhundert entworfen und das 20. Jahrhundert fortgeschrieben hat.

Das Neue um 1800 war der gezielte Zugriff des Staates auf das Bewusstsein aller seiner Bürger; bereits im Zuge der merkantilistischen Bewirtschaftung der Bevölkerung ging es darum, sie für die Erfordernisse des sozialen und beruflichen Lebens im aufsteigenden Industriekapitalismus mental zu qualifizieren, um so den allgemeinen Wohlstand zu mehren. Die Schulen wurden entsprechend funktionalisiert und ausgestaltet.

Semantisch begleitet wurde die Entwicklung und Ausdifferenzierung des Erziehungssystems von einer Debatte, welche die ursprünglich partikularen Nützlichkeitsmotive des Philanthropismus und den emanzipatorischen Universalismus des Neu-Humanismus im Bildungsbegriff sprachlich zu vermitteln suchte.

1968. War das nun eine Revolution? Die Auberparlamentarische Opposition (APO) gegen die 1. Große Koalition aus CDU und SPD und die Studentenbewegung, die sich in Frankfurt am Main übrigens an einer Überfüllungskrise in der Abteilung für Erziehungswissenschaften (AfE), betraut mit der Ausbildung von (Grundschul-) Lehrerinnen, entzündet hatte, gaben, im Verein mit den Gewerkschaften, auch der Bildungsreformdebatte neue Impulse.

Immerhin, im März 1968 kündigte der damalige Kanzler Kiesinger in seinem ‚Bericht zur Lage der Nation im gespaltenen Deutschland‘ die Aufnahme von Verhandlungen (!) mit allen Beteiligten einschließlich der Studenten an, mit dem Ziel, die Reform der Hochschulen zu beschleunigen, insbesondere die der Lehrerbildung. Es zeichnete sich eine Szientifizierung / Akademisierung, damit verbunden eine Professionalisierung und auch eine Politisierung der Lehrerschaft ab. 1969 wurde die Gemeinnützige

Gesellschaft Gesamtschule [GGG] gegründet, eine legitime Nachfolgerin des *Bundes Entschiederer Schulreformer*, die zusammen mit der aufblühenden Gewerkschaft Erziehung & Wissenschaft [GEW] eine Art *professionelle Treuhänderschaft* für die Ausgestaltung der anstehenden großen Bildungsreform übernehmen sollte – allerdings wiederum mit begrenzter Wirkung.

Im selben Jahr 1969 vereinbarten die Kultusminister der Länder Experimentalprogramme für die Durchführung von Schulversuchen mit Ganztags- und Gesamtschulen; Initiativen zum Ausbau des 2. Bildungsweges wurden ergriffen, finanziell gut ausgestattete Schul- und Hochschulbauprogramme wurden aufgelegt. Und: 1969 wird zum ersten Mal in der Bonner Republik ein Sozialdemokrat Bundeskanzler. Alle Zeichen standen auf Demokratisierung der Gesellschaft wie der Schulen und Hochschulen.

Angefangen hat diese Entwicklung freilich ein paar Jahre vorher mit dem berühmten Alarmruf: „Bildungskatastrophe“ (Picht 1964) sowie einer Reihe weiterer Populär-Veröffentlichungen zum Thema, prominent Ralf Dahrendorf und Hildegard Hamm-Brücher 1965 in der *Zeit*. Zusammengefasst vertraten die Autoren, aufgehängt an der im internationalen Vergleich niedrigen Abiturientenquote, eine neue bildungsökonomische Hypothese, wonach „zwischen dem wirtschaftlichen Wachstum und dem Bildungsniveau einer Gesellschaft enge Wechselbeziehungen“ bestünden, wie die Bund-Länder-Kommission [BLK] in ihrem 1973 veröffentlichten Bildungsgesamtplan dann feststellte. Der Begriff „Humankapital“ wurde in Umlauf gesetzt. Es ging um Produktivitätssteigerung, internationale Wettbewerbsfähigkeit und eine „Bildungsrendite“ – gesamtgesellschaftlich wie individuell. Damals war die These hoch umstritten; es waren die Vertreter der CDU-regierten B-Länder, die statistische Beweise für die Wirksamkeit von Bildungsinvestitionen verlangten, bis die Hypothese von der OECD bzw. ihrer Bildungsdirektion verbindlich gemacht wurde.

Aber erhöhte Bildungsinvestitionen waren auch aus einem viel einfacher nachzuvollziehenden demographischen Grund unabdingbar: geburtenstarke Jahrgänge drängten ins Erziehungssystem, angefacht durch Bildungswerbung stieg die Nachfrage nach sekundärer

und tertiärer Bildung quasi naturwüchsig an. So lag es nahe, auf die demographische Herausforderung und die selbst stimulierte Bildungsnachfrage mit betriebswirtschaftlichen Rationalisierungsmaßnahmen zu reagieren. Große Schulzentren mit bis zu 3000 Schülern wurden gebaut, kybernetische (Selbst-)Lernprogramme und *teacher-proof*-Curricula entwickelt etc. Das Thema Bildungsgerechtigkeit, ursprünglich auch nur mit den ökonomischen Stichworten „Bildungsreserve“ und „Rohstoff Bildung“ aufgerufen, wurde in ein Schulversuchsprogramm verschoben. Die im Bildungsgesamtplan vereinbarten Experimentierklauseln für Gesamtschulen und Ganztagschulen, gebunden an eine wissenschaftliche Begleitung, die Erfolg oder Scheitern der Versuche vermessen sollte, war wieder ein Kompromiss, nun der Bonner Schulkompromiss, welchen die SPD nicht folgenlos einging. Er hat die flächendeckende Durchsetzung der Gesamtschule als Alternative, nicht als Ergänzung zum bestehenden System, auf unabsehbare Zeit verhindert.

...die Durchsetzung der Gesamtschule als Alternative - nicht als Ergänzung zum bestehenden System...

Zurück zur Ausgangsfrage: Ist die Schule bzw. das mittlerweile ausdifferenzierte Erziehungssystem eine gesellschaftsbildende Kraft? Wenn wir mit Fritz Karsen rückblickend nach den „Triebkräfte(n) unseres gesellschaftlichen Lebens“ fragen, die in den späten 60er Jahren des 20. Jahrhunderts die gesellschaftliche Entwicklung beeinflusst haben, dann sehen wir mit den heutigen Theoriemitteln weniger eine Klassen- als eine hochkomplexe, funktional differenzierte (Welt-)Gesellschaft, die aus horizontal vernetzten, de-zentrierten Funktionssystemen besteht [Erziehung, Politik, Religion, Wirtschaft, Recht, Kunst, Sport usw.], die ohne Spitze und ohne „Zentralperspektive“ (Nassehi 2017 S. 16) auskommen müssen. D. h. die Politik (der Staaten) ist in der Weltgesellschaft nur je ein (lokales) System neben anderen.

Das ist eine Sicht auf die Gesellschaft, mit der Staat, Gesellschaft und Gemeinschaft analytisch auseinandergezogen werden. Ging es, wenn man Rousseau oder Marx folgte, um eine (nationale) Gesellschaft, die aus Individuen oder kollektiven Akteuren [Interessengruppen,

Klassen] besteht, die Interessen gegeneinander abzugelten haben, dann steht die Politik in der funktional differenzierten Weltgesellschaft vor der Aufgabe, divergierende Rationalitäten der eigenständig agierenden Funktionssysteme gegeneinander abzugleichen.

Funktionssysteme reagieren eigensinnig auf Ereignisse in ihrer natürlichen und sozialen Umwelt: Klima, Demographie, neue Technologien, Ideologien. Sie operieren autonom, erbringen Leistungen für die Gesellschaft, bleiben aber hochgradig abhängig voneinander. Der Ausfall eines Systems hat Folgen in allen anderen Systemen. Horizontal verteilte, voneinander abweichende Eigenlogiken und Eigennormativitäten der Funktionssysteme und ihrer Organisationen [Kirchen, Schulen, Gerichte, Staaten, Unternehmen usw.] irritieren sich beständig gegenseitig, belasten sich mit Erwartungen und lassen sich nicht zur Ruhe kommen. Daraus entsteht eine gesellschaftliche Dynamik, die den Historiker Eric Hobsbawm zu der lakonischen Einsicht kommen lässt, dass „die Geschichte ... nur wenig Notiz von politischen Intentionen nimmt“ (2009, S. 216).

Bei all diesen Prozessen geht es, bedingt durch wechselseitige Abhängigkeiten, um den Ab- und Ausgleich konkurrierender Rationalitäten. Es kommt zu sozialen Ordnungs- und Formbildungen, die freilich flüchtig sind und nur bis auf weiteres gelten. Die aktuelle Ordnung des quantitativ beeindruckend angewachsenen Deutschen Schulsystems mit seiner unübersichtlichen Mehrgliedrigkeit und einer notorischen Unterfinanzierung ist das Ergebnis dieser Dynamik, die besser als Evolution denn als Revolution beschrieben und verstanden wird. Ja, Politik kommt in der gesellschaftlichen Evolution auch vor, auch Bildungsplanung, auch Bildungsforschung, ja, auch Protest, auch die GGG – aber doch nur unter anderem, wobei die „haltlose“ Komplexität der Gesellschaft die eindeutige Zuordnung von Ursachen- und Wirkungen aussichtslos erscheinen lässt. Man spricht besser von Effekten, die nicht beabsichtigt waren.

Seit den 1990er Jahren stehen alle Zeichen auf Neo-Liberalismus. Aktuell dringen im Verbund zwei Rationalitäten auf das Erziehungssystem ein: die Schlag- und Reizworte *Ökonomisierung* und *Digitalisierung* bestimmen die De-

batten, man kann den Eindruck gewinnen, als ob ein neuer Lehr-Lern-Markt entstünde, wie er bis ins 18. Jahrhundert bestanden hat, freilich unter ganz anderen Vorzeichen und mit ganz anderen Implikationen. Das Wissen ist im Internet auch für Kinder und Jugendliche uneingeschränkt zugänglich, ohne dass die staatlich bestellten pädagogischen Gatekeeper den Zugang didaktisch zu kontrollieren vermöchten. Man könnte von einer Wiederkehr der - dieses Mal digitalen - Autodidaxe sprechen, gäbe es nicht die verborgenen Algorithmen der Internetkonzerne, welche die Wissensangebote interessengeleitet vordatieren.

Im Einflussbereich der OECD, des Internationalen Währungsfonds (IWF) und der Weltbank entsteht eine Globale Erziehungsindustrie, die auf der Suche nach Anlagemöglichkeiten und Rendite, weltweit in Kindergärten, Schulen und Hochschulen oder ganze Erziehungssysteme investiert. Besonders fortgeschritten im anglo-amerikanischen Raum, verkaufen international operierende Erziehungsunternehmen bereits heute Schulbücher, Unterrichtsmaterial, Hard- und Software, Smartphones, Tablets und Laptops, vor allem aber in wachsendem Maße Tests an Schulträger, Schulen, Lehrer und Kinder bzw. Eltern (vgl. dazu ausführlicher auch für das folgende Radtke 2019).

Der vormalige britische Medienkonzern Pearson führte 2018, nun als Pearson Education, im Auftrag der OECD das *Program for International Student Assessment (PISA)* zur Qualitätskontrolle nationaler Bildungssysteme in mittlerweile 70 Ländern fort. Bildungseinrichtungen sollen wie renditeorientierte Unternehmen geführt werden, die, auf Märkten mit Bildungsprodukten, d. h. Zertifikaten handelnd, das Verhältnis von Kosten und Nutzen, *in-put* und *out-put* kontrollieren müssen. Durch die symbolische und reale *Vermarktlichung* des staatlichen Schulsystems werden die Einrichtungen samt Personal durch Vergleich unter ständigem Wettbewerbsdruck gesetzt und Eltern zu Kunden gemacht.

Dieses Mal unter dem Stichwort „digitale Revolution“ versprechen die „gemeinnützigen Stiftungen“, die wie Gates (Microsoft) und Dell ihr Geld im IT-Bereich bzw. im Fall Bertelsmann im Medienbereich erwirtschaftet haben, eine

technische Modernisierung der Klassenzimmer, die alle reformpädagogischen [Individualisierung] und sozialpolitischen Wünsche [Gleichheit] und alle ökonomischen Phantasien [Effektivität] zugleich wahr werden lassen soll.

Wieder sind es wissenschaftlich-technische Innovationen und ihre kapitalistische Verwertung, die nicht nur die Arbeits- und Lebenswelt transformieren, sondern auch die Schulen grundlegend verändern und darüber die tradierten Muster infrage stellen. Das Potential der neuen *Educational Technologies* und ihr pädagogischer Nutzen oder Schaden sind längst noch nicht ausgelotet. Auch sind die Möglichkeiten und Risiken, die mit der *Personalisierung* des Lernens, mit Methoden des *Enchanced Learning* und dem Instrument der *Learning Analytics* verbunden sein können, kaum erforscht und derzeit nicht abzuschätzen.

Die Schule als gesellschaftsbildende Kraft ?

Die Schule bzw. das ganze moderne Erziehungs- und Bildungssystem ist also Treiber und Getriebener der weltgesellschaftlichen Evolution. (Bildungs-) Revolutionen kommen nur ganz selten vor. Die Schule ist die Schule der jeweiligen Gesellschaft. Was die ältere Generation für die jüngere sich vornimmt (Schleiermacher), war immer schon umstritten und Gegenstand gesellschaftspolitischer Kontroversen. Es geht um Vorstellungen vom guten Leben und um das Menschenbild, das ein Gemeinwesen tragen soll. Dass derzeit eine Jugend auf die politische Bühne tritt, die den Spieß umdreht, wirft kein schlechtes Licht auf unsere Schulen. Von der neuen Jugendbewegung *Fridays for Future* wird nun umgekehrt gefragt, was die jüngere Generation von der älteren verlan-

gen darf, nein, um eines lebenswerten Lebens willen verlangen *muss*. Gerade erlebt die ältere Generation eine retro-aktive Erziehung durch die eigenen, Schule schwänzenden Kinder. Demokratie-Lernen findet eben wirksamer als im Klassenzimmer auf der Straße und offenbar auch im Internet statt.

Wenn wir den *status quo* unseres Bildungssystems mit dem Zustand vor fünfzig Jahren vergleichen, ist doch nicht alles falsch gelaufen. Dass die Schule auch nach hundert Jahren keine Einheits-, Gemeinschafts- oder Gesamtschule geworden ist, sagt etwas über die Entwicklung und den Zustand der Gesellschaft, nicht aber über die politische, pädagogische oder moralische Berechtigung, eine gemeinsame Schule für alle zu fordern. Bei Immanuel Kant kann man folgende Ermutigung nachlesen, mit der ich meinen Gedankengang beenden will:

„...daß dasjenige, was bisher noch nicht gelungen ist, darum auch nie gelingen werde, berechtigt nicht einmal, eine pragmatische oder technische Absicht [...] aufzugeben; noch weniger aber eine moralische, welche, wenn ihre Bewirkung nicht demonstrativ-unmöglich ist, Pflicht wird“ (I. KANT 1793).



Frank-Olaf Radtke

Prof. Dr. Frank-Olaf Radtke,
Professor em. für Allgemeine Erziehungswissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt, studierte Soziologie, Psychologie und Ökonomie in Frankfurt und an der FU-Berlin, promovierte und habilitierte sich an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld.

Anmerkung:

Wir drucken hier eine stark gekürzte Fassung des Vortrags ab. Die Langfassung, ergänzt um Fußnoten, Verweise und Literaturverzeichnis finden Sie auf der GGG Website.