

GGG-Jubiläumskongress 2019

Die Schule als gesellschaftsbildende Kraft?

Frank-Olaf Radtke

Sehr geehrte Damen und Herren,

den Titel dieser meiner Ansprache *Die Schule als gesellschaftsbildende Kraft* habe ich übernommen aus einem Text von Fritz Hoffmann (1898-1976), der Ihnen in der Tagungsmappe auch vorliegt und der zum Motto dieses Kongresses erhoben worden ist. Hoffmann war, wie Sie wissen, Gründer und erster Schulleiter dieser Fritz-Karsen-Schule hier in Neukölln, an der wir heute aus Anlass des 50jährigen Jubiläums der GGG versammelt sind.

1.

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?¹

An dieser Stelle ist sogleich eine warnende Einschränkung anzubringen. Wir klammern, wenn von öffentlicher, zuvörderst schulischer Erziehung die Rede ist, den viel umfassenderen und auf die kindliche Entwicklung ungleich einflussreicheren Bereich der privaten, familialen Erziehung wie das Feld der allgegenwärtigen Sozialisation aus, wohl wissend, dass an dieser Realität alle öffentlichen Versuche der Kompensation oder auch Umerziehung abprallen oder doch in ihrer Wirkung höchst begrenzt sind. Deshalb gab und gibt es immer wieder die professionell-pädagogische Phantasie, man sollte die Kinder vor der Welt abschirmen und gar den Eltern wegnehmen oder doch möglichst früh zumindest zeitweise ihrem Einfluss entziehen.

Fritz Hoffmann handelt von öffentlich verantworteter Erziehung. Sein Aufsatz stammt aus dem Jahr 1947, ist also geschrieben zwei Jahre vor Gründung der Bundesrepublik Deutschland bzw. der DDR. Der Autor zeichnet ein deprimierendes Bild Nachkriegsdeutschlands, das von außen betrachtet „jedes moralische, politische und wirtschaftliche Vertrauen“ verspielt habe.² Deutschland sei ein Trümmerfeld, das gerade einem „Hexenkessel des Grauens, der Gemeinheit und der Ungerechtigkeit“ entgangen sei. Darin seien über Jahre „die Schulkinder aufgewachsen“, deren Eltern „mindesten zehn Jahre lang ihre Verführung (durch die NS-Diktatur, FOR) zugelassen“ hätten. „Die äußeren Voraussetzungen und inneren Bedingungen eines gesunden Schullebens wurden vernichtet“; nun, nach dem Zusammenbruch, fehle es an allem: an Räumen, Büchern, Lehrern; die Schüler wiesen „Rückstände in Kenntnissen und Fertigkeiten“ auf, sie verhielten sich frech, provozierend und ließen jede Achtung vermissen; die Eltern seien „desinteressiert und ohne Gewissen und Verantwortungsbewusstsein gegenüber der Zukunft der Jugend“. Das Jugendleben sei „durch den Ungeist der Nazizeit, durch Kriegs- und Nachkriegszeit [man kann ergänzen: Hunger,

¹ Zur Bedeutung von Erziehung und Bildung in utopischen Gesellschaftsentwürfen vgl. zuletzt etwa Tenorth 2018.

² Dieses und die folgenden Zitate Hoffmann 1947

Kälte, Schwarzmarkt, FOR] bis in seine Triebkräfte und geheimsten Regungen zerstört“. Die von Hoffmann beobachtete „Verwahrlosung“ sei (...) ein Problem des gesellschaftlichen Lebens, (...) seiner Deformierung“.

In dieser „gesellschaftsgeschichtlich außerordentlichen Situation“, angesichts des politischen und moralischen Versagens der Erwachsenen, die weder Vorbild sein noch Richtschnur jugendlichen Handelns liefern können, stellt sich Hoffmann, „die Not zu enden“, die Frage: „Wie kann der sinnvolle Neubau einer demokratisch eingestellten menschlichen Gesellschaft gestaltet werden?“

Die Antwort des künftigen Schulleiters kann nicht überraschen. Die zum Wiederaufbau notwendigen beruflichen, sozialen, politischen und kulturellen Leistungen könnten nicht erbracht werden, ohne dass ein „voll entfalteter Mensch“ hinter ihnen stünde. So zitiert er zunächst Pestalozzis Entschluss: „Armes Volk, ich will Dir aufhelfen“, um dann anzuschließen: „Blutaufrischung“ sei „die Forderung der Stunde. Wir haben der Gesellschaft die neuen, besseren Kräfte zuzuführen.“

Aufgerufen sind die Schulen. Die Pädagogik solle dazu „Erziehung, Unterricht und Methodik neu denken“, sie sei gefordert, „gesunde Bedingungen ihrer (der Jugend, FOR) und unserer materiellen Existenz mitzuschaffen“ und durch „positive Isolierung (des Schullebens, FOR) von den Verzerrungen unseren Erwachsenenendaseins“ dazu beizutragen, „ein Jugendleben als Kraftquell für das ganze spätere Dasein“ und damit auch für die neue Gesellschaftsordnung zu organisieren.

Das ist – wenn man so sagen darf – ein langsames Projekt, angelegt auf Fernwirkung über die Generationen. Es nimmt eine nicht erst seit Platon und dann Jean Jacques Rousseau geläufige Denkfigur auf und skizziert eine bis heute weit verbreitete Antwort auf die Frage nach der Rolle der Erziehung für die gesellschaftliche Entwicklung. Rousseau hatte nach dem *Contrat Social* (1762), in dem er die Gesellschaft als Vertragsschluss zwischen Gleichen konzipiert, den Erziehungsroman *Emile* (1762) geschrieben, in dem er die Prinzipien niederlegt, wie die Menschen zu erziehen seien, die für die Realisierung der neuen, auf vertraglichen Vereinbarungen beruhenden, egalitären, als Republik verfassten Gesellschaft gebraucht würden.

Hoffmann entnimmt 1947 seine operativen Vorstellungen zum Wiederaufbau der Gesellschaft der Reformpädagogik der Weimarer Republik, wenn er die „Abkehr von der bloßen Lernschule“ fordert, wenn er der neuen Schule die Aufgabe zuweist, ein „jugendeigenes Leben zu entfalten“. „Wir wollen“, so fasst er seine Vorstellungen optimistisch zusammen, „eine Schule bauen, die von den Kindern als ‚ihre‘ Schule bejaht wird (...). Sie soll den Verlassenen wieder innere Heimat und Raum für ihr Leben geben“.

2.

Fritz Hoffmann konnte sich bei seiner Ambition unausdrücklich auf sein Vorbild Fritz Karsen (1885-1951) beziehen, Namensgeber dieser Schule, der unter dem programmatischen Titel *Die Schule der werdenden Gesellschaft* bereits 1921 seine Ideen zur Gemeinschafts- und Arbeitsschule ausformuliert hat, Ideen, die er zuvor vergebens als Vertreter des *Bundes Entschiedener Schulreformer* bei der Reichsschulkonferenz im Juni 1920 vorgetragen hatte.

Wie ganz anders war die Situation in Deutschland 1918, nach dem 1., verlorenen Weltkrieg mit ebenfalls schon Millionen von Toten und Versehrten, zerstörten Familien und durchkreuzten Lebensentwürfen. Aber unter dem Eindruck der bolschewistischen Oktoberrevolution von 1917 standen die Zeichen auch und gerade in den Verliererstaaten auf Umsturz und Veränderung. Die alte „Welt von gestern“ (St. Zweig) war untergegangen, überall in Europa

stürzten die Throne, zerfielen die Imperien und übernahmen sozialistische bzw. sozialdemokratische Regierungen - bis auf weiteres - die Macht. „Die Menschheit wartete auf eine Alternative“ (Eric Hobsbawm 1994, S. 79).

Die Aufbruchsstimmung erreichte auch die deutsche Schulpolitik. Die Weimarer Verfassung forderte in Artikel 146 eine „für alle gemeinsame Grundschule“. Das sei nicht weniger als eine „demokratische Revolution in der Schulpolitik“ gewesen, so der Bundespräsident Steinmeier beim 50. Jubiläum des Grundschullehrerverbandes im September 2019 in der Frankfurter Paulskirche. Zum ersten Mal in der deutschen Geschichte seien alle Kinder gemeinsam zur Schule gegangen, unabhängig von wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Stellung oder dem religiösen Bekenntnis – wenn auch nur für vier Jahre, dürfen wir beim GGG-Kongress hinzufügen.

Im Vorwort zu seiner Broschüre schreibt Fritz Karsen, er versuche „die Notwendigkeit einer neuen Schule zu begründen und deren Gestalt (...) aus der völligen Umformung unseres gesellschaftlichen Lebens abzuleiten“.³ Dann nennt er, einen „naiven Materialismus“ ablehnend, an erster Stelle als Treiber die Wirtschaft, den Kapitalismus, neue Technologien [Elektrifizierung, Motorisierung, Radio, Tonfilm, FOR] und die neue republikanische Regierungsform mit ihrer gerade verabschiedeten Verfassung eines Rechts- und Verwaltungsstaates. Diese Strukturveränderungen in der Gesellschaft würden, so erwartete Karsen, stufenweise aufsteigend, in ein „Selbstbewusstsein dieses neuen Lebens in der Ideologie“ münden. Wir würden heute sagen, die historischen Entwicklungen werden auch von der Politik wie der Pädagogik reflexiv eingeholt und mit Sinn versehen. Freilich weiß Karsen, die Planer einer neuen Schule seien nur die „Vollstrecker von Kräften, die aus den tieferen Schichten unseres Lebens hervordringen“. Und dann benennt er die „Triebkräfte unseres heutigen gesellschaftlichen Lebens“, als da sind: die Arbeiterbewegung, die Jugendbewegung und die Frauenbewegung – also kollektive politische Akteure, die den Zeitgeist repräsentierten. Wie heißt es in dem noch heute auf SPD-Parteitagungen gesungenen Arbeiterlied: „...fühlen wir, es muss gelingen. Mit uns zieht die neue Zeit“. [Auf die Jugendbewegung komme ich später noch zu sprechen].

Gemeint ist mit Verweis auf die drei Bewegungen jene Form „revolutionärer Praxis“, von der Karl Marx in der 3. Feuerbach-These spricht. Das wäre eine Praxis, in der „das Ändern der Umstände“ und das Ändern „der menschlichen Tätigkeit“ im Sinne der „Selbstveränderung“ zusammenfallen. Letztere Aufgabe stellt sich allen, Arbeitern, Kindern und Jugendlichen, Frauen, aber auch dem „Erzieher“, wie Marx ausdrücklich hervorhebt, der „selbst erzogen werden muss“, sich also dem gesellschaftlichen Wandel aussetzen und ihn doch *zugleich* antreiben soll.

Das strittige Problem ist die Gleichzeitigkeit von Änderung und Selbstveränderung. Der französische Publizist und utopisch-revolutionäre Frühsozialist Théodore Dézamy (1808-1850), den Karl Marx studiert und in seiner Auseinandersetzung mit Feuerbach in Stellung gebracht hatte, formulierte 1842 gegen Gottfried Wilhelm Leibniz, der gesagt habe: „Wenn man die Erziehung reformiert, so reformiert man die Welt“, den Einwand, „daß nämlich die Erziehung nicht reformiert werden kann, wenn nicht *vorher* [!] die Welt reformiert worden ist. [...] Man hat schon viele radikale Reformvorschläge in betreff der Jugenderziehung gemacht, aber die radikalsten sind daran gescheitert, daß sie die Erziehung allein, ohne die Gesellschaft, umzugestalten bezweckten“ (Théodore Dézamy 1980, S. 69).⁴

³ Dieses und alle folgenden Zitate aus Karsen 1921

⁴ Den Hinweis verdanke ich H.-E. Tenorth 2018. Freilich fügt Dézamy tröstlich mit Blick auf Preußen hinzu: „Zum Glück scheitern auch die Bestrebungen der reaktionären Regierungen, die Erziehung in ihren Sinne zu lenken, an der Macht der Verhältnisse“ (ebd.).

Solche Erfahrung musste Fritz Karsen achtzig Jahre später bei seinem Versuch machen, das weit über das Organisatorische hinausweisende Konzept der Gemeinschafts- bzw. Einheitsschule, orientiert an den Konzepten Berthold Ottos, Paul Geheeb's und Gustav Wyneken's, über das 4. Schuljahr hinaus durchzusetzen. Auch er sah die Dialektik von Erziehung und Gesellschaft, wenn er definierte: „Die Gemeinschaftsschule ist die Schule der Gesellschaft, *sofern* [Hervorhbg. v. mir, FOR] sie (die Gesellschaft, FOR) Gemeinschaft ist, die Schule, die von ihrem Leben (dem der Gesellschaft als Gemeinschaft⁵, FOR) getragen und durchströmt ist“ (Karsen 1921, S. 35). Damals, 1920/21, schienen noch alle Zeichen auf Sozialismus zu deuten.

Doch die (bildungspolitische) Revolution wurde abgesagt. Ihre Kompromissbereitschaft hat den Sozialdemokraten, wie wir heute wissen, nicht genutzt. Die alten Eliten des Kaiserreichs hatten sich rasch „republikanisiert“ und blitzschnell die entscheidenden Machtpositionen in der Weimarer Republik besetzt. So konnten sie auch in der Schulpolitik ihre Privilegien behaupten, und das überkommene ständische Schulsystem konservieren. Indem sie die soziale Ungleichheit der Herkunft zu Unterschieden der Begabung naturalisierten, hat eine Koalition der bürgerlichen Parteien, der Kirchen, Hochschulen, Philologen- und Hochschullehrerverbände, die Tradition bewahrend, die Struktur der modernen Industriegesellschaft mit der Trennung von Kopf- und Handarbeit im gegliederten Schulsystem abgebildet. So wenig die Gesellschaft revolutioniert wurde, so wenig änderte sich die Organisation der Schulen. Immerhin: Schulversuche wurden in der föderalen Republik zugelassen. Aber 1938 haben die Nationalsozialisten die überkommene Organisationsstruktur pfadabhängig zur Dreigliedrigkeit von Volksschule, Realschule und höheren Schulen gesetzlich festgeschrieben. Die BRD sollte 1949, anders als die DDR, daran anknüpfen.

3.

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 Präceptoren 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

⁵ Der französische Begriff der *communauté*, Englisch *community*, ist im deutschen Kommunismus enthalten, der eine Gemeinschaft ersehnte, die wesentlich auf Freiheit, Gleichheit und Solidarität beruhen sollte.

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 Ausstrahlung der Französischen Revolution gewesen sein, die eine radikale Umwälzung der staatlichen Ordnung in Europa einleiten sollte. Es war die Zeit der großen Schulpläne [Condorcet, LePeletier, 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 (*nation building*). Neben der Exekutive, der Judikative, der Legislative entsteht mit dem Schulsystem [Erziehungs- und Bildungssystem] eben auch eine *Edukative*, 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: *Abschlussprüfungen* 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. [Da kann es dann auch, abzulesen an den aktuellen Abiturnoten, Inflation geben!] 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 und erzähle Ihnen das? 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 pastorale 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. Der Verallgemeinerung des Bildungsversprechens stand und steht ein linkes Misstrauen gegen das neuhumanistische Bildungsideal

gegenüber, das die Erinnerung an seine soziale Privilegierung nicht abstreifen kann. Die Gelehrtensprache Latein als Unterrichtsfach bleibt das traditionelle Distinktionsmerkmal – bis heute.

4.

1968. War das nun eine Revolution?⁶ Die Außerparlamentarische 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, endzündet 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 Lehrerausbildung. 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 Entschiedener 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 [das war schon ein Thema für Fritz Karsen in den 1920er Jahren], finanziell gut ausgestattete Schul- und Hochschulbauprogramme wurden aufgelegt. Und: 1969 wird zu 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“ des Leiters eines privaten Landerziehungsheims, Georg Picht, veröffentlicht in der Zeitschrift *Christ & Welt* 1964, sowie einer Reihe weiterer Populär-Veröffentlichungen zum Thema, prominent Ralf Dahrendorf und Hildegard Hamm-Brücher 1965 in der *Zeit*. Zusammengefasst vertraten die Autoren, symbolisch 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 nachzuvollziehendem demographischen Grund unabdingbar: Geburtenstarke Jahrgänge drängten ins Erziehungssystem, angefacht durch Bildungswerbung stieg die Nachfrage nach sekundärer

⁶ Wir Älteren neigen da zur Verklärung; und wenn wir dabei waren, erinnern wir uns gern an das überschäumende Lebensgefühl jener Jahre.

und tertiärer Bildung quasi naturwüchsig an. Der Berliner Schulsenator Löffler brachte es (1971) auf den Punkt, als er sagte: Selbst wenn „keine planvollen, strukturellen Änderungen in den nächsten 15 Jahren erfolgten, würde gleichwohl der Anteil der Bildungsausgaben am Gesamthaushalt und am Bruttosozialprodukt so steigen, dass dem Laien einzureden wäre, wir hätten umfangreiche Reformen gemacht.“ Und der hessische Kultusminister von Friedeburg ergänzte: „für die nächsten vier Jahre (bis 1975) spielt die Reform faktisch keine Rolle“ (BLK, Drucksache K 57/71, zit. bei Radtke 1975, S. 156).

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.

Zurück zur Ausgangsfrage: Ist die Schule bzw. das mittlerweile ausdifferenzierte Erziehungssystem eine gesellschaftsbildende Kraft? Wenn wir mit Fritz Karsen rückblickend nach den „Triebkräften unseres (.) gesellschaftlichen Lebens“ fragen, die in den späten 60er Jahren des 20. Jahrhunderts in der gesellschaftlichen Entwicklung beeinflusst haben, dann sehen wir mit den heutigen Theoriemitteln weniger eine Klassen- als eine hochkomplexe, funktional differenzierten (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, 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 abweichenden 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).

Die beständige Beunruhigung der Gesellschaft, die von den konkurrierenden Eigenlogiken und Eigennormativitäten der verschiedenen Funktionssysteme ausgeht, begegnet uns im Alltag beispielsweise als Szientifizierung der Politik (Herrschaft der Experten/Kennzif-

fern) oder deren Juridisierung, wenn Gerichtsurteile an die Stelle von Mehrheitsentscheidungen treten. Oder umgekehrt: die Politisierung der Justiz, der Erziehung oder der Wirtschaft; und natürlich aktuell: die Ökonomisierung – der Medizin, der Kunst, des Sports oder der Erziehung; aber auch die Pädagogisierung fast aller sozialen Probleme.

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 Debatten, 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 World Wide Web [www] 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 vorformatieren.

Im Einflussbereich der Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), des Internationalen Währungsfonds (IWF) und der Weltbank (WB) entsteht eine Globale Erziehungsindustrie (GEI), 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 wie *International Baccalaureate*, *Cambridge Education Services*, *Educational Testing Services* u.v.a. bereits heute Schulbücher, Unterrichtsmaterial, *hard- und software*, *smartphones*, *tablets* und *lap-tops*, 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. Beratungsfirmen wie McKinsey oder die Boston Consulting Group bieten im Verbund mit philanthropischen Stiftungen wie der Bill & Melinda Gates- oder der Michael & Susan Dell-Foundation, Gemeinden komplette Reformpakete und das Management lokaler Schulsysteme an (Ball 2012). In Deutschland offerieren die großen, im DAX gelisteten Konzerne den Schulen ungeprüft in wachsendem Umfang thematisch einschlägige Unterrichtsmaterialien.

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 ständigen 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. „Harvard für alle. Wie Zugang zu Wissen weltweit wirklich wird“ lautet die vollmundige Kapitelüberschrift einer einschlägigen Programmschrift aus dem Hause Bertelsmann (Dräger/Müller-Eiselt 2015).

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 *Enhanced Learning* und dem Instrument der *Learning Analytics* verbunden sein können, kaum erforscht und derzeit nicht abzuschätzen.

5.

Die Schule bzw. das ganze moderne Erziehungs- und Bildungssystem ist also Treiber und Getriebener der weltgesellschaftlichen Evolution. (Bildungs-)Revolutionen kommen nur ganz selten vor.⁷ 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 verlangen darf, nein, um eines lebenswerten Lebens willen verlangen *muss*. Gerade erlebt die ältere Generation eine retro-aktive Erziehung durch die eigenen, Schule schwänzenden Kinder.⁸ 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 we-

⁷ Bildungspolitisch war nach der ‚friedlichen Revolution‘ der Beitritt der DDR zur BRD, soweit die Ein- bzw. Mehrgliedrigkeit der Schulsysteme gemeint ist, wohl eher eine Konter-Revolution.

⁸ In einem Interview sagt Luisa Neubauer, eine der deutschen Organisatorinnen von FfF: „Naja, es ist, als würden wir unsere Eltern und unseren Staat ein bisschen ... ich will jetzt nicht sagen: erziehen. Aber es ist schon so, als würden wir in so eine ganz merkwürdige Lehrer- und Lehrerinnenrolle schlüpfen“.

niger aber eine moralische, welche, wenn ihre Bewirkung nicht demonstrativ-unmöglich ist, Pflicht wird“ (Kant 1793).⁹

Literatur

Ball, Stephen (2012): Global Education Inc: New Policy-Networks and the Neo-liberal Imaginary, Milton Park: Routledge

Bosse, Heinrich (2012): Bildungsrevolution 1770-1830, Heidelberg: Universitätsverlag Winter

Dézamy, Théodore (1842): Code de la Communauté, dt.: Leidenschaft und Arbeit, Berlin 1980: Kramer

Dräger, Jörg/Müller-Eiselt, Ralph (2015): Die Digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können, München: DVA 2015

Hobsbawn, Eric (1994): Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts, München 2009⁹: dtv

Hoffmann, Fritz (1947): Schule als gesellschaftsbildende Kraft, in: Gerd Radde/Werner Korthaase/Rudolf Rogler/Udo Gößwald (Hgg.)(1993): Schulreform - Kontinuitäten und Brüche Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln, Opladen 1993: Leske+Budrich, S. 11-20

Kant, Immanuel (1793): Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis, in: Immanuel Kant: Werke in zwölf Bänden. Bd. IX, hrsg. von Wilhelm Weischedel. Frankfurt am Main 1995, S. 168.

Karsen, Fritz (1921): Die Schule der werdenden Gesellschaft, Berlin: Dietz

Radtke, Frank-Olaf (1975): Warum Schulversuche die Schule nicht verändern, in: Autorengruppe Gerlingen (Hg.): Exempel, oder was aus einem Schulversuch wurde, Gießen. Focus-Verlag, S. 153-192

Radtke, Frank-Olaf (2019): Kapitalismus, in: Gabriele Weiß/Jörg Zirfas (Hg.) (2019): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Wiesbaden: Springer, S. 417-429

Tenorth, Heinz-Elmar (2018): Neu wird der Mensch! Der lange Marsch der Bildungsutopien, in: Kursbuch 193: 301 Gramm Bildung, Kursbuchstiftung: Hamburg, Kindle-Version

⁹ Die Erinnerung auch an dieses Zitat verdanke ich H.-E. Tenorth 2018