

Adick, Christel

Staatlich kontrollierte Pflichtschulsysteme als evolutionäre Errungenschaft an der Schwelle zum nächsten Jahrtausend

Hamburger, Franz [Hrsg.]; Kolbe, Fritz-Ulrich [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: Pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Theorie zwischen Lokalität und Globalität. Festschrift für Volker Lenhart zum 60. Geburtstag. Frankfurt : Peter Lang 1999, S. 120-141



Quellenangabe/ Reference:

Adick, Christel: Staatlich kontrollierte Pflichtschulsysteme als evolutionäre Errungenschaft an der Schwelle zum nächsten Jahrtausend - In: Hamburger, Franz [Hrsg.]; Kolbe, Fritz-Ulrich [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: Pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Theorie zwischen Lokalität und Globalität. Festschrift für Volker Lenhart zum 60. Geburtstag. Frankfurt : Peter Lang 1999, S. 120-141 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-272329 - DOI: 10.25656/01:27232

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-272329>

<https://doi.org/10.25656/01:27232>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Staatlich kontrollierte Pflichtschulsysteme als evolutionäre Errungenschaft an der Schwelle zum nächsten Jahrtausend

Einleitung

Im vorliegenden Essay wird versucht, folgenden Grundgedanken plausibel zu machen: Staatlich kontrollierte Pflichtschulsysteme stellen Erfindungen im Prozeß der sozio-kulturellen Evolution des Menschen dar. Die Menschen haben sich im Laufe ihrer Geschichte mit dem ersten Schulunterricht in den frühen Hochkulturen und mit den staatlich kontrollierten Pflichtschulsystemen in der entwickelten Moderne je besondere pädagogische Institutionen des intergenerationellen Wissenstransfers geschaffen, und zwar Institutionen, die sich durch ihre jeweils lange Dauerhaftigkeit auszeichnen und die deswegen als ‚evolutionäre‘ Errungenschaften klassifiziert werden. Die hier zum Ausdruck gebrachte historisch-vergleichende Sichtweise richtet sich auf die ‚langen Wellen‘ der Schulgeschichte und blendet dabei notgedrungen viele Einzelentwicklungen, Unterschiede, Facetten und Details aus. Dennoch kann gerade eine makroanalytische Perspektive zu kritischer Besonnenheit gegenüber manchen vorschnell ausgerufenen Revolutionen oder epochalen Wenden aufrufen, da sie in besonderer Weise Distanz zu aktualistischen Themen und Trends zu schaffen vermag, die gerade angesichts der Jahrtausendwende vielfach beschworen werden.

Mein Gedankengang versteht sich als Weiterentwicklung der Arbeit zur sozio-kulturellen Evolution der Erziehung von Volker LENHART (LENHART 1987), indem er dessen Grundidee aufgreift, diese aber explizit unter Zuhilfenahme weiterer Konzeptionen auf den Bereich ‚Schule‘ hin auslegt. Einen Ansatz dazu habe ich bereits im Rahmen meiner Abhandlungen zur Universalisierung der modernen Schule vorgelegt (ADICK 1992); dieser soll hier pointiert weitergeführt werden. Aus Platzgründen verzichte ich in diesem Essay auf eine Auseinandersetzung mit weiteren, ggf. konkurrierenden Theorieansätzen zur Schulgeschichte und zur sozio-kulturellen Evolution des Menschen, und es werden auch nur die wichtigsten Bezugstheorien und im Falle von Zitaten die

entsprechenden Literaturhinweise genannt. Insgesamt verbinde ich mit dieser Vorgehensweise die Idee, daß sich aus einer theoriegeleiteten und auf langfristige Veränderungen ausgerichteten historischen Rekonstruktion begründete Thesen gewinnen lassen, die allzu kurzschlüssige Schulreformideen und angeblich sich vollziehende gesellschaftliche und pädagogische Revolutionen (z.B. Umbruch zur ‚Wissensgesellschaft‘) kritisch einschätzen helfen. Bei einer solchen praktisch-diskursiven Herangehensweise wird, wie HABERMAS dies in seinen Überlegungen zum Verhältnis von Geschichte und Evolution einmal ausdrückte, „die gebotene Beschränkung auf retrospektive Erklärungen des historischen Materials zugunsten einer *aus Handlungsperspektiven vorausentworfenen Retrospektive* aufgegeben: der Zeitdiagnostiker nimmt den fiktiven Standpunkt der evolutionstheoretischen Erklärung einer in Zukunft zurückliegenden Vergangenheit ein“ (HABERMAS 1976, S. 250).

Erziehung und intergenerationaler Wissenstransfer in der Menschheitsgeschichte

Volker LENHART hat in seinem Buch (LENHART 1987) zur Darlegung seines Grundgedankens, die Erziehung sei im Laufe der Menschheitsgeschichte organisatorisch immer institutionalisierter und inhaltlich immer spezifischer pädagogisch geworden, ein Schaubild entwickelt, das ich leicht abgewandelt hier noch einmal präsentieren möchte. Die von mir vorgenommenen Veränderungen beziehen sich zum einen darauf, daß ich die in vielen Feldern anzutreffenden rein männlichen Konnotationen (z.B. „Vater erklärt dem Sohn einen Arbeitsvorgang“ (a.a.O., S. 98)) teils durch andere Beispiele ersetzt habe. Zum anderen habe ich – analog zum derzeitigen Endpunkt der Diagonale („funktional spezifiziertes ausdifferenziertes gesellschaftliches Subsystem der Erziehung“ (ebd.)) – dem Schaubild einen gedachten Anfangspunkt hinzugefügt („Erziehung als integraler Teil des Alltagslebens“). Ferner habe ich die bei LENHART in die Diagonale eingezeichneten Begriffe „informal“, „nonformal“ und „formal“, die für ihn „den Grad funktional spezifizierter Ausdifferenzierung des Erziehungsbereichs“ (a.a.O., S. 101) darstellen, wegen der Problematik der Anwendung dieser dem heutigen Diskurs entstammenden Begriffe auf eine evolutionäre historisch-vergleichende Betrachtung durch die allgemeinere These von der ‚Tendenz zur Pädagogisierung immer weiterer Lebensbereiche‘ ersetzt.

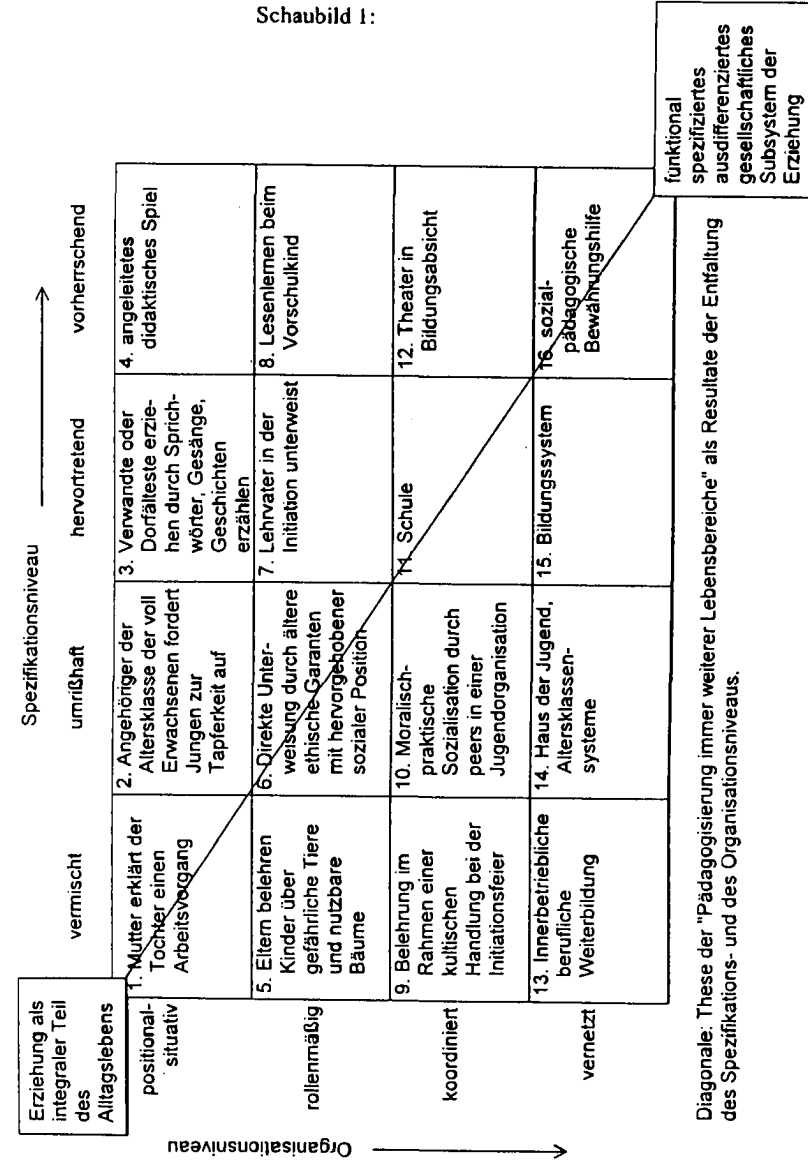
In: Hamburger, F./Kolbe, F.-U./Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Theorie zwischen Lokalität und Globalität. Festschrift für Volker Lenhart zum 60. Geburtstag. Frankfurt am Main u.a. 1999.

LENHARTS Gedankengang bezieht sich auf den Gesamtbereich der Erziehung; d.h. die Schule ist in seiner Konzeption nur eine von vielen pädagogischen Handlungsfeldern und Institutionen. Das zeigt sich deutlich darin, daß er die Schule (in den frühen Hochkulturen) in Feld 11 ansiedelt und das Bildungssystem (der Moderne) in Feld 15, während das derzeitige Endergebnis der „institutionellen Entfaltung der Erziehungslogik in der sozio-kulturellen Evolution des Menschen“ (a.a.O., S. 98) (im Bild ist dies das Ende der Diagonale) das gesamte Erziehungssystem umfaßt, von dem die Schule nur einen Teilaspekt darstellt.

Auf der Suche nach konstitutiven Bedingungen für die Erfindung von ‚Schule‘ füge ich daher dem Gedanken der Evolution der Erziehung den der Evolution des menschlichen Wissens hinzu. Dies geschieht im Rückgriff auf die Evolutionstheorie von Jürgen HABERMAS (HABERMAS 1976), die im übrigen neben anderen auch in die LENHARTSche Konzeption eingeht, so daß der Grundgedanke ‚kompatibel‘ bleibt. Anders als Lenhart habe ich meiner Gesamtidee ferner den Gedankengang von Siegfried BERNFELD hinzugefügt, der Erziehung anthropologisch als „Summe der Reaktionen auf die Entwicklungstatsache“ (BERNFELD 1967) begründet. BERNFELD bezieht sich hierbei auf drei Grundelemente einer universalen Erziehungstatsache: Er bestimmt Erziehung zunächst als Reaktion auf die biologische Tatsache der postnatalen kindlichen Entwicklung, ferner als eine soziale Tatsache, da sie sich immer in Kommunikation, in Gesellschaft vollzieht. Schließlich hebt er hervor, daß Erziehung immer in einem Generationenfälle zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden geschieht und mithin ihr natürliches Ende in der Übernahme des Erwachsenenstatus durch die zu Erziehenden findet. Ich habe hier die Argumentation von BERNFELD gewählt, weil sie ebenfalls anthropologisch ausgerichtet ist, d.h. in Kompatibilität zu dem noch zu erläuternden HABERMASschen „endogenen Lernmechanismus“ (HABERMAS 1967, S. 162) auf den Menschen als Gattungswesen Bezug nimmt und damit Erziehung als Universalie aller menschlicher Gesellschaften ansieht, mithin für evolutionäre Überlegungen besonders angemessen ist.

HABERMAS geht in seiner Rekonstruktion der sozio-kulturellen Evolution des Menschen von dem anthropologischen Faktum aus, daß der Mensch nicht nicht lernen kann; er spricht hier von einem für die Menschheitsgeschichte entscheidenden „endogenen Lernmechanismus“ (ebd.). Dieser produziert ständig anwendbares Wissen, aber auch Lernüberschüsse, d.h. ein Potential an Wissen, das über seinen unmittelbaren Verwertungskontext hinausweist: „Das endogene Wachstum von Wissen ist also eine notwendige Bedingung der sozialen Evolution“ (ebd.).

Schaubild 1:



Diagonale: These der "pädagogisierung immer weiterer Lebensbereiche" als Resultate der Entfaltung des Spezifikations- und des Organisationsniveaus.

Die institutionelle Entfaltung der Erziehungslogik in der sozio-kulturellen Evolution des Menschen (C. ADICK, adaptiert aus: LENHART, V.: Die Evolution erzieherischen Handelns. Frankfurt u.a. 1987, S. 98)

Evolutionär folgenreiche Lernvorgänge führen in zwei Dimensionen zur Wissensakkumulation: in der Dimension technisch-instrumentellen Wissens und Handelns, also Werkzeug- und Technikentwicklung, die dem Menschen die äußere Natur verfügbar machen, und in der Dimension moralisch-praktischen Wissens und kommunikativen Handelns, also Normen und Werte, Weltbilder, Kommunikations- und Gesellschaftsstrukturen, die dem Menschen die innere Natur verfügbar machen (a.a.O., S. 162f.): Während die Betrachtung der Menschheitsgeschichte als Geschichte technisch-instrumenteller Errungenschaften („vom Faustkeil zur Atombombe“ (ebd.)) relativ weit verbreitet ist, ist die zweite Dimension nicht so leicht zu rekonstruieren. HABERMAS schlägt hierzu den Weg über eine Rekonstruktion von Strukturen und Institutionen vor: „Damit gewinnen die Rationalitätsstrukturen, die in Weltbildern, Moralvorstellungen und Identitätsformationen ihren Ausdruck finden, die in sozialen Bewegungen praktisch wirksam und schließlich in Institutionensystemen verkörpert werden, eine theoriestrategisch wichtige Stellung.

Insbesondere interessieren nun auch die systematisch nachkonstruierbaren Muster der Entwicklung normativer Strukturen.“ (a.a.O., S. 12).

HABERMAS schlägt zur Analyse der Entstehung und Veränderung solcher systematisch nachkonstruierbarer Muster der Entwicklung zunächst eine analytische Unterscheidung zwischen *Entwicklungslogik* und *Entwicklungsdynamik* vor. Systematisch nachkonstruierbare Muster bzw. „Strukturmuster“ der Entwicklung beschreiben „eine den kulturellen Überlieferungen und dem Institutionenwandel innewohnende Entwicklungslogik“. Diese Entwicklungslogik „sagt nichts über die Entwicklungsmechanismen, sie sagt nur etwas über den Variationsspielraum, innerhalb dessen kulturelle Werte, Moralvorstellungen, Normen usw. auf einem gegebenen Organisationsniveau einer Gesellschaft verändert werden und verschiedene historische Ausprägungen finden können“ (ebd.). Entwicklungslogik der Strukturmuster – das ist ähnlich zu sehen wie z.B. die Logik eines Spiels, die Spielregeln, die man befolgen muß, damit ein Spiel mit der ihm eigenen Logik abläuft, wohingegen Entwicklungsdynamik ein konkreter, ein einmaliger geschichtlicher Entwicklungsverlauf wäre, d.h. im Bild des Spiels: eine Variante eines zwar nach derselben Spiellogik, aber mehrfach anders verlaufenden Spiels, z.B. des Schachspiels. Die historisch rekonstruierbaren „Strukturmuster“ und „Stufenfolgen“ und die ihnen innewohnende „Entwicklungslogik“ stellen aber nur „Regeln für mögliche Problemlösungen dar“ (a.a.O., S. 36), die eine Reihe von funktional äquivalenten historischen Realisationen erlauben.

Der „endogene Lernmechanismus“ als Motor der Entwicklung der Menschheit eröffnet nicht nur immer wieder Wissensüberschüsse (ein additiv-quantitatives „Mehr“ an Wissen), sondern auch neue „strukturelle Möglichkeiten der Rationalisierung des Handelns“ (a.a.O., S. 37), also qualitativ ‚anderes‘ Denken.

Über das Lernen sind individuelle Sozialisation und Reproduktion der Gesellschaft vermittelt, d.h. miteinander in Beziehung gesetzt. Gesellschaftlich folgenreich sind individuelle Lernvorgänge aber nur, wenn sie z.B. über latent vorhandene Weltbildstrukturen in „Lernvorgänge der Gesellschaft“ (a.a.O., S. 36) umgesetzt werden. Gesellschaften lernen, HABERMAS zufolge (ebd.), in diesem übertragenen Sinne als Reaktion auf zwei Arten von Ausgangsbedingungen:

- (a) auf der einen Seite ungelöste Systemprobleme, die unabwendbare Herausforderungen darstellen (z.B. Bevölkerungsdruck, der die Menschen dazu zwingt, neue landwirtschaftliche Methoden zu erfinden);
- (b) auf der anderen Seite neue Lernniveaus, die auf der Ebene der Weltbilder schon erreicht sind und latent bereitstehen, die aber den Handlungssystemen der menschlichen Gesellschaft noch nicht einverleibt sind und daher institutionell noch unwirksam bleiben (z.B. neue soziale Ideen, neue Erfindungen, die aber noch nicht überall anerkannt und gesellschaftlich umgesetzt sind). Aus diesen beiden Komplexen: ungelöste Systemprobleme und neue Lernniveaus, resultiert nach HABERMAS ein sog. „evolutionärer Entwicklungsschub“.

HABERMAS meint nun, solche evolutionären Entwicklungsschübe in zwei epochalen Veränderungen vorzufinden: im Übergang zu staatlich organisierten Gesellschaften der frühen Hochkulturen und im Übergang zur Moderne. Er ist dabei, das muß betont werden, an der Evolution von „Gesellschaftsformationen“ (nicht zu verwechseln mit „konkreten Gesellschaftssystemen“) interessiert. Diese ordnet er nach den in ihnen wirksam werdenden gesellschaftlichen Organisationsprinzipien (oder Strukturprinzipien), also im Hinblick auf „diejenigen sozialstrukturellen Innovationen, die durch entwicklungslogisch nachkonstruierbare Lernschritte möglich werden und die unter Ausschöpfung der individuellen Lernkapazitäten ein neues Lernniveau der Gesellschaft institutionalisieren“ (a.a.O., S. 168). Die rekonstruierbaren gesellschaftlichen Organisationsprinzipien ließen sich auch, wie HABERMAS an anderer Stelle sagt, „durch den institutionellen Kern charakterisieren, der die jeweils dominante Form der sozialen Integration festlegt“ (a.a.O., S. 169).

Als institutionelle Kerne zur Kennzeichnung des jeweils herrschenden gesellschaftlichen Organisationsprinzips kämen in erster Näherung

- (a) das Verwandtschaftsprinzip oder das familistische bzw. familiäre Organisationsprinzip für vorhochkulturelle Gesellschaften,
- (b) der Staat im Übergang zu Hochkulturen und
- (c) die Komplementarität zwischen funktional spezifiziertem Staat und ausdifferenzierter Ökonomie im Übergang zur Moderne in den Blick.

Das gattungsgeschichtlich erste, spezifisch menschliche gesellschaftliche Organisationsprinzip ist also das familiäre. Es ist zugleich – evolutionstheoretisch betrachtet – der Ausgangspunkt der Erziehung. Insofern ist HABERMAS Gattungsgeschichte auch für pädagogische Fragestellungen relevant; denn ihm zufolge sind „Produktion und Sozialisation, gesellschaftliche Arbeit und Vorsorge für die Jungen“, wie er es nennt, „von gleicher Wichtigkeit für die Reproduktion der Gattung; fundamental ist daher die familistische Gesellschaftsstruktur, die beides steuert: die Integration sowohl der äußeren wie der inneren Natur“ (a.a.O., S. 152). Daraus ist zu folgern: Ohne Sozialisation der nachrückenden Generation, ohne Erziehung (im BERNFELDSchen Sinne) gibt es auch keine menschheitliche Entwicklung.

Schulgeschichte – entwicklungslogisch betrachtet

1 Modellannahmen

Auf der Basis der Vorannahmen vor allem aus den Theorien von BERNFELD, HABERMAS und LENHART ist das folgende Schaubild (*Schaubild 2* auf der nächsten Seite) entstanden, dessen inhaltliche Bezüge im weiteren expliziert werden sollen.

Dem Gesamtkonzept liegt folgende Idee zugrunde: Während auf der vorhochkulturellen Stufe, die durch die Dominanz des familialen Organisationsprinzips gekennzeichnet ist, die Reproduktion der Gesellschaft durch die intergenerationale Weitergabe des Wissens im Alltagshandeln gekennzeichnet ist, ist die Schule eine pädagogische Errungenschaft, in der Erziehung und Wissenstransfer eine neue unlösliche institutionelle Einheit gefunden haben.

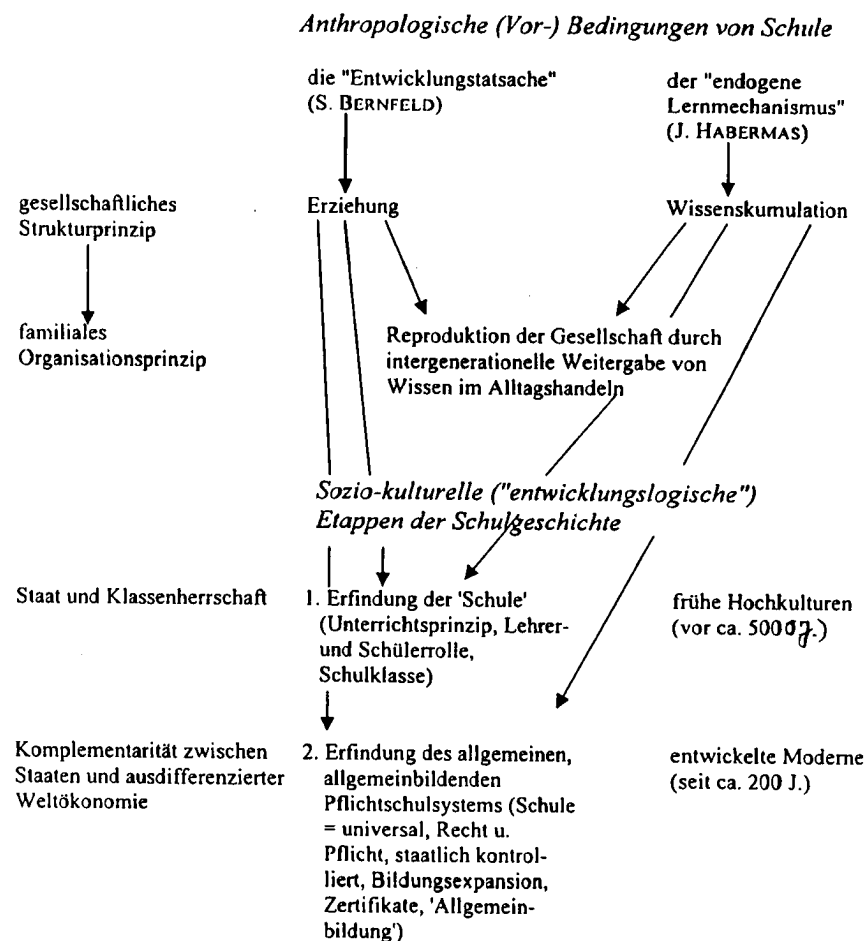
Die Schule ist sowohl

- (a) ein Ausschnitt aus dem Gesamtbereich evolutionär entfalteter menschlicher Erziehungspraxis, als auch
- (b) eine Antwort auf die im Zuge der sozio-kulturellen Evolution des Menschen gewachsene Wissenskumulation.

Lernen und Wissenstransfer sind ubiquitäre Phänomene und können sich lebenslang ereignen. Erziehung andererseits findet auch ohne bzw. außerhalb der Schule statt. In der Institution Schule haben allerdings beide Aspekte eine eigentümliche Symbiose gefunden: Die Menschen haben sich mit der Weitergabe von Wissen in der Schule eine besondere Form des intergenerationalen Wissenstransfers geschaffen; denn die Schule soll sinnvolles, bedeutsames, von der Erwachsenengesellschaft pädagogisch legitimes Wissen an die nachfolgende Generation weitergeben.

Schaubild 2:

Entstehungsbedingungen und Entwicklungsetappen der Schule



Dies impliziert unter Anwendung entwicklungslogischer Überlegungen, daß eine Ausdehnung der Pflichtschulzeit jenseits einer zwar elastischen, aber endlichen Grenze: dem Beginn der Erwachsenenheit, nicht zu erwarten steht. Es impliziert ferner – und hier macht sich ebenfalls der Erziehungsanspruch geltend –, daß ein technisch noch so perfekt organisierter Wissenstransfer (z.B. per Internet) ohne eine wie auch immer geartete pädagogische Moderation die Schule nicht ablösen wird. Andererseits kann aus entwicklungslogischen Gründen die Schule ebensowenig zu einer bloßen Bewahr- oder Fürsorgeanstalt geraten, da dies gegen den Sachanspruch des Wissenstransfers verstoßen würde.

Der zweite Grundgedanke des Modells liegt darin, daß – entwicklungslogisch betrachtet – in der Geschichte der Schule zwei Entwicklungsniveaus identifiziert werden können zum einen die Erfindung der Schule in den frühen Hochkulturen und zum anderen die Erfindung staatlich kontrollierter Pflichtschulsysteme in der entwickelten Moderne. Dies impliziert die Frage, unter welchen Bedingungen es in der Menschheitsgeschichte entwicklungslogisch ‚notwendig‘ oder unumgänglich wurde, daß die Weitergabe des Wissens zwischen den Generationen im Alltagshandeln (s. der gedachte Ausgangspunkt im *Schaubild 1*) irgendwie selbst zum Problem wurde, sodaß die Erfindung der Schule gleichsam auf der Hand lag? Gleichfalls muß diese Frage an die zweite Etappe, die einer ‚Neuerfindung‘ von Schule gleichkam, gestellt werden. Was ist das spezifisch ‚Neue‘ an staatlich organisierten Pflichtschulsystemen im Unterschied zu den ‚vormodernen‘ Formen von Schule, und warum wurde diese Entwicklung sozusagen logisch notwendig?

Eine solche Herangehensweise läßt sich auch prognostisch weiterentwickeln: Gibt es Anzeichen dafür, daß die informationstechnische ‚Revolution‘ der neuen, weltweit vernetzten Medien (d.h. eine neue Artikulation des Faktors ‚Wissenskumulation‘ im Modell) zu einer entwicklungslogisch neuen Epoche der Schulgeschichte führen wird? Stellen die von globalen Agenturen (UNESCO 1997) proklamierten Konzeptionen wie die des ‚lebenslangen Lernens‘ (d.h. ein neues Modell im Bereich des Faktors ‚Erziehung‘) eine Ablösung staatlich organisierter Pflichtschulsysteme dar? Falls ja: Könnte begründet spekuliert werden, wie ein solches neues Entwicklungsniveau von Schule aussehen würde? Oder werden staatlich kontrollierte Pflichtschulsysteme in näherer Zukunft etwa gänzlich obsolet?

2 Die Erfindung der Schule in den frühen Hochkulturen

Bernd FICHTNER (FICHTNER 1989, S. 223ff.) zufolge entstand der menschheitsgeschichtlich erste Schulunterricht aus zwei verschiedenen Formen der Unterweisung, die sich wiederum logisch unterschiedlichen Entstehungskontexten verdanken, und zwar dem Zusammengehen von „Meisterlehre“ und „Initiation“ (FICHTNER 1989): Die Schrift erzwang die Weitergabe des Schreiber-‚Handwerks‘, und die Initiation steuerte dazu modellhaft die räumliche und zeitliche Aussonderung aus dem Alltag, der produktiven Arbeit und der bloßen Kulthandlung bei. Anders ausgedrückt können wir einen logischen Faden knüpfen zwischen dem „endogenem Lernmechanismus“, der zu Wissenskumulation führt, diese wiederum zum quantitativen Wachstum von Wissen und zu einer qualitativen Neuerung in der Informationsspeicherung: der Erfindung von Schrift und Zahl. Die zunächst handwerklich-technische Errungenschaft der Literalität erforderte eine Weitergabe nach dem Modell der Meisterlehre. Aus diesem Grunde hat Max LIEDTKE für diese Entwicklung den einprägsamen Satz gefunden: „Das Schreiben macht Schule, weil das Schreiben eine wichtige Voraussetzung für die Funktionsfähigkeit der zentralregierten Staaten am Nil und in Mesopotamien war, (...) und weil der Mensch sich mit dem Schreiben ein überindividuelles, generationenübergreifendes Gedächtnis geschaffen hat, das unabhängig ist von der natürlichen Gedächtniskraft des einzelnen Menschen.“ (LIEDTKE 1984, S. 346).

Der zweite logische Faden bezieht sich auf den Gedankengang von LENIHART (LENHART 1987), demzufolge die Initiation pädagogisches Handeln in einer neuen Weise institutionalisiert und spezifiziert (vgl. Felder 7 und 9 in *Schaubild 1*): Der pädagogische Auftrag ist als solcher erkennbar, die Erwachsenen handeln vordefinierten Rollen gemäß. Auch wenn Initiationen noch vermischt mit anderen Zwecken, z.B. Kulthandlungen, auftreten (vgl. z.B. K.E. MÜLLER 1992), so ist das Handlungsrepertoire dennoch organisationspezifisch betrachtet in weit größerem Maße ‚koordiniert‘ als viele andere pädagogische Handlungen im Alltag. Daß auch die heutige Schule als eine pädagogische Institution begriffen werden kann, in der unter anderem ‚Initiation‘ stattfindet, hat seinerzeit Franz WELLENDORF (1973) in seiner Untersuchung schulischer Rituale und Zeremonien dargestellt. Dies unterstreicht m.E. noch einmal die Plausibilität der von FICHTNER (s.o.) vorgetragenen Vermutung, daß für die erste Erfindung von Schule neben der aus Gründen der Erfindung der Schrift erforderlichen „Meisterlehre“ auch die pädagogische Komponente „Initiation“ (FICHTNER 1973) Pate stand.

Auslöser für die Erfindung der Schule war ein neues gesellschaftliches Organisationsprinzip: Im Gefolge der technisch-instrumentellen und moralisch-

praktischen Umbrüche der ‚neolithischen Revolution‘ entstand die Organisation der Menschen in staatlich-bürokratischen Gebilden mit interner sozialer Arbeitsteilung und gesellschaftlicher Hierarchie. Schrift und mathematische Symbolsysteme und deren Weitergabe in Gestalt von schulisch organisierten Lehr-Lernprozessen waren unabdingbar für das Funktionieren und die überindividuelle, intergenerationelle Weitergabe des akkumulierten Wissens. Die Erfindung der Lehrer- und Schülerrolle, des rationalisierten und rationellen Lehrens und Lernens in Schulklassen, erste standardisierte Unterrichtsinhalte und Arrangements abprüfbareren Wissens nach Art rudimentärer ‚Unterrichtsfächer‘ waren die pädagogischen Merkmale dieser ersten Schulen (vgl. dazu z.B. BAYERISCHES SCHULMUSEUM S. 27ff.; BRUNNER 1983; LENIART 1987, S. 178ff.; NISSEN u.a. 1991, S. 147ff.).

3 Die Erfindung staatlich kontrollierter Pflichtschulsysteme in der Moderne

Was ist und was bedeutete die Errungenschaft eines allgemeinen, allgemeinbildenden Pflichtschulsystems in der Moderne? Und welche Art Schule wurde dabei neu entwickelt – im Gegensatz zu vorher? Wir beziehen uns wieder auf ungelöste Systemprobleme und neue Lernniveaus, die HABERMAS (HABERMAS 1976) zufolge einen Entwicklungsschub auslösen. Eine solche entwicklungslogisch rekonstruierbare Umbruchssituation in der Menschheitsgeschichte begann vor nunmehr etwa 500 Jahren in Europa und dehnte sich im Laufe der Zeit über alle Kontinente aus. Kurz gesagt: Es entstand in der Menschheitsgeschichte – mit ähnlich weitreichenden Folgen wie beim Übergang zur Selbsthaftigkeit und zur Domestikation von Pflanzen und Tieren vor etwa 10 000 Jahren – eine ganz neue Art der Menschen, sich und ihre Lebenswelt zu reproduzieren.

Charakteristisch für die Moderne ist die Komplementarität zwischen Staaten und einer funktional ausdifferenzierten Ökonomie im Weltmaßstab. Damit ist kurz folgendes gemeint: Die Basis der heutigen Menschheit bilden nicht mehr die Nationalstaaten oder Einzelgesellschaften, sondern ein ungeteiltes Weltsystem; d.h. die Menschen sind über mehr als nur gelegentliche Kulturkontakte oder Kriege – wie das früher bei sog. ‚Weltreichen‘, z.B. dem Römischen Reich der Fall war –, in grundlegender Weise miteinander vernetzt (WALLERSTEIN 1974). In diesem Weltsystem, das sich seit ca. 500 Jahren herausgebildet hat und noch weiterentwickelt, herrscht eine internationale Arbeitsteilung im Rahmen einer ausdifferenzierten Weltökonomie, die über die soziale Arbeitsteilung der hochkulturellen Epoche hinaus geht, weil sie Nationen und

Kulturen übergreifende Formen von Arbeitsteilung und Ungleichheit geschaffen hat. Die in diesem Weltsystem vorherrschende kapitalistische Produktionsweise ist ihrem Wesen nach auf Expansion, auf Kapitalverwertung und Profitmaximierung im Weltmaßstab angelegt.

Die nicht-ökonomischen Bereiche, also Politik und Kultur, sind zwar nicht unabhängig von der Internationalisierung der ökonomischen Bereiche, aber wir leben trotz massiver internationaler ökonomischer Verflechtungen – zumindest bislang – in politisch souveränen, wenngleich international abhängigen und konkurrierenden Staaten, die nach dem Nationalstaatsmodell organisiert sind, d.h. die Menschheit lebt noch ohne gemeinsames politisches System und zum großen Teil noch weitgehend ohne ein gemeinsames kulturelles Bewußtsein. Allerdings führen uns die durch dieses neue globale Lebensmodell erzeugten Konflikte und Krisen (z.B. das Ozonloch, die Abholzung der Regenwälder, die Migrations- und Flüchtlingsbewegungen usw.) immer mehr vor Augen, daß wir in einer einzigen Welt leben.

Das moderne Weltsystem als neues gesellschaftliches Organisationsprinzip hatte zwar seine Ursprünge in Europa, und wesentliche Erfindungen und gesellschaftliche Umbrüche wurden zunächst in Europa gemacht; trotzdem ist es seinem Wesen nach ein globales Strukturprinzip. Eine solche neue Art der Reproduktion der Menschen – und dies ist nun wichtig für die Schulgeschichte – basiert auch auf neuen Lernniveaus und einer neuen Art, mit Erziehung umzugehen und hatte deswegen auch einschneidende Umstrukturierungen und Neuerfindungen im Bereich von Schule und Unterricht zur Folge. Es bleibt zu zeigen, welche Veränderungen sich dabei im Faktor ‚Wissenskumulation‘ und ‚Erziehung‘ ergeben haben.

Zunächst zum Faktor ‚Wissenskumulation‘: Hier ist an die Erfindung des Buchdrucks durch Johannes Gutenberg im Jahre 1452 zu erinnern, eine Erfindung, die die Erfindung von Schrift und Zahl und den Umgang mit ihnen revolutionierte. Denn nun konnten Texte in praktisch beliebiger Anzahl vervielfältigt und im Prinzip allen Menschen, sofern sie lesen und schreiben konnten oder dies lernen wollten, zugänglich gemacht werden. Diese Erfindung trug also buchstäblich zur Vervielfältigung des menschlichen Wissens bei bzw. war eine ihrer Voraussetzungen. Allerdings wurde diese revolutionäre Erfindung erst in dem Moment wirklich revolutionär, in dem die Menschen in großer Zahl, also nicht nur einige Berufsstände wie Priester, Beamte oder Gelehrte zu Büchern als Informationsquelle griffen. Und dies war eigentlich erst so recht im 19. Jahrhundert der Fall, als sich auch die Schulbildung ausweitete und damit im Laufe der Zeit praktisch jeder unausweichlich ein Alphabetisierter wurde. Insofern wurde die Schule selbst zu einem nicht unerheblichen

Teil eine Multiplikatorin dieser durch die Erfindung des Buchdrucks unbeschränkt vervielfältigbaren Texte.

Ein weiterer Prozeß war die Verwissenschaftlichung des menschlichen Wissens und des Weltbildes: Neben die Überlieferung der Tradition und der Religion trat der Aufstieg naturwissenschaftlichen Denkens, gefolgt von Erfindungen und Umbrüchen für Technik und Naturbeherrschung, die in der Industriellen Revolution gipfelten. Der Aufstieg der Wissenschaften und der Zusammenhang mit der ökonomischen Entwicklung läßt sich nicht in wenigen Worten ausdrücken. Einen Eindruck davon vermittelt aber vielleicht eine Untersuchung von Robert WUTHNOW (WUTHNOW 1980), die sich dem Anstieg der Zahl der Wissenschaftler und der Erfindungen in Europa zwischen 1500 und 1850 gewidmet hat.

Wir wenden uns nun dem Faktor der ‚Erziehung‘ zu. Ideengeschichtlich repräsentiert wohl Johann Amos Comenius (bzw. Jan Amos Komenský, 1592-1670) am besten den Beginn der modernen Schulentwicklung. Comenius entwarf in einer Zeit, in der die oben angedeuteten weitreichenden Veränderungen in Wirtschaft, Politik, Welthandel und Wissenschaft ihren Anfang nahmen, eine neue pädagogische und didaktische Utopie. In vielen Veröffentlichungen zur Geschichte der Pädagogik spricht man deswegen nicht zu Unrecht von einem „visionären Beginn“ und nennt Comenius einen „Künder der modernen Welt“ (BLANKERTZ 1982, S. 30 u. 34; vgl. auch MENCK 1993, S. 177ff.). Seine Utopie oder Vision war es, eine sog. große Didaktik zu entwerfen, mit deren Hilfe „alle alles gelehrt werden könne“, – mithin eine Revolution pädagogischen Denkens in einer Zeit, als nur wenige Menschen in Europa regelmäßig die Schule besuchten und als das, was man in der Schule lernte, kaum über Bibellesen und Schreiben und religiös beschränkte Bildung hinausging. Das Revolutionäre hieran war die universalistische Idee, die dahintersteckte, und zwar alle Menschen (also nicht nur bestimmte Bevölkerungsteile), alles Wißbare und Wissenswerte (also nicht nur ein bißchen christlich-fromme Bildung) zu lehren. Diese Perspektive war eine deutlich andere als die schulische Bildung, die über Tausende von Jahren vorher praktiziert worden war.

Aber der ideengeschichtliche Beginn moderner Schulbildung ist nicht mit ihrer realgeschichtlichen Durchsetzung gleichzusetzen. Immerhin dauerte es allein in Europa einige Jahrhunderte seit den Ideen von Comenius, bis die Vorstellung einer allgemeinen Bildung für alle einigermaßen realisiert war. Das pädagogische Programm des Comenius kann daher im HABERMASschen Sinne interpretiert werden als ein neues pädagogisches Bewußtsein (im Sinne eines entwicklungslogisch neuen Lernniveaus und Weltbildes), das den gesell-

schaftlichen Entwicklungen ‚gleichsam vorseilt‘, „sodaß gesellschaftliche Systeme, sobald ihre strukturell beschränkte Steuerungskapazität durch unausweichliche Probleme überfordert wird, unter Umständen auf überschießende individuelle, über die Weltbilder auch kollektiv zugängliche Lernkapazitäten zurückgreifen können, um diese für die Institutionalisierung neuer Lernniveaus auszuschöpfen“ (HABERMAS 1976, S.136). Es ist daher sicher mehr als ein Zufall, daß Comenius seine Ideen in eben jener Epoche entwickelte, die den Beginn der Entstehung des modernen Weltsystems markiert. „Die Erstarbung der Städte, die Erfindung des Buchdrucks, die Entwicklung der Naturwissenschaften, die Auseinandersetzungen der Reformationszeit und die Entdeckungsfahrten (u.a.m., C.A.) führten nicht nur zu einem veränderten Weltbild, sondern auch zu einer Veränderung der Schule“ (LIEDTKE 1984, S.348).

Was veränderte sich realgeschichtlich? Schulbildung breitete sich immer mehr in der Bevölkerung aus, und die Zeit des Schulbesuchs dauerte immer länger; d.h. immer mehr Kinder gingen immer länger zur Schule (innergesellschaftliche Expansion von Schule). Schulbildung wurde weltweit verbreitet – mit externer Gewalt (Kolonialismus, Missionen), aber auch ohne (Beispiel: Japan im 19. Jh.); in Europa, aber auch außerhalb; in Ländern mit Schriftkultur und vorherigen Formen von Schule und Unterricht, aber auch in schriftlosen Kulturen. Schule wurde also weltweit eingeführt und adaptiert (globale Expansion von Schule). Ferner kam es zum Prozeß einer neuen Systembildung von Schule. Dieser Begriff besagt laut Detlef K. MÜLLER (MÜLLER 1981), daß Schule sich von verschiedenen, noch relativ unverbunden nebeneinander existierenden Formen von Unterricht zu einem ausdifferenzierten Schulsystem wandelte. Die Vernetzung der Schule mit anderen gesellschaftlichen Bereichen, z.B. der Wirtschaft und der Politik, nahm zu und gewann eine andere Qualität; m.a.W.: Schule wurde zu einem Subsystem der Gesellschaft, das von staatlichen Instanzen und Ideen gesteuert wird und das z.B. durch hochgradig formalisierte Bildungsabschlüsse mit der Berufs- und Arbeitswelt verknüpft ist (Bildung als Kulturkapital).

Wichtige empirisch nachvollziehbare schulpädagogische Neuerungen können hier nur in Stichworten benannt werden: Proklamation und faktische Einführung allgemeiner Schulpflicht und damit des Rechts auf Bildung für alle, staatliche Kontrolle, öffentliche Finanzierung und Verrechtlichung, systematisierte Lehrerausbildung und Curriculumentwicklung, Differenzierung in Jahrgangsklassen, Schulstufen, Schultypen mit entsprechender Zertifizierung, Inklusion auch der Mädchen in das Bildungssystem, u.a.m.. All diese Entwicklungen sind pädagogische Erfindungen neueren Datums, etwa der letzten 200 Jahre, d.h. menscheitsgeschichtlich betrachtet eine ‚Weltbildungsrevolution‘.

Das, was die allgemeinbildende Schule heute zur Reproduktion der Menschheit beiträgt, besteht nun nicht mehr nur in der Weitergabe von Schriftlichkeit (wie bei der ersten Erfindung der Schule) und der Vermittlung restriktiven berufsständischen oder religiösen Wissens, sondern in einer Reihe von Funktionen, die die Schule im Auftrag der Gesellschaft und für diese übernimmt (vgl. FEND 1980): Die Schule qualifiziert die gesamte nachwachsende Generation für bestimmte essentiell wichtige Fähigkeiten und Fertigkeiten, sie vermittelt grundlegende Kenntnisse (Kulturtechniken) und Verhaltensdispositionen (z.B. Arbeitsdisziplin). Die Schule sortiert alle Menschen auf der Basis des schulischen Leistungsprinzips und verteilt dabei ungleiche berufliche und soziale Chancen (Selektionsfunktion). Die Schule schafft den symbolischen Rahmen für eine von allen geteilte Kultur und den Bezug auf eine gemeinsame Gesellschaft; sie trägt zur Legitimation der Sozialordnung bei (Integrations- oder Legitimationsfunktion). Schließlich spricht die Schule das Individuum an, den einzelnen Schüler, und will diesem zur subjektiven Handlungsfähigkeit, d.h. zur Individualität und Mündigkeit in der späteren Erwachsenengesellschaft verhelfen (Personalisationsfunktion). All dieses sind Leistungen der modernen Pflichtschulsysteme, die eine andere Art von Schule beinhalten als das, was man vorher in Klosterschulen, im Privatunterricht der höheren gesellschaftlichen Stände oder in den einfachen Dorf- und Stadtschulen recht unverbunden nebeneinander her und recht unverbunden mit der gesellschaftlichen Entwicklung betrieben hatte.

Mit der Entstehung dieses neuen Typs von Schule als Bestandteil des modernen Weltsystems gingen auch eine veränderte Auffassung von Wissen und Lernen und eine veränderte Einstellung des Menschen zu sich selbst einher: So wie die Erfindung der ersten Schulen in dem Satz zusammengefaßt wurde: „Das Schreiben macht Schule“, so kann man das revolutionär Neue an der modernen Schule im Begriff ‚Allgemeinbildung‘ zusammenfassen. Dem modernen Bildungswesen zugrunde „lag eine Vorstellung von Allgemeinbildung als Prinzip sowohl seiner inhaltlichen als auch seiner organisatorischen Strukturierung. Inhaltlich und organisatorisch sollte der Bildungsprozeß gegenüber allen anderen gesellschaftlichen Bereichen eine Selbständigkeit erhalten. Das erste Ergebnis war die relative pädagogische Autonomie von Schule und Unterricht“ (FICHTNER 1987, S. 71). Das bedeutet: Schule wird nicht nur räumlich, zeitlich und sozial ausgesondert (das war schon bei der ersten Erfindung der Schule vor 5000 Jahren geleistet worden), sondern als relativ autonomes Subsystem der Gesellschaft nach eigenen, vornehmlich pädagogischen Intentionen organisiert; anders ausgedrückt entspricht dies einer Zunahme des pädagogischen Organisationsniveaus laut LENHART (LENHART 1987) (s.o. *Schaubild 1*).

Damit ändern sich (im Vergleich zu vorher) das Wesen schulischer Wissensvermittlung sowie die Lehrer- und Schülerrolle: Der Bezug auf das gesellschaftliche Wissen, das im Unterricht zur Sprache kommen soll, ist ein universaler, d.h. ein nicht religiös oder berufsständisch oder durch sonstige Interessen verengter, restriktiver. Comenius hatte ja gefordert, es müsse nun im Prinzip alles menschliche Wissen Gegenstand des Unterrichts sein, und dieses müsse zudem grundlegend gelehrt werden. „Aus den ‚Schulmeistern‘ wurden Lehrer als pädagogische Sachverständige. In einer oder zwei Wissenschaften vermitteln sie einen vorgegebenen gesellschaftlich kodifizierten Bestand von normativen und kognitiven Deutungen der Wirklichkeit, dessen Vermittlung der Unterricht als Prozeß sozialer Beziehungen organisiert.

Kinder und Jugendliche wurden in einem vorher nie gekannten Ausmaß über Jahre hinaus ‚Schüler‘ mit einer geregelten Schullaufbahn“ (FICHTNER 1987, S. 71f.). Die Schülerrolle wurde also ebenfalls in einem vorher nicht gekannten Ausmaß universalisiert, d.h. sie fiel nun allen Kindern und Jugendlichen zu und betraf sie nicht bloß akzidentiell, sondern sie wurde bedeutungsvoll für ihr ganzes Leben.

Allgemeinbildung als allgemeine Bildung und als Bildung der Allgemeinheit ist kein Spezifikum der deutschen Bildungsgeschichte, sondern kann als Dreh- und Angelpunkt der modernen Schule angesehen werden, als ihr freilich ungelöstes Bildungsauftrag angesichts der mit den oben genannten Selektionsleistungen der Schule verbundenen sozialen Ungleichheitsstrukturen, die bis heute dem Allgemeinbildungsauftrag zuwiderlaufen. Denn die Schule schafft auf der einen Seite die Bedingungen für soziale Chancengleichheit, aber durch ihre ungleiche Zuteilung von Lebenschancen (ungleichwertige Bildungsabschlüsse) ist sie zugleich ständig an der Produktion neuer sozialer Ungleichheit beteiligt. Das im Allgemeinbildungsauftrag verkörperte Versprechen der gleichen und gemeinschaftlichen Teilhabe an einer gemeinsamen Kultur bedeutet also faktisch bis heute noch nicht gleiche Bildung und gleiche Lebenschancen für alle. „In dieser Perspektive – der Kontinuität von Ungleichheit wie der Universalisierung von Lernprozessen (Wissen wird Allgemeingut) – ist die Wirklichkeit allgemeiner Bildung zuerst und nachdrücklich gegenwärtig, und zwar nicht nur in Deutschland, sondern in allen vergleichbaren Gesellschaften, ohne Unterschied der politischen Verfassung.

Auf die Wirkungen der Universalisierung von Bildungsprozessen können moderne Gesellschaften offenkundig nicht verzichten, wenn sie gesellschaftliche Integration stützen, Aufstiegsprozesse organisieren und legitimieren, Lernbereitschaften erzeugen und ihre Kultur sowie die herrschenden Wertvorstellungen an die nächste Generation weitergeben, also generalisieren, verallgemeinern wollen. Die Geschichte der außerdeutschen Nationen bietet deshalb auch reiches Anschauungsmaterial dafür, daß – so kontingent die nationalspezifisch

konkrete Gestalt des Bildungswesens auch sein mag – das systematische Problem generell gegeben ist und gelöst werden muß.“ (TENORTH 1986, S.17)

Das moderne Pflichtschulsystem an der Wende zum nächsten Jahrtausend

Die Wende zum nächsten Jahrtausend wird von einem Begriff dominiert, der bisweilen den Charakter einer Prophezeiung der zentralen Herausforderung der Zukunft der Menschheit angenommen hat: Globalisierung. Globalisierung meint die (vermeintliche) Neuordnung der Weltgesellschaft und die damit im Zusammenhang stehenden ökonomischen, aber auch politischen und kulturellen Implikationen und Konsequenzen. Antriebskräfte der Globalisierung heute sind Liberalisierung, Privatisierung und Deregulierung (vgl. z.B. DIE GRUPPE VON LISSABON 1997, S. 63ff), also Aspekte, die insbesondere die Rolle des Staates betreffen: Die zunehmende ökonomische Integration auf Weltebene bedeutet eine tendenzielle Entmachtung staatlicher Entscheidungskompetenzen zugunsten der externen Entscheidungsgewalt der ‚global players‘. Dieser externe Druck ist dafür verantwortlich, daß diese Staaten sich auch intern sozusagen selbst entmachten, indem einstmals staatliche Verantwortung unter dem Etikett von Deregulierung und Liberalisierung zum Zwecke der größeren globalen Wettbewerbsfähigkeit zurückgenommen oder privatisiert werden.

Nationale Bildungssysteme sind diesem Druck ebenfalls ausgesetzt: Der Rückzug des Staates aus Teilen der öffentlichen Bildungsfinanzierung hat in vielen Ländern bereits ebenso begonnen wie der Aufschwung privater Bildungsanbieter. Im positiven Gewande wird dies dann häufig als eine zunehmende ‚Autonomisierung‘ des pädagogischen Bereichs angepriesen. Noch ist das Pflichtschulsystem in Gänze davon nicht betroffen; d.h. das Prinzip letztlich staatlich regulierter Schulpflicht ist noch nirgendwo abgeschafft worden. Betrachtet man die staatliche Kontrolle der öffentlichen Pflichtschule als eine historische Errungenschaft (gegen partikulare Indienstnahme), so wäre gerade aus einer längerfristigen historisch-vergleichenden Schulgeschichte auch dringend davor zu warnen, die Schulentwicklungen den Kräften des freien Marktes oder den Interessen der ‚global players‘ anheimzugeben. Denn das Prinzip staatlicher Regulation bietet zumindest die Chance, den ungebremsten Interessendurchsetzungen partikulärer Mächte ein kritisches Korrektiv entgegenzusetzen. Schnell könnte sonst aus der Idee der Allgemeinbildung ein Rückfall in vormoderne Formen von restringierten Bildungsansprüchen bestimmter Bevölkerungsgruppen werden, für die sich Bildungsinvestitionen in wettbe-

werbspolitischer Hinsicht lohnen. Bildung würde sich dann nicht mehr an der universalen Idee des Comenius, alle Menschen alles zu lehren, mithin an den Versprechungen der Moderne orientieren.

Angesichts der Tatsache, daß das globale Reproduktionsmodell der Menschheit zwar eine nach der gleichen Logik funktionierende Weltökonomie, aber keine politische Integration in Form einer demokratisch legitimierten Weltregierung hervorgebracht hat, gibt es bislang – ungeachtet der Frage, ob dies wünschbar wäre – keine Instanzen demokratisch legitimer globaler Bildungspolitik, die an die Stelle einzelstaatlicher Bildungspolitiken treten könnten; denn die im Bildungsbereich agierenden supranationalen Organisationen wie z.B. die UNESCO oder die ILO (International Labour Organisation) verfügen über keine demokratische Legitimation. Auch aus dieser Perspektive wäre also dringend an der Funktionsfähigkeit demokratisch legitimer staatlicher Bildungspolitik festzuhalten.

Kostengründe und Kritik an den Mängeln der Lehrerbildung führen derzeit auch dazu, die gleichfalls als ‚historische Errungenschaft‘ einzuschätzende Professionalisierung des Lehrpersonals zu hinterfragen. Der Hinweis auf die Verwissenschaftlichung des Wissens in der Moderne sollte als kritisches Korrektiv dienen, die Verwissenschaftlichung pädagogischen Wissens, die ihren Niederschlag auch in einer Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung gefunden hat, nicht leichtfertig aufs Spiel zu setzen.

Diese Beispiele mögen genügen, um zu demonstrieren, welche praktische Bedeutsamkeit eine Beschäftigung mit Schulgeschichte in der Perspektive der sozio-kulturellen Evolution des Menschen haben kann. Zwar können mit ihr keine pädagogischen Tagesgeschäfte betrieben werden, wohl aber kann sie als kritisches und selbstreflexives Instrument zur Beurteilung von Forderungen dienen, die an den grundlegenden Funktionsprinzipien moderner Bildungssysteme rühren und diese außer Kraft zu setzen drohen. Bevor solches geschieht, sollte auf die ‚historische Reichweite‘ reflektiert werden, die neue Vorschläge besitzt. Nicht jede vorgeschlagene ‚Neuerung‘ ist wirklich neu; manche entpuppen sich als Rückfall in vormoderne Prinzipien von Schule und Unterricht.

Damit soll nicht gesagt werden, die derzeitige entwicklungslogische Etappe der Schulgeschichte sei die letzte oder beste. Bevor aber Schule wirklich revolutioniert und ein neues Modell von Schule erfunden wird bzw. werden kann, muß nach dem Muster des hier vorgelegten Gedankengangs geklärt werden, ob es Anzeichen dafür gibt, im HABERMASschen Sinne von einem neuen evolutionären Entwicklungsschub auszugehen, der zu einem neuen gesellschaftlichen Organisationsprinzip führt. Auslöser hierfür sind nach

HABERMAS – wie gesagt – „ungelöste Systemprobleme“ und „neue Lernniveaus“ (HABERMAS 1976). Als ungelöste Systemprobleme könnten z.B. die „Grenzen des Wachstums“ des globalen industriekapitalistischen Lebensmodells angenommen werden: Der derzeit in den Zentren dieser Welt praktizierte Lebensstil läßt sich unter den heutigen technologischen Bedingungen schon aus Gründen der Ressourcenknappheit und der umweltschädigenden Effekte nicht auf alle Menschen dieser Welt ausdehnen. Als neue Lernniveaus, die auf der Ebene der Weltbilder latent bereitstehen, die aber institutionell noch nicht verankert sind, wären z.B. das ökologische Bewußtsein und die Idee nachhaltigen Wirtschaftens (sustainable development) anzusehen. Ob daraus ein neues gesellschaftliches Organisationsprinzip entsteht, bleibt Spekulation: Es müßte wohl so aussehen, daß neue globale Institutionen, die zumindest über reale supranationale Entscheidungsmacht verfügen müßten (wenn nicht gar in Form einer ‚Weltregierung‘), eine neue, ökologisch-nachhaltige Weltökonomie tragen und durchsetzen könnten.

Schauen wir uns die Faktoren ‚Erziehung‘ und ‚Wissenskumulation‘ an, deren Veränderungen laut unserem Argumentationsgang Vorbedingung wären für eine Neuerfindung von Schule. Im pädagogischen Bereich scheint mir nur die Idee des ‚lebenslangen Lernens‘ (UNESCO 1997) einiges in sich zu bergen, das über die Idee des ‚alle Menschen alles lehren‘ des Comenius in gewisser Weise hinausgeht. In diesem Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert wird die Lernfähigkeit des Menschen, die für HABERMAS den Motor der soziokulturellen Evolution darstellt, als „unser verborgener Reichtum“ (HABERMAS 1976) begriffen. Ziel ist die Reform von Bildung mit dem Ziel, daß vier Lerndimensionen artikuliert werden: Lernen, Wissen zu erwerben; Lernen zu handeln; Lernen zusammenzuleben und Lernen für das Leben. Bildete Comenius Idee des ‚alle alles lehren‘ den Begründungszusammenhang für die Erfindung des allgemeinen, allgemeinbildenden Pflichtschulsystems, so wäre zu fragen, zu welcher Art Schule die Idee des ‚lebenslangen Lernens‘ führen könnte oder ‚entwicklungslogisch‘ führen müßte. Sie könnte zunächst zu einer Ausdehnung der Schulbesuchszeit führen, d.h. den historisch ohnehin festzustellenden Trend zu immer längeren Schulpflichtzeiten fortsetzen. Aus Gründen, die in der Erziehung und ihres irgendwann gegebenen ‚natürlichen‘ Endes der Erwachsenenheit liegen, ist allerdings davon auszugehen, daß sich die Schulpflichtzeit nicht beliebig wird ausdehnen lassen. Vielleicht wird sich zur Verwirklichung des ‚lebenslangen Lernens‘ die Idee von Ivan ILLICH (ILLICH 1973) nach demokratisch zu verteilenden und im Laufe des Lebens einzulösenden Bildungsgutscheinen anbieten. Dies allerdings wäre ein zusätzliches Element von Schule, das das Segment der Schulpflicht für alle ergänzen würde. Denn anzunehmen, daß lebenslang und damit an welchen Stellen im Lebenslauf auch immer einzulösende Rechte auf Bildung jegliche altersbezoge-

nen Bildungsinstitutionen für die nachwachsende Generation (wie wir sie im Pflichtschulsystem finden) gänzlich ablösen würden, erscheint mir unwahrscheinlich.

Besonders relevant in bezug auf den Faktor ‚Wissenskumulation‘ ist die These einer entstehenden ‚Wissensgesellschaft‘. Diese besagt, daß Wissen für die gesellschaftliche Entwicklung in der konkurrierenden Weltökonomie tendenziell immer bedeutsamer wird und die Produktivkräfte Arbeit und Kapital überflügelt. „Anders als der Begriff ‚Informationsgesellschaft‘ beinhaltet der Begriff ‚Wissensgesellschaft‘ die Vorstellung der *Aneignung und Verarbeitung von Informationen zu Wissen durch Personen*. Dieses Begriffsverständnis stellt implizit auch einen Bezug zum Bildungssystem her, in dem die Aneignung und Erschließung von Wissen vermittelt wird. (...) Sofern die These einer Entwicklung hin zur Wissensgesellschaft zutrifft, stellt dies das Bildungssystem vor neue Herausforderungen und forciert die Notwendigkeit eines Wandels“ (BMBF 1998, S. 5). Die Ergebnisse dieser jüngst vor diesem Hintergrund vom BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG in Auftrag gegebenen Studie zu den Auswirkungen der ‚Wissensgesellschaft‘ auf Bildungsprozesse und -strukturen zeigen indes keine übermäßig revolutionären Ideen: Zwar werden eine Reihe von Veränderungen im Bildungswesen bis zum Jahre 2005 bzw. 2020 von den Experten antizipiert, z.B. im Bereich der Pluralisierung der Lernorte und der Lernarrangements, wie eine gänzlich neue Schule sieht das jedoch noch nicht aus.

Beim Faktor ‚Wissenskumulation‘ kommt ferner sicherlich die durch die EDV veränderte Informationstechnologie in den Blick. Die Frage lautet hier, ob es sich dabei um Neuerungen handelt, die das menschliche Wissen und den Umgang mit ihm wirklich revolutionieren und nicht nur technisch perfektionieren. Anzeichen für Erfindungen von langfristiger Reichweite lägen meines Erachtens erst dann vor, wenn z.B. mit Entwicklungen der ‚Künstlichen Intelligenz‘, durch neurobiologische Erfindungen oder durch Genmanipulation der Lernenden die Konstitutionsbedingungen menschlichen Wissens revolutioniert würden und nicht nur die Speicherung und Verarbeitung des Wissens tangiert sind, wie dies einstweilen noch beim Computergebrauch der Fall ist.

Die Neuerungen im Bereich ‚Erziehung‘ und ‚Wissenskumulation‘ müßten dann – unserem Denkmodell gemäß – zusammenfließen und eine entwicklungslogisch radikal neue Form von Schule hervorbringen. Wenn wir nicht gleich im Sinne von Huxleys ‚Brave New World‘ eine gesonderte Beschulung von Alpha-, Beta-, Gamma- u.a. Menschentypen annehmen wollen, könnte dies in einem spekulativen Szenario vielleicht folgendermaßen aussehen: Die Schulpflichtzeit, d.h. eine wie auch immer geartete Beschulung leibhaftig an-

wesender Heranwachsender, implodiert auf ein gewisses Minimum, um den symbolischen Zusammenhalt der Menschen und eine gewisse Tradierung menschlicher Kultur zu garantieren. Dabei erfolgt der grundlegende Wissenstransfer – dank inzwischen vorhandener neurobiologischer Möglichkeiten – zeitsparend und effektiv per direktem Datentransfer in die Gehirne der Lernenden (Rationalisierungseffekt). Die Lehrpersonen können sich – sofern sie nicht auch für die technische Überwachung des Datentransfers zuständig sind – auf die Diskussion und Problematisierung des Gelernten sowie auf Sozialisationsprozesse im Schulalltag konzentrieren. Daneben existiert ein Patchwork an Bildungsinstitutionen für altersgemischte Bildungsklientel, die sich spezifischen gesellschaftlich erwünschten und laut genetischem Screening möglichen Lernmodulen widmen. Einige dieser Institutionen mögen noch in Schulgebäuden beheimatet sein, die Primärkontakte zwischen den Lernenden bedingen. Andere könnten im virtuellen Raum existieren und neben (ggf. genmanipulierten oder geklonten) Menschen auch ‚Künstliche Intelligenzen‘ als Interaktionspartner aufweisen. Diese Bildungsinstanzen konzentrieren sich auf die Erzeugung von Wissen, weniger auf dessen Tradierung oder kritische Bewahrung. Ein von der Weltkulturbehörde installiertes Großhirn stellt ‚curriculare‘ Anreize bereit und filtert und überwacht das neu erzeugte Wissen, das dann in die globalen Planungen einer ökologisch und nachhaltig wirtschaftenden Weltökonomie, die sich ggf. interstellar ausgedehnt hat, einfließt.

Ivan ILLICH (ILLICH 1973) hatte den Tod der Schule für das Ende dieses Jahrhunderts prognostiziert. Diese Prognose ist nicht eingetroffen. Meine wäre, daß der derzeitige entwicklungslogische Typus von Schule noch weit ins 21. Jahrhundert hinaus Bestand haben wird, da – wie die eben angestellten spekulativen Überlegungen plausibel machen –, eine Reihe von grundsätzlichen Veränderungen zusammenkommen müssen, um ein wirklich radikal neues Modell von Schule zu begründen. Es erscheint mir deswegen einstweilen noch ratsam, sich mit dem derzeitigen Modell von Schule weiterhin kritisch und konstruktiv auseinanderzusetzen, statt pädagogische Revolutionen auszurufen oder angeblich neue Modelle von Schule zu postulieren.

Literatur

- ADICK, C.: Die Universalisierung der modernen Schule. Paderborn 1992.
 BAYERISCHES SCHULMUSEUM in Ichenhausen. Ein Zweigmuseum des Bayerischen Nationalmuseums, Bildführer 16 (Museumskatalog). München 1989.
 BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/M. 1973 (Nachdruck der Erstauflage 1925).

- BLANKERTZ, H.: Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Weizlar 1982.
 BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF): Delphi-Befragung 1996/1998 „Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft - Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen“ (Abschlußbericht des ‚Bildungs-Delphi‘), im Auftrag des BMBF durchgeführt und vorgelegt von Infratest Burke Sozialforschung GmbH & Co.. München Mai 1998.
 BRUNNER, H.: Schreibunterricht und Schule als Fundament der ägyptischen Hochkultur. In: KRISS-RETTENBECK, L./LIEDTKE, M. (Hrsg.): Schulgeschichte im Zusammenhang der Kulturentwicklung. Bad Heilbrunn 1983, S. 62-75.
 FEND, H.: Theorie der Schule. München 1980.
 FICHTNER, B.: Der unmittelbare Bezug auf Gesellschaft als Kurzschluß. Anmerkungen zur Diskussion um die ‚Neue Allgemeinbildung‘. In: Düsseldorfer Debatte, H. 3, 1987, S. 68-75.
 FICHTNER, B.: Lernen und Lernfähigkeit - Phylogenetische, ontogenetische und epistemologische Studien zur Begründung pädagogischer Kategorien, Habil.-Schrift. FB 2 der Universität-Gesamthochschule Siegen 1989.
 DIE GRUPPE VON LISSABON: Grenzen des Wachstums. Die Globalisierung der Wirtschaft und die Zukunft der Menschheit. München bzw. Bonn 1997.
 HABERMAS, J.: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt/M. 1976.
 ILLICH, I.: Entscholung der Gesellschaft. Reinbek 1973.
 LENHART, V.: Die Evolution erzieherischen Handelns. Frankfurt u.a. 1987.
 LIEDTKE, M.: Das Schulmuseum als geschichtswissenschaftliche und didaktische Aufgabe. In: ZfPäd., 30. Jg., 1984, S. 343-354.
 MENCK, P.: Geschichte der Erziehung, Donauwörth 1993.
 MÜLLER, D.K.: Der Prozeß der Systembildung im Schulwesen Preußens während der zweiten Hälfte des 19. Jh.. In: ZfPäd., 27. Jg., 1981, S. 245-269.
 MÜLLER, K.E.: Initiationen. In: MÜLLER, K.E./TREML, A.K. (Hrsg.): Ethnopädagogik. Berlin 1992, S. 61-82.
 NISSEN, H.J./DAMEROW, P./ENGLUND, R.K.: Frühe Schrift und Techniken der Wirtschaftsverwaltung im alten Vorderen Orient, Bad Salzdetfurth 1991.
 TENORTH, H.-E.: Bildung, allgemeine Bildung, Allgemeinbildung. In: ders. (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Weinheim/München 1986, S. 7-30.
 UNESCO: Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. Unesco-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert, hrsg. v. der DEUTSCHEN UNESCO-KOMMISSION, Neuwied usw. 1997.
 WALLERSTEIN, I.: Aufstieg und künftiger Niedergang des kapitalistischen Weltsystems. Zur Grundlegung vergleichender Analyse. In: D. SENGHAAS (Hrsg.): Kapitalistische Weltökonomie. Frankfurt/M. 1979; S. 31-67 (amerikan. Orig. 1974).
 WELLENDORF, F.: Schulische Sozialisation und Identität. Weinheim u. Basel 1973.
 WUTHNOW, R.: The World Economy and the Institutionalization of Science in Seventeenth-Century Europe. In: BERGESEN, A. (Hrsg.): Studies in the Modern World System. New York etc. 1980, S. 25-55.