Leseprobe aus Gericke, Wissenspolitik der Vernetzung, ISBN 978-3-7799-6198-7
© 2020 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6198-7

Leseprobe aus Gericke, Wissenspolitik der Vernetzung, ISBN 978-3-7799-6198-7
© 2020 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

Kapitel 1
Annäherungen

1.1 Historische Entwicklungslinien des bildungspolitischen Feldes

Im folgenden Kapitelabschnitt werden zunächst die grundlegenden historischen Entwicklungslinien der Beziehungen zwischen dem Bildungswesen, dem Nationalstaat und der Wirtschaft für den deutschen Kontext auf der Grundlage der einschlägigen erziehungswissenschaftlichen Forschungsarbeiten zur Entwicklung der Schulgeschichte und der Bildungspolitik rekapituliert. Wo es geboten erschien, wurden darüber hinaus bildungspolitische Dokumente als Quellentexte herangezogen. Die historische Rekonstruktion ist exemplarisch angelegt und daher weder vollständig noch erschöpfend. Doch kann daran gezeigt werden, dass zum einen das historisch jeweils gültige Verständnis des Verhältnisses von Staat und Wirtschaft für das Verständnis von Bildung in der Gesellschaft und in den Bildungsinstitutionen sowohl prägend als auch spannungsreich ist. Dieses Verhältnis muss fortlaufend hergestellt werden und ist daher immer auch umkämpft. Zum anderen dient die historische Rekonstruktion einer Überprüfung der Annahme, dass Staat und Wirtschaft in Bezug auf das staatliche Bildungswesen als voneinander abgegrenzte und differenzierbare Bereiche gelten können und das schulische Bildungswesen als staatliche Aufgabe als relativ autonom von Wirtschaft anzusehen ist. An dieser Stelle schlägt die hier eingenommene feldtheoretische Forschungsperspektive bereits durch, die in Kapitel 2 ausführlich dargelegt wird. Schulische Bildung wird als in historischen Prozessen entstandene öffentliche Aufgabe unter Aufsicht des Staates verstanden und ein Blick auf zeitgeschichtliche Transformationen und Konfliktfelder geworfen. Die Institutionalisierung von Bildung als Aufgabe des Nationalstaates wird in der einschlägigen Literatur zur Bildungsgeschichte im 18. Jahrhundert verortet. Der Schwerpunkt dieses Kapitels liegt hinsichtlich der nachfolgenden fallorientierten Analyse des Netzwerkes SchuleWirtschaft auf einer Rekonstruktion bildungspolitischer Entwicklungslinien und Rahmenbedingungen nach 1845, da die Konstituierung dieses Netzwerkes in der Nachkriegszeit beginnt. Ein besonderer Fokus liegt auf dem Verhältnis von Staat und Wirtschaft im Kontext der Schulbildungspolitik, für die programmatisch insbesondere die politikberatenden Gremien, der deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen und der deutsche Bildungsrat relevant sind.

Leseprobe aus Gericke, Wissenspolitik der Vernetzung, ISBN 978-3-7799-6198-7
© 2020 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

Bildung als Staatsaufgabe

Als ‚Modernes Bildungssystem' oder ‚Bildungswesen' bezeichnet Helmut Fend den Umstand, dass schulische Bildungseinrichtungen öffentliche, im Sinne staatlich finanzierter, organisierter und kontrollierter Institutionen sind mit dem „Ziel der Organisation von Lernprozessen für große Massen von Schülern" (Fend 1880: 55). Artikel 7 des Grundgesetzes der Bundesrepublik legt fest, dass das „gesamte Schulwesen unter der Aufsicht des Staates [steht]. […]. Private Schulen als Ersatz für öffentliche Schulen bedürfen der Genehmigung des Staates und unterstehen den Landesgesetzen" (BGB I § 7). Die staatliche Organisation von Bildung und Erziehung, verstanden als eine öffentlich zugängliche Einrichtung verschiedener Institutionen, kann zudem als ein zentrales Element moderner Wohlfahrtstaatspolitik betrachtet werden (vgl. Graßl 2008). Der Nationalstaat als zentraler Akteur im Bildungsbereich hat sich über eine Zeitspanne von etwa zweihundert Jahren herausgebildet (Parreira do Amaral 2011: 38), wobei vor allem drei Faktoren hier relevant sind. Zunächst legte das allgemeine Landrecht für die preußischen Staaten die rechtlichen Grundlagen für die Verstaatlichung der schulischen Bildung: „Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staates, welche den Unterricht der Jugend in den nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften zur Absicht haben" (Allgemeines Landrecht für die preußischen Staaten 1784, zit. nach Parreira do Amaral 2011: 40). Fichtes Rede an die deutsche Nation 1808 zur Neuordnung des Staates als Verwaltungsstaat ermöglichte in der Folgezeit die allmähliche Etablierung des allgemeinen Landrechts (vgl. Herrlitz et al. 2008: 28). Die Institutionalisierung des öffentlichen Schulwesens hatte pädagogische Implikationen im Hinblick auf das Unterrichten, die Professionalisierung des Lehrberufes und schließlich die Verwissenschaftlichung der Pädagogik (Parreira do Amaral 2011: 42 ff.). Die Durchsetzung der Unterrichtspflicht (und schließlich der Schulpflicht) und die Etablierung eines staatlich organisierten, kontrollierten und finanzierten Schulsystems verdanke sich Van Ackeren et al. zufolge einem etatistischen Interesse, indem der preußische Staat „Schulen als Mittel zur Herausbildung eines gemeinsamen Staats- und Nationalbewusstseins" (van Ackeren et al. 2015: 15) genutzt habe. Neben dieser Legitimationsfigur der Schule stehe die ökonomisch begründete Qualifikationsfunktion von Schule, d. h. zum einen die mit der Industrialisierung und damit einher gehenden veränderten Produktionsweisen, zum anderen mit der Entwicklung eines staatlichen Verwaltungsapparates, der auf qualifiziertes Personal angewiesen war (vgl. ebd.). Der dritte Faktor ist das emanzipatorische Interesse, insbesondere des aufkommenden Bürgertums, qua Bildungsabschlüsse erbrachte Leistungen „in Lebensmöglichkeiten in Konkurrenz mit dem Adel" (ebd.) umzusetzen. Ökonomische, soziokulturelle und politische Funktionen der staatlichen Schule standen in dieser Zeitspanne in einem komplexen Spannungsverhältnis (vgl. Lohmann 2010: 231 f.). In der

Leseprobe aus Gericke, Wissenspolitik der Vernetzung, ISBN 978-3-7799-6198-7
© 2020 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts wurde ein weiterer Schritt in Richtung der Verstaatlichung unternommen, indem die Lehrplanarbeit aus pädagogisch-professionellen in politisch-administrative Kontexte verlagert wurde (Tenorth 1888: 113 ff.), womit Fragen nach der gesellschaftlichen Unabhängigkeit des Bildungswesens sowie der Beziehung zu Staat und Verwaltung, der Kirche und anderen Korporationen verbunden seien. Ende des 18. Jahrhunderts etablierte sich ein staatlicher gymnasialer Schulzweig, der über kontrollierte staatliche Prüfungen Zugang zu den Universitäten gewährte und dem neuhumanistischen „Konzept der Allgemeinbildung" verpflichtet war, d. h. sich gegenüber der berufsorientierten „Spezialbildung" abgrenzte (Van Ackeren et al. 2015: 18). Das mittlere Schulwesen und auch die Realgymnasien waren demgegenüber deutlich auf „Nützlichkeit" ausgerichtet. „Anders als Gymnasien einerseits und Volksschulen andererseits spielten Mathematik, Mechanik, Ökonomie und moderne Fremdsprachen in ihren Lehrplänen eine herausgehobene Rolle" (ebd.: 22). Den Autor*innen folgend stellen diese Schulen die „institutionelle Basis der Realschulentwicklung" (ebd.: 23) dar, die sich allerdings erst nach 1845 flächendeckend entfaltete (vgl. Führ 1887: 11). Um 1800 wurde schließlich gesetzlich erlassen, dass auch Realgymnasien und die Oberrealschule das Recht erhalten, Studienberechtigungen zu vergeben, d. h. neben den Abiturient*innen der neuhumanistischen Gymnasien entstand eine neue Gruppe Studienberechtigter mit mathematisch-naturwissenschaftlicher bzw. fremdsprachlicher Ausrichtung. Das Prinzip des mehrgliedrigen Bildungswesens stand in den ersten Jahren der Weimarer Republik zur Debatte und führte schließlich zum Weimarer Schulkompromiss (1820), der einen gemeinsamen Unterricht in der Grundschule und danach die Verteilung auf die unterschiedlichen Schulformen vorsah, einer Schulstruktur, die bis heute vorzufinden ist. Die divergierenden staatspolitischen, sozialen wie politökonomischen Anforderungen, die an das schulische Bildungswesen unter staatlicher Aufsicht gestellt werden, erzeugen innerhalb des Schulwesens ein Spannungsfeld.

Schulische Bildungspolitik nach 1945

Nach 1845 wurde die bildungspolitische Agenda zunächst von den Alliierten auf Demokratisierung und Entnazifizierung ausgerichtet und betraf die inhaltliche Revision, die Auswechslung des Personals und die Schulstruktur (vgl. Herrlitz et al. 2005: 158). Der Alliierte Kontrollrat verfasste 1847 in einer Direktive zur Re-Education seine Grundsätze für eine Demokratisierung des deutschen Bildungswesens, nach denen unter anderem der Zugang zu allen Schulen nicht durch Gebühren oder Zuzahlungen erschwert werden darf. Die vertikale Gliederung des Schulwesens sollte zu Gunsten einer gemeinsamen Beschulung und einer erweiterten gymnasialen Oberstufe aufgehoben werden. Politisch durchgesetzt wurden diese Grundsätze nur in Teilen. Vielmehr ist in einer im

Leseprobe aus Gericke, Wissenspolitik der Vernetzung, ISBN 978-3-7799-6198-7
© 2020 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

Hinblick auf die Schulstruktur als Restaurierung bezeichneten Phase das alte, mehrgliedrige System wiederhergestellt und 1855 von der Konferenz der Kultusminister im sogenannten Düsseldorfer Abkommen verankert worden. Die vertikale Trennung in „höhere und niedere volkstümliche Bildung" wurde, so resümieren van Ackeren et al. (2015), „– wie schon in der Vergangenheit – begabungstheoretisch und ökonomisch begründet. Der deutsche Ausschuss [für das Erziehungs- und Bildungswesen, tätig von 1853 bis 1865, C.G.], ein Gremium der überregionalen Bildungsberatung, erklärte 1858 in seinem Rahmenplan einen Vorschlag zur Reform des deutschen Schulsystems: ‚Die unterschiedlichen Bildungsanforderungen, die unsere arbeitsteilig entfaltete Gesellschaft an ihren Nachwuchs stellt, und die Unterschiede in der Bildungsfähigkeit dieses Nachwuchses zwingen dazu, an drei Bildungszielen unseres Schulsystems festzuhalten, die nach verschieden langer Schulzeit erreicht werden' " (Van Ackeren et al. 2015: 38).[5] In dieser Passage werden die bildungspolitische Orientierung und Ausrichtung des Bildungswesens an ökonomischen Bedürfnissen und Erfordernissen deutlich, sowie die Vorstellung, Individuen in einer hierarchischen sozio-ökonomischen Ordnung qua Bildung zu platzieren. Dem deutschen Ausschuss gehörten etwa 20 ehrenamtlich in diesem Gremium tätige Personen an. Die Hälfte setzte sich aus Pädagog*innen zusammen, die andere aus Wissenschaftler*innen und „Sachverständigen der Wirtschaft" (Führ 1887: 66). Darüber, wer diese Wirtschaftssachverständigen im Einzelnen waren, in welcher Funktion sie seinerzeit gestanden haben und welche Positionen sie in diesem Gremium vertreten haben, ist bislang nicht geforscht worden. Dieses Gremium hat bis 1865 jedoch eine Vielzahl von Empfehlungen und Gutachten verfasst, unter anderem den vielbeachteten „Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens (1858), die Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule (1864) und das Gutachten über das berufliche Ausbildungs- und Schulwesen (1864)" (ebd.). Führ schätzt die Impulse, die von diesem Gremium ausgegangen sind, als wichtig für die Reformen im Bildungsbereich ein.

Für Herrlitz et al. (2005) hängt die Wiederherstellung des traditionellen Schulwesens nach 1845, d. h. die „Durchsetzung konservativer Interessen" (ebd.: 162), auch mit der durch die USA und Frankreich vorangetriebenen

5 An dieser Stelle verweisen Van Ackeren et al. auf den in den 1850er Jahren viel gelesenen Psychologen Weinstock. In seinem Buch „Der reale Humanismus" von 1855 heißt es: „Dreierlei Menschen braucht die Maschine. Den der sie bedient, und in Gang hält, den der sie repariert und verbessert und schließlich den der sie erfindet und konstruiert. […] offenbar braucht die Maschine eine dreigliedrige Schule" (Weinstock 1885: 121 ff.). Das ist insofern interessant, da das Konzept des „realen Humanismus" noch 1868 ausführlich von auf der einschlägig gewordenen SchuleWirtschaft-Tagung diskutiert wurde (vgl. Kapitel 3). Zur Entwicklungsgeschichte der Bildungspolitikberatung vgl. z. B. Hepp (2011).

Leseprobe aus Gericke, Wissenspolitik der Vernetzung, ISBN 978-3-7799-6198-7
© 2020 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

Eingliederung der Bundesrepublik in das ökonomische und bündnispolitische System der kapitalistischen Industriestaaten zusammen, die die privatkapitalistische Gesellschaftsordnung gegenüber sozialistischen Bestrebungen und der Vergesellschaftung von Industrien gestärkt habe (vgl. ebd.). „In der Folge dieser Veränderung der Deutschlandpolitik der Westalliierten gewann im Bildungswesen der konservative Block aus CDU/CSU, Kirchen, Philologen- und Realschullehrerverband, Unternehmervereinigungen und Vertretern der Hochschulen die Oberhand. Ihre je besonderen Interessen trafen sich im Verhindern und Zurückschrauben der demokratischen Schulreformansätze der Nachkriegsjahre" (ebd.: 162), d. h. Herrlitz et al. gehen von einem stillschweigenden und eher informellen Konsens verschiedener staatlicher und nicht-staatlicher Akteure aus.[6] Gleichwohl haben einzelne Maßnahmen, wie beispielsweise die Schulgeldfreiheit auch für weiterführende Schulen, die Einrichtung von Orientierungsstufen (Klasse 5/6) und Übergangsklassen von der Realschule in die gymnasiale Oberstufe bereits zu einer deutlichen Zunahme der Schülerzahlen mit höheren Bildungszertifikaten geführt (vgl. ebd.: 164).

In dieser Reformphase zeigt sich ebenfalls eine Verschränkung von globalen ökonomischen Gründen und demokratischen Ansprüchen.[7] Mit den Empfehlungen zum „Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemein bildenden Schulwesens" des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (1858) wurde die Bildungsreformdebatte wieder aufgenommen, welche die Phase der Bildungsexpansion einleitete, zumal zuvor das als ‚Sputnik Schock' bekannt gewordene Ereignis 1857 bereits sowohl in den USA wie auch in westlichen europäischen Industrieländern einen gewissen bildungspolitischen Handlungsdruck im Sinne eines Modernisierungsbedarfs ausgelöst hatte. 1861 legte darüber hinaus die OECD eine internationale Vergleichsstudie vor, die dem deutschen Bildungssystem Leistungsdefizite und einen erheblichen Reformrückstand attestierte und daraus eine Gefährdung zukünftiger Wirtschaftskraft ableitete (vgl. Führ 1888: 15).[8] Herrlitz et al. folgend lagen diesen Empfehlungen zwei Prämissen zugrunde, zum einen die Annahme erheblicher unerkannter ‚Begabungsreserven', die sozio-ökonomisch gebraucht würden, und zum anderen eine „zuverlässigere und gerechtere Aus-

6 Zum Einfluss der Kirchenverbände auf die Bildungsreformdiskussion siehe Gotthard Jasper (1876) sowie Marion Klewitz (1871).

7 Siehe dazu ausführlich Ernst-Ulrich Huster (1872) und zum Selbstverständnis und der Kommunikation des dt. Ausschusses zu bildungspolitischen Instanzen, vorrangig Kultusministern und Bundesinnenministern insbesondere Ulla Kleemann (1870).

8 Ein Jahr später folgte bekanntermaßen der Ausruf der ‚deutschen Bildungskatastrophe' durch Georg Picht, der ebenfalls ökonomisch und standortpolitisch argumentierte und eine deutliche Erhöhung der Abiturient*innen- und Akademiker*innenzahlen forderte (vgl. u. a. Hepp 2011).

Leseprobe aus Gericke, Wissenspolitik der Vernetzung, ISBN 978-3-7799-6198-7
© 2020 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

lese“ (Herrlitz et al. 2005: 168) als traditionelle Formen dies könnten. Zu den empfohlenen Maßnahmen gehörten die Aufwertung der Volkschuloberstufe zur Hauptschule durch Einführung eines 10. Schuljahres, die Aufnahme einer Fremdsprache, die Einrichtung des Faches Arbeitslehre zur Vorbereitung auf Berufswahl und -welt, die Einführung einer zweijährigen Orientierungsstufe im Anschluss an die vierjährige Grundschule, um „kindliche Begabungen zu wecken“ (Deutscher Ausschuss 1864, zit. nach Herrlitz et al. 2005: 168) und den Zeitraum der selektiven Entscheidung zu verschieben, sowie die Differenzierung der höheren Schule in einen humanistischen (reine Studienschule) oder einen naturwissenschaftlichen, sprachlichen und eventuell musischen Zweig (Förderstufen) (vgl. Herrlitz et al. 2005: 166 ff.).

Das Berufsbildungswesen unterscheidet sich vom Allgemeinen Schulwesen. Die duale Ausbildungsstruktur ist durch ein gemischt-korporatistisches Steuerungssystem gekennzeichnet, in dem sich der Staat und die Selbstverwaltungsorgane der Wirtschaft die Kompetenzen teilen (vgl. Baethge 2003). Joachim Münch (2002) machte zudem im Hinblick auf die Akteure bzw. Akteurskonstellationen im bildungspolitischen Feld auf den Unterschied aufmerksam, der zwischen allgemeiner Bildungspolitik respektive Schulpolitik, die primär Hoheit der Länder ist, und der Berufsbildungspolitik, die er neben der Hochschulpolitik im Fokus der Bundesbildungspolitik sieht, besteht. Dieser Unterscheidung folgend verortet er im Feld der allgemeinen Bildungspolitik nach 1845 folgende Akteure: zum einen „politische Parteien, Lehrerverbände (einschließlich der GEW), Elternverbände, Verbände der Hochschullehrer, Hochschulrektorenkonferenz, Fakultätentage und einige Spezialverbände“; zum anderen ordnet er dem Feld der Berufsbildungspolitik darüber hinaus auch Arbeitgeberverbände zu, beispielsweise der Bundesverband der deutschen Industrie und die Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände, der deutsche Industrie- und Handelskammertag, das Institut der Deutschen Wirtschaft in Köln und das Bundesinstitut für Berufsbildung“ (Münch 2002: 8) sowie Gewerkschaften. Politikberatende Gremien wie Der deutsche Ausschuss und der Bildungsrat, in denen nicht-staatliche Akteure beteiligt waren, seien als indirekte Akteure beiden Feldern zuzurechnen.

Ein beachtenswertes Beispiel aus der Berufsbildung hinsichtlich politischer Mitgestaltung sogenannter nicht-staatlicher Akteure in komplexen Akteurskonstellationen, liefert die Arbeit von Adolf Kell. Der Autor befasst sich mit den Vorstellungen der Verbände zur Berufsbildung, d. h. mit programmatischen Äußerungen und Politiken verschiedener Wirtschafts- und Arbeitgeberverbände zum Verhältnis von Wirtschaft und Bildung im Kontext der Berufsbildung, in denen sie ihre Gestaltungsmöglichkeiten in diesem Bildungsbereich gegenüber ‚Verstaatlichungen‘ vehement verteidigt haben. Ein Forschungsdesiderat, welches in der Arbeit benannt wird, ist die Schwierigkeit, diese dort auf-