



Schultheoretische Perspektiven: Warum unterhalten entwickelte Gesellschaften institutionalisierte Bildungssysteme? – Ein zusammenfassender Rück- und Ausblick

In Deutschland sind die Bildungsausgaben zuletzt gestiegen; ihr Anteil am Bruttoinlandsprodukt BIP lag 2021 bei 4,7 % (Statistisches Bundesamt 2022a), der OECD-Durchschnitt 2019 bei 4,9 % (OECD 2022). Für die allgemeinbildenden sowie die berufsbildenden Schulen und die 10,7 Mio. Schülerinnen und Schüler in ihnen werden jährlich etwa 93,4 Mrd. EUR öffentlich verausgabt (Statistisches Bundesamt 2023b, Tab. 21711–03). Hinzu kommen große, zeitlich befristete und jeweils milliardenschwere Sonderprogramme, etwa der DigitalPakt Schule, das Programm „Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche“ oder das „Startchancen-Programm“ zur speziellen Förderung von Schulen mit einem hohen Anteil an sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern.

Etwa 833.000 Lehrkräfte sind in Deutschlands Schulen tätig. Die Kinder und Jugendlichen, die sie unterrichten, verbringen in keiner Institution so viel Zeit wie in der Schule; bis zum Mittleren Bildungsabschluss sind dies durchschnittlich knapp 8000 Zeitstunden (OECD 2020, S. 433). Vor dem Hintergrund des systematischen Ausbaus ganztägiger Bildung dürfte dieser Wert für viele Kinder und Jugendliche heute noch deutlich höher liegen. Offensichtlich gibt es ein *staatliches Interesse an Bildungsprozessen* im gesellschaftlichen Teilsystem Schule (neben z. B. dem Gesundheitssystem, dem Wirtschaftssystem, dem Rechtssystem, dem Verkehrssystem etc.).

Warum aber unterhalten Gesellschaften institutionalisierte Bildungssysteme mit einem derartigen Aufwand und wie verhält es sich dabei mit der Entwicklung individueller Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen einerseits und den gesellschaftlichen Erwartungen andererseits? Eine Antwort auf diese Frage, die – genereller gefasst – eine Frage nach dem Verhältnis zwischen den Bildungsinstitutionen, dem Individuum und der Gesellschaft ist, versuchen

schultheoretische Ansätze und Überlegungen zu geben (Ewald Terhart (2017) weist darauf hin, dass es keine gemeinhin geteilte Theorie der Schule gibt).

- ▶ Ansätze zu einer Theorie der Schule tragen u.a. zu der Frage bei, welche *Funktionen eine Gesellschaft der Schule zuschreibt* und welchem historischen Wandlungsprozess diese Zuschreibung unterliegt (so Helmut Fend in seiner soziologisch (bzw. konkreter: strukturfunktionalistisch) geprägten Theorie der Schule 1980 bzw. in einer überarbeiteten Fassung von 2006b, durchgesehen 2009).

Bei Fend geht es in einem *deskriptiven* Sinne um eine Bestandsaufnahme der im Verlauf der Geschichte institutionalisierter Bildung unterschiedlich gewichteter und akzentuierter Schulfunktionen mit festgelegten Zielen und Regeln im *Austausch mit anderen gesellschaftlichen Teilsystemen* (insbesondere Wirtschaft, Politik, Sozialsystem, Kultur und Wissenschaftssystem). Er beleuchtet in seinen Ausführungen zudem die *normative Perspektive*, nämlich wie Schule ausgestaltet sein und gegebenenfalls reformiert werden sollte.

Ein anderes Modell, mit dem man grundsätzlich auf Schule schauen kann, wurde in Kap. 4 bereits mit dem CIPO-Modell (*context, input, process, output*) und seinen Varianten als ein *Produktionsmodell* von Schule vorgestellt, mit dem messbare, vor allem kognitive Lernergebnisse und ihr Bedingungsgefüge im Vordergrund stehen und das im Kontext der großen Schulleistungsvergleichsstudien bzw. im Rahmen empirischer Bildungsforschung weite Verbreitung gefunden hat.

„Inwieweit Schule als Produktionsstätte von messbaren (kognitiven) Lernergebnissen jedoch überhaupt adäquat verstanden ist, und ob damit nicht notwendig eine Einengung der Perspektive verbunden ist, ist eine der großen Debatten im Feld von Schultheorie und Schulforschung“ (Terhart 2017, S. 47).

Damit ist letztlich der Diskurs um Bildungsziele angesprochen. So wird in anderen Perspektiven auf Schule von der Autonomie der Schülerinnen und Schüler als Ausgangs- und Mittelpunkt ausgegangen und nicht von kognitiven Lernerträgen.

Terhart führt zudem schultheoretische Ansätze an, die aus einer an Sozialisations- und Entwicklungstheorie orientierten Perspektive den Bildungs- und *Qualifikationsprozess der Schülerinnen und Schüler* in den Fokus rücken. „Von Bedeutung ist dabei das Wechselverhältnis von institutioneller Vorstrukturierung und normierter curricularer Anforderung einerseits und der je individuellen Aneignung oder Nutzung und Aneignung solcher institutionellen Umwelten“ (Terhart 2017, S. 44). Auch hier stehen Lernwirkungen nicht an erster Stelle.

Angesichts der eingenommenen Perspektiven in diesem Band, die vor allem auf die Systemebene von Schule im gesellschaftlichen Kontext bis hin auf die organisationale Ebene der Schule fokussieren, bietet sich hier in einem ordnenen Sinne die strukturfunktionalistische Sicht Fends mit seinen vier Funktionen von Schule an, die – im Anschluss an Fends neue Theorie der Schule – gleichwohl kritisch gerahmt werden sollen. Auf diese Weise lassen sich zentrale Entwicklungen im Schulsystem im Verlauf der Schulgeschichte bis heute unter einer schultheoretischen Perspektive einordnen.

Wenn Sie sich mit diesem Kapitel befasst haben, können Sie zentrale Entwicklungen im Schulsystem im Verlauf der Schulgeschichte bis heute unter einer schultheoretischen Perspektive einordnen, indem Sie die Funktionen, die Schulen in entwickelten Gesellschaften übernehmen, kennen und kritisch reflektieren können.

6.1 Funktionen von Schule im Kontext komplexe gesellschaftliche Herausforderungen und Problemlösungsbedarfe

„Die ‚Schulfrage‘ gehört seit jeher zu den großen Themen, die zwischen Staat und Gesellschaft auszutragen sind“ (Wißmann 2014, S. 61). Dies betrifft die Frage nach der Art des Wissens, des Könnens, der Fertigkeiten sowie Haltungen und Einstellungen in Orientierung am jeweiligen gesellschaftlichen System (van Ackeren, Bellenberg et al. 2021) sowie seiner Reproduktion und Weiterentwicklung. Dabei geht es um Herausforderungen und Probleme, die sich nicht allein in *non-formalen* und *informellen Bildungssettings* (außerhalb des formalen Bildungssettings Schule, etwa in der Kinder- und Jugendhilfe bzw. auch ohne didaktisch strukturierten Bildungskontext) lösen lassen, sondern der *formalen* Struktur der Institution Schule bedürfen.

Im Verlauf der bisherigen Kapitel wurde gezeigt, dass immer wieder *Reform-erwartungen an Schule* herangetragen wurden, die sich aus allgemeinen gesellschaftlichen Veränderungen und Modernisierungsprozessen – etwa im Rahmen der Industrialisierung, Urbanisierung, der zunehmenden Demokratisierung, der Ausdifferenzierung der Arbeitswelt etc. – ableiteten und zu denen Schule – auch problemlösend – beitragen sollte bzw. soll, wie etwa aktuell im Bereich der Digitalisierung, um den digitalen Transformationsprozess aktiv gestalten zu können.

Solche Veränderungserwartungen wurden und werden nicht nur vom Staat und konkret der Bildungspolitik und -administration, sondern – je nach Zeitepoche – von der Wirtschaft und Industrie, Universitäten, dem Militär, dem Gesundheitssystem etc. an Schule als Institution herangetragen (van Ackeren et al. 2021).

Schule wurde und wird als „eine erfolgreiche gesellschaftliche Problemlösung für fundamentale Funktionsbedürfnisse moderner Gesellschaften“ angesehen (Herrlitz et al. 1984, S. 56).

Zu den komplexen *gesellschaftlichen Herausforderungen* und Problemlösungsbedarfen gehören beispielsweise

- die Gestaltung von Digitalisierung,
- der Umgang mit den Folgen von Flucht und Migration,
- Klimakrise und Nachhaltigkeit,
- Demokratiebildung,
- Inklusion,
- Gleichstellung der Geschlechter,
- Gesundheit,
- der Umgang mit demografischen Entwicklungen uvm.

Viele solcher Themen werden als ‚*Querschnittsaufgaben*‘ im Sinne schulart- und fachübergreifender Aufgaben an Schule bzw. das Lehrkräftebildungssystem herangetragen bzw. sie werden diesem – so kann man angesichts der Vielzahl und Größe der Themen formulieren – auch aufgebürdet.

Aber auch im Hinblick auf die fachlichen Inhalte von Schule zeichnen sich deutliche Veränderungen bzw. Veränderungsbedarfe ab, angesichts der unmittelbaren Verfügbarkeit von Wissensbeständen ‚auf Knopfdruck‘ und angesichts *künstlicher Intelligenz*, die Wissen vernetzt und frage- und anwendungsbezogen bereitstellt. Spätestens, wenn Aufgaben vollständig von KI gelöst werden können, müssen Bildungsinstitutionen gänzlich neu über das Lernen und die Rolle von Wissensvermittlung nachdenken.

Helmut Fend, auf dessen Ansatz im Folgenden überwiegend Bezug genommen wird, bietet grundsätzlich einen ordnenden Rahmen bezüglich der in diesem Kapitel formulierten Frage „Warum unterhalten entwickelte Gesellschaften institutionalisierte Bildungssysteme?“. Er benennt *vier grundlegende Funktionen* absichtsvoller und gesellschaftlich kontrollierter Erziehung in der Institution Schule (Fend 2009, S. 53):

„Dabei wird von der gesellschaftlich-kulturellen Reproduktions- bzw. Innovationsaufgabe des Bildungswesens ausgegangen, die sich in modernen Gesellschaften mit stark ausdifferenzierten Subsystemen in jene gliedern, die auf die Kultur (Enkulturation) und Wirtschaft (Qualifikation), die Sozialstruktur (Allokation) und die politischen Systeme (Legitimation und Integration) bezogen sind.“

Es geht folglich in Fends Theorie der Schule um die

1. Enkulturationsfunktion,
2. Qualifikationsfunktion,
3. (Selektions- und) Allokationsfunktion sowie
4. Legitimations- und Integrationsfunktion,

die nachfolgend differenzierter betrachtet werden, indem auch Rückbezüge zu den vorherigen Kapiteln hergestellt werden. Fend spricht in seiner Theorie der Schule von 1980 noch von der Selektions- und Allokationsfunktion, später nur noch von der Allokationsfunktion, weshalb die Selektion hier in Klammern gesetzt ist.

Dabei sei noch einmal darauf hingewiesen, dass schultheoretische Ansätze über die *gesellschaftliche* Funktionsbestimmung hinaus *pädagogische* Aufgaben im Zusammenspiel mit den Ansprüchen des gesellschaftlichen Gesamtsystems beschreiben, um die Wirkungen gesellschaftlicher Einflüsse auf Erziehungs- und Lernprozesse zu identifizieren und die Spezifik pädagogischen Handelns herauszuarbeiten (Sandfuchs 2001). Aus der Perspektive der Schule ergeben sich dabei zweierlei Verpflichtungen, nämlich die „Verpflichtung gegenüber den Kindern und Jugendlichen mit ihren anthropologisch-psychologischen Vorgaben beim Lernen und ihrem Recht auf individuelle Förderung sowie [die] Verpflichtung gegenüber den Inhalten der Kultur, die es um der Identität der Mitglieder einer Gesellschaft willen zu tradieren und weiterzuentwickeln gilt“ (Wiater 2005, S. 34).

6.2 Enkulturationsfunktion als kulturelle Teilhabe und kulturelle Identität

In seiner neuen Theorie der Schule von 2006 (bzw. in der hier herangezogenen 2., durchgesehenen Auflage von 2009) hat Fend gegenüber seiner ersten Theorie der Schule die Enkulturationsfunktion ergänzt und den anderen drei Funktionen (Qualifikation, Selektion/Allokation, Legitimation/Integration) vorangestellt. Er fasst sie mit der „Reproduktion und Innovation von Kultur“ (Fend 2009, S. 49) zusammen:

„Im Schulsystem ist die Reproduktion kultureller Sinnsysteme institutionalisiert. Sie reicht von der Beherrschung grundlegender Symbolsysteme wie Sprache und Schrift, z. B. lateinischer oder kyrillischer Schriftzeichen, bis zur Internalisierung grundlegender Wertorientierungen, z. B. der Vernunftfähigkeit und moralischen

Verantwortlichkeit des Individuums. [...] Durch diese Kulturinitiation werden Kinder in ihrer jeweiligen Kultur heimisch, sie bleiben nicht Fremde im eigenen symbolischen Umfeld.“

Dabei macht auch Fend deutlich, dass es um mehr als um eine Anpassungsleistung an die vorhandene Kultur geht, in die Kinder und Jugendliche hineinwachsen, sondern es geht zudem um einen *aktiven, produktiven, kreativen und innovativen Anteil*, der auch Neues erschafft.

- ▶ *Kultur* ist der vom Menschen gemachte Anteil der Umwelt (Herskovits 1948); das Erlernen von Kultur in diesem umfassenden Sinne wird von der Kulturanthropologie, die den Menschen im Verhältnis zu seiner Kultur untersucht, als *Enkulturation* bezeichnet.

Enkulturation lässt sich begrifflich von ähnlichen Konzepten unterscheiden:

- *Enkulturation* ist das übergreifende Konzept von Sozialisation und Erziehung im Sinne von „Sozialwerden‘ im gesamtgesellschaftlichen, kulturellen Kontext“,
- *Sozialisation* das „Sozialwerden‘ in einem *milieuspezifischen* Zusammenhang“ mit seinen spezifischen *Normen und Werten* und
- *Erziehung* ist die intentionale „Sozialmachung“ (Raithel et al. 2009, S. 60).
- Enkulturation grenzt sich im Übrigen von Akkulturation ab, als es um das Hineinwachsen in die kulturelle Umwelt geht, in die ein Mensch hineingeboren wird, während die *Akkulturation* die Auseinandersetzung mit einer weiteren, späteren Kultur im Lebensverlauf meint, die nach dem Aufbau einer ersten kulturellen Identität erfolgt, was insbesondere im Rahmen von Flucht- und Migrationsbewegungen auch für Schule ein zentrales Thema darstellt.

Fend geht es mit der von ihm beschriebenen Enkulturationsfunktion von Schule ebenfalls nicht nur um das sozialisatorische Erlernen und Einüben gesellschaftlicher Normen und Werte, sondern darüber hinaus um das Verstehen von und die bewusste *Teilhabe an Kultur* mit ihren spezifischen *Zeichen- und Sinnsystemen* und ihren Wandel im umfassenden Sinne – und sich darin zu integrieren (insofern gibt es Überschneidungen mit der Integrationsfunktion von Schule, s.u.) und zu positionieren.

„Das schließt mit ein, zu verstehen, dass geltende Werte eine Geschichte haben, sich weltanschaulich-religiösen Einflüssen verdanken und ggf. auch weitertradiert bzw. -entwickelt werden müssen, sollen sie nicht verloren gehen“ (Bohl et al. 2015, S. 200).

6.2.1 Enkulturationsfunktion im Wandel

Im Verlauf der Auseinandersetzung mit zentralen Linien deutscher Schulgeschichte hat sich gezeigt, dass sich gesellschaftliche Ordnungen und darauf bezogene Enkulturation und Sozialisation durch Schule gewandelt haben. Zunächst standen *Gehorsam, Sittlichkeit, Moral* und die *Reproduktion weltanschaulicher Perspektiven* lange im Vordergrund, insbesondere im ‚niederen‘ Schulsystem, etwa durch eine Stärkung sozialisierender Fächer, die dabei lange prominente Rolle von Religion sowie Vorgaben bzw. Verbote von Literatur der Aufklärung.

„So gibt es Sozialisationsordnungen, die vor allem darauf ausgerichtet sind, die heranwachsende Generation in ein geschlossenes Gefüge von sozialen Ordnungen und kulturellen Weltdeutungen einzuführen. Der Erwartungshorizont ist hier homogen, es gibt keine rivalisierenden Weltdeutungen, bzw. es werden keine zugelassen“ (Fend 2009, S. 23).

Ein extremes Beispiel war Schule im Nationalsozialismus; hier wurde alles dem Volksgemeinschaftsgedanken und der kollektiven Identität untergeordnet. Auch die Rolle von Mädchen bzw. Jungen im Schulsystem im Hinblick auf ihre spätere, vorgezeichnete Rolle in der Gesellschaft lässt sich entsprechend nachzeichnen.

Nach Kriegsende 1945, im Kontext der kulturellen Veränderungen in der Gesellschaft und im Verlauf der Bildungsreformen der 1960er und 70er Jahre wandelte sich Schule mit der „Stärkung der modernen Sprachen und Naturwissenschaften, veränderte[n] Unterrichtsformen, stärkere[r] Mitbestimmung der Schüler und Eltern sowie Öffnung des Gymnasiums für bislang bildungsferne Schichten“ (Fend 2009, S. 93).

Heute finden sich in westlichen Gesellschaften *pluralistische, an Leistung und Selbstverantwortung orientierte Vorstellungen* und Lebensweisen und Schulen geben in diesem Sinne

„keine geschlossenen Weltdeutungen vor, die alternativlos der jungen Generation übergestülpt werden. [...] Eigenständige Überzeugungsbildung, Selbstverantwortung und prinzipienorientierte Moral werden hier zu erwünschten ‚Vergesellschaftungen der menschlichen Natur‘. [...] Vergesellschaftung bedeutet hier paradoxerweise Vergesellschaftung zur Autonomie und Freiheit, zu Selbstverantwortung und Eigenständigkeit bei gleichzeitiger Akzeptanz der institutionellen Rahmenbedingungen, die autonomes und selbständiges Handeln ermöglichen“ (Fend 2009, S. 24).

So heißt es zum Beispiel im Schulgesetz NRW: „Die Schülerinnen und Schüler haben das Recht, in der Schule ihre Meinung in Wort, Schrift und Bild frei zu äußern. Sie können ihre Meinung auch im Unterricht im sachlichen Zusammenhang mit diesem frei äußern“ (§45(1)).

Lindauer (2017) zeichnet den Wandel der Enkulturation am Beispiel des Schreibunterrichts nach. Schönschreiben war Teil der Stundentafeln im 19. Jahrhundert (vgl. Kap. 1).

„Im Laufe des technischen Wandels verschob sich die Begründung für einen bewussten Umgang mit Schreib-Werkzeugen von der sprachlichen Enkulturation zugunsten der Sekundärtugenden Sorgfalt, Sauberkeit und Disziplin. In der Folge wurde der Schönschreibunterricht zunehmend als unnötiger Drill empfunden und die Vermittlung handwerklicher Aspekte beim Schreiben wurde auf der Sekundarstufe zunehmend vernachlässigt bzw. in Teilen nur noch im Anfangsunterricht gepflegt (Lindauer 2017, S. 100)“.

So verschwand das Schönschreiben auch aus den Stundentafeln. Dabei tut sich Schule immer wieder schwer damit, sich von Unterrichtsinhalten bzw. ihrer dann nicht mehr zeitgemäßen Legitimation zu lösen, aber auch, sich auf neue Entwicklungen, wie die Nutzung von Tablets und neuerdings künstlicher Intelligenz – etwa in ihren Potenzialen für das Schreiben – konstruktiv einzulassen, wobei diese Entwicklungen die Lebenswirklichkeit insbesondere der jüngeren Generation ohnehin beeinflussen.

Der rasche kulturelle Wandel im Kontext von Tendenzen wie Globalisierung und zugleich lokaler Anpassungsbedarfe (etwa im ländlichen bzw. urbanen Kontext), *Pluralisierung* und der Trend zur *Individualisierung*, die Ausdifferenzierung sozialer Milieus, der Umgang mit verschiedenen Herkunftsmilieus und -kulturen, der fortwährende *Trend der Technologisierung und Digitalisierung* stellen heutzutage „wesentlich höhere Anforderungen an einen gelingenden Aufbau kultureller Identität als frühere kulturelle Konstellationen“ (Oerter 2020, S. 12), auf die sich (angehende) Lehrkräfte einstellen müssen.

- ▶ Dabei tragen Lehrkräfte im Sinne der gesellschaftlichen Enkulturationsfunktion von Schule dazu bei, junge Menschen in zentrale kulturelle Sinnbestände einzuführen und sich in diesem symbolischen System orientieren zu können. Aus der individuellen Sicht geht es um kulturelle Teilhabe und Identität.

Timm (2021, S. 70) weist darauf hin, dass Lehrkräfte in einem Spannungsfeld agieren, indem sie als „habituell kulturgeprägte“ – man könnte ergänzen: einer

bestimmten Generation und sozialen Herkunft mit bestimmten kulturellen Präferenzen – in einem „kulturell formierten Kontext (Schule) in die pluralisierte Gesellschaft vielfältiger Kulturen einführen.“ Dies bezeichnet sie als das „*doppelte kulturelle Orientierungsparadox*“ (Timm 2021, S. 71). Es bezieht sich grundsätzlich auf eine Situation, in der Individuen oder Gruppen gleichzeitig unterschiedlichen kulturellen Normen oder Werten ausgesetzt sind, die sich möglicherweise widersprechen oder in Konflikt stehen. Hier geht es darum, dass Lehrkräfte eine bestimmte kulturgeprägte Herkunft haben, mit der sie auf eine wiederum kulturell geprägte Schule und ihre Mitglieder treffen – zudem in einer pluralen Gesellschaft mit vielfältigen Orientierungen.

Enkulturation erfolgt latent und unbewusst und wird insofern nicht reflektiert. Hier können interkulturelles Lernen, Kooperationen mit Schulen im Ausland oder multikulturelle Begegnungen bei Schulfesten bzw. im Alltag der Schule dazu beitragen, vermeintlich Selbstverständliches zu irritieren, und auch Aspekte wie Kultur-Zentriertheit, Ethnozentrismus, aber auch rassistischen Tendenzen in und durch Schule entgegenzuwirken.

6.3 Qualifikationsfunktion im Sinne berufsrelevanter Fähigkeiten

- ▶ Schulen dienen nach Fend der *Weitergabe der Qualifikationen*, die eine Gesellschaft benötigt, um sich selbst immer wieder von Generation zu Generation zu *reproduzieren*.

Dazu gehört auch, dass die nachwachsende Generation zugleich die Fähigkeit zum *Umgang mit Unbestimmtheit* und zur strukturellen Umformung und Wandlung (*Transformation*) erwirbt, um Entwicklungs- und *Modernisierungsprozesse* zu ermöglichen (Helsper 1998).

Gegenüber dem Qualifikationsbegriff wird – vor allem in der Folge der PISA-Studien – heute insbesondere von Kompetenzen gesprochen, wenn es etwa um die Diskussion der Stärkung mathematischer und sprachlicher *Basiskompetenzen* geht. Während *Qualifikationen* personenunabhängige Anforderungen beschreiben und unmittelbar tätigkeitsbezogene und mehr oder weniger klar bestimmbare Kenntnisse und Fertigkeiten sowie Wissen umfassen, um anforderungsorientiert handeln zu können, beinhalten Kompetenzen zwar auch Wissen und kognitive Fähigkeiten, sind aber vom Anspruch her breiter gefasst.

Kompetenzen umfassen die Fähigkeit der Bewältigung komplexer, nicht routinemäßig lösbarer Anforderungen in der Praxis, indem in einem bestimmten Kontext psychosoziale Ressourcen (einschließlich kognitiver Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen) unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Normen und Werte herangezogen und eingesetzt werden. Dabei gibt es keine problem-lösenden Kompetenzen ohne Wissen, das situationsbezogen herangezogen wird.

Franz E. Weinert hat den *Kompetenzbegriff* in der empirischen Bildungsforschung in kognitionspsychologischer Tradition geprägt. Er definiert Kompetenz als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernten kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27; vgl. auch Abschn. 5.1.1).

Aktuelle Schulleistungsvergleichsstudien fokussieren insbesondere kognitive Kompetenzen, die erforderlich sind, um Aufgaben oder Probleme eines bestimmten Inhaltsbereichs in alltäglichen oder komplexen authentischen Anwendungssituationen in einem Fach, im Berufsfeld oder einer alltäglichen Lebenssituation erfolgreich bewältigen zu können. Im Vordergrund stehen zu meist die Lesekompetenz sowie Kompetenzen in Mathematik und Naturwissenschaften, die über die Länder (auch international, vgl. etwa die PISA-Studie) hinweg als besonders zentral für die private und berufliche Lebensführung im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang angesehen werden, gerade auch im Hinblick auf den wirtschaftlichen Erfolg eines Landes.

Kompetenzen als *interne Dispositionen und Repräsentationen von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten* sind erlern- und vermittelbar über die gesamte Lebenszeit eines Menschen (vgl. das Konzept des *Lebensbegleitenden Lernens*). In diesem funktionalen Sinne werden Kompetenzen als *basale Kulturwerkzeuge* (hier gibt es eine Schnittmenge mit der Enkulturationsfunktion von Schule) zur verständigen und verantwortungsvollen Teilnahme am gesellschaftlichen Leben verstanden.

Im Übrigen ist in der *beruflichen Bildung* die *berufliche Handlungskompetenz* ein zentrales Konzept mit langer Tradition. Berufliche Handlungskompetenzen sind auch in der beruflichen Bildung, in Abgrenzung zu Qualifikationen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissensbestände, aber auch Einstellungen, die das Handeln des Einzelnen im *umfassenden fachlichen und sozialen Sinne* im Kontext berufsförmig organisierter Arbeit möglich machen.

Mit der Qualifikationsfunktion, die man mittlerweile eigentlich breiter als ‚Kompetenzvermittlungsfunktion‘ bezeichnen könnte, sind zwei Anforderungen angesprochen: Schulen sollen Kompetenzen vermitteln, die Schülerinnen und Schüler sowohl

- auf ihr künftiges Erwerbsleben als auch
- auf ihr privates und öffentliches Leben in der Gesellschaft vorbereiten.

Sie sollen die Heranwachsenden befähigen, ein Leben als Bürgerinnen und Bürger sowie als Arbeitnehmende zu führen, indem sie sich in der Welt zurechtfinden und diese mitgestalten können.

Fend hat die Qualifikationsfunktion mit dem Ziel der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit verknüpft. In seiner neuen Theorie der Schule wendet Fend (2006, 2009) sich selbst gegenüber ein, dass die ökonomischen Anforderungen einem zu schnellen Wandel unterliegen, dem Schule kaum passgenau gerecht werden könne (vgl. auch Bohl et al. 2015), zumal sich Schule in ihrem Fächerkanon und ihren Inhalten nicht allein an den wirtschaftlichen Bedarfen orientiere und es auch nicht anzustreben sei, dass es für bestimmte Aspekte von Bildung keinen Verwertungszusammenhang gebe. „Wenn Fend an dieser Stelle vom humanen Recht auf Bildung spricht, greift er den neuzeitlichen Gedanken einer allgemeinen Menschenbildung auf, der uns u.a. bei Humboldt und Herbart begegnet ist“ (Bohl et al. 2015, S. 198, vgl. auch Abschn. 1.2).

6.3.1 Qualifikationsfunktion im Wandel

Die Qualifikationsfunktion wurde zu unterschiedlichen Zeiten verschieden ausgefüllt und akzentuiert (vgl. auch Kap. 1 zur historischen Perspektive auf das Schulsystem). So vermittelte die Volksschule bis in das letzte Drittel des 19. Jahrhunderts noch nicht einmal Basisqualifikationen, das Beschäftigungssystem hatte zu der Zeit noch kaum Qualifikationsanforderungen an die Absolventinnen und Absolventen des niederen Schulwesens.

Von ihm wurde um die Mitte des 19. Jahrhunderts in Preußen erwartet, dass es den Kindern der Land- und Fabrikarbeitenden, die für ungelernete Tätigkeiten der sich industrialisierten Wirtschaft vorbereitet werden mussten, elementare Kenntnisse in Rechnen und Schreiben vermittelte. Alles darüber Hinausgehende war nicht nur unerwünscht, sondern verboten. Hingegen bezogen sich die Qualifikationsanstrengungen des Staates überwiegend auf seinen Bedarf an qualifizierten Beamten, die in den ‚höheren‘ Schulen auf Führungsaufgaben vorbereitet wurden.

Angesichts der sich beschleunigenden und nachhaltigen Umgestaltung der wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse, der Arbeitsbedingungen und der Lebensumstände der *Industriellen Revolution*, die verstärkt im 19. Jahrhundert zum Übergang von der Agrar- zur Industriegesellschaft führte, wandelten sich

die Qualifikationsanforderungen; zudem weitete sich das Interesse an schulisch vermittelten Qualifikationen seitens des Staates aus, der im wachsenden Maße mit seiner Schulpolitik auf die Nachfrage aus dem nicht staatlichen Teil des Beschäftigungssystems reagieren musste.

Dieses gewachsene und ausgeweitete Qualifikationsinteresse führte insbesondere im auslaufenden 19. Jahrhundert zu Modernisierungsprozessen (vgl. Abschn. 1.5). Im Nationalsozialismus brach in Teilen die Bildungsbegrenzung wieder auf, indem der qualifikatorische Anspruch der Volksschule bewusst niedrig gehalten wurde. Heute hingegen bereiten auch Schulen, die zur Ausbildungsfähigkeit führen (z. B. Hauptschulen, Realschulen, verbundene Haupt- und Realschulen, neue Schulformen gemeinsamen Lernens) im Sinne einer *Wissenschaftsorientierung* auf komplexe Anforderungen vor.

- ▶ Unabhängig von all den Wechselfällen der neueren deutschen Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts behauptet die Funktion der Schule, Qualifikationen bzw. Kompetenzen zu vermitteln, ihre Stellung als einer der Dreh- und Angelpunkte der Schulentwicklung.

Dabei sind die Qualifikationsanforderungen deutlich gestiegen. Es gibt – wie schon vielfach im Verlauf der vergangenen beiden Jahrhunderte – ein weiteres Mal eine Diskussion darüber, dass die Schule den Qualifikationsansprüchen der Gesellschaft nicht ausreichend nachkomme (wenn z.B. die Autorinnen und Autoren des IQB-Bildungstrends einen Rückgang bei allen untersuchten Kompetenzen im Bereich Sprache und Mathematik feststellen, Ausbildungsbetriebe klagen, dass die Auszubildenden zu wenig qualifiziert seien, die Hochschulen sich über die Eingangsvoraussetzungen der Studienanfängerinnen und Studienanfänger beschweren und z.B. eine andere Vorbereitung im Fach Mathematik fordern oder wenn grundsätzlich neue Fächer oder die Stärkung fachlicher Aspekte gefordert werden, z.B. im Bereich Informatik oder Wirtschaft).

Die wirtschaftliche Bedeutung der Qualifikationsfunktion wird auch darin deutlich, dass z. B. der Sachverständigenrat Wirtschaft („Wirtschaftsweise“) im Jahresgutachten 2021/22 – vor dem Hintergrund der Corona-Pandemie und der Anforderungen im Rahmen der digitalen Transformation – erstmals ein umfassendes Kapitel zu Bildung und Forschung aufgenommen hat. So kann angenommen werden, dass mit einem abnehmenden Qualifikationsniveau die *Wirtschaftskraft* nachlassen und die *internationale Konkurrenzfähigkeit* im globalen Wettbewerb gefährdet sein könnte – zumal in einer Situation fehlender Arbeitskräfte, aber auch im Kontext fehlender Lehrkräfte bzw. fundiert ausgebildeter Lehrkräfte, um der Qualifikationsfunktion überhaupt nachkommen zu können.

Trotz dieser engen aktuellen Verknüpfung des Qualifikationsbegriffes mit wirtschaftlichen Perspektiven betonten schultheoretische Ansätze, dass der Begriff der Qualifikation mehr als Qualifikationen für ökonomisch direkt relevante Prozesse umfasst, sondern dass er auch die Qualifikation für eine *Teilhabe* am gesellschaftlichen Leben und für die persönliche Lebensführung einbezieht (z. B. Diederich und Tenorth 1997, S. 84 ff.).

Auch vor dem Hintergrund der *Wissensexplosion* sowie ad hoc-Verfügbarkeit bzw. auch der Schnelllebigkeit des Wissens und der Schwierigkeit, auf Dauer einen verbindlichen *Bildungskanon* festzulegen, da sich Anforderungen zunehmend schnell ändern, verändert sich die *Rolle von Lehrkräften*. Nicht mehr das umfangreiche Wissen steht im Vordergrund, sondern die Befähigung der Schülerinnen und Schüler, sich – auf Basis fundierter Basiskompetenzen – selbstständig und kontinuierlich Wissen anzueignen (und auch seriöses Wissen und Daten von unseriösem Wissen, Informationen und Daten unterscheiden zu können), dieses zu strukturieren und in bestehende Wissensnetze zu integrieren und für Problemlösungen zu nutzen und dabei künftig auch neue Methoden etwa der Künstlichen Intelligenz und Maschinellen Lernens zu nutzen.

Dies dürfte auch weitreichende Konsequenzen für die Professionalisierung von Lehrkräften haben, aber auch grundsätzlich für die Gestaltung von Bildungsprozessen. So werden die althergebrachten Strukturen von Bildungssystemen, die dem *lecture model* folgen (die Lehrkraft weiß alles und die Schülerinnen und Schüler hören zu und bestehen Tests und Prüfungen) auch als gerade nicht zukunftsfähig und innovationsfördernd diskutiert (z.B. Wojcicki 2022 für die USA), auch angesichts der erheblichen Veränderungen etwa in den (digitalen) Kooperations- und Kommunikationsstrukturen der Arbeitswelt.

6.4 Selektions- und Allokationsfunktion: Positionierung in der schulischen und beruflichen Leistungshierarchie

Eine weitere zentrale Funktion der Schule, die Fend in seiner Theorie der Schule von 1980 zunächst benannte, ist die der *Selektion*, an die die *Allokationsfunktion* unmittelbar gekoppelt ist; beide Funktionen gehen theoretisch eng mit der Qualifikationsfunktion einher:

- ▶ Schulen tragen dazu bei, die Heranwachsenden im Verlauf ihres Qualifikationsprozesses durch schulische Auswahlprozesse (*Selektion*) auf unterschiedliche soziale Positionen zu verteilen (*Allokation*).

Die Selektionsfunktion von Schule findet in Deutschland ihren äußeren Ausdruck in der *Mehrgliedrigkeit* des Schulsystems, mit der eine frühe Entscheidung über die generelle Zulassung der Schülerinnen und Schüler zu einzelnen Bildungswegen und Institutionen verbunden ist (vgl. Kap. 2). Die Selektion wird über die Bewertung und Benotung von individuellen Schülerleistungen vorgenommen. Lehrkräfte erteilen in Abhängigkeit von ihnen vorgegebenen Kriterien mit Zensuren und Zeugnissen *symbolische Gratifikationen*, die in Schullaufbahnen und Schulabschlüssen mit unterschiedlichem realem Wert einmünden. Indem Schulen auf diese Weise auswählen, kanalisieren sie ‚Schülerströme‘ und verweisen sie auf (hierarchisch) unterschiedliche gesellschaftliche Positionen.

Die Schulen üben dabei ihre Selektionsfunktion in einer doppelten Abhängigkeit aus:

- zum einen nach Maßgabe der ihnen gesetzten Kriterien (Richtlinien, Lehrpläne, Bildungsstandards),
- zum anderen aber auch mit Blick auf das Verhältnis, das zwischen den von ihnen vergebenen Zeugnissen, die das Erreichen bestimmter Qualifikationen bzw. Kompetenzen bestätigen, und dem Bedarf auf dem Markt für Qualifikationen, dem Arbeitsmarkt, besteht.

Je nach Nachfragesituation auf dem Arbeitsmarkt werden die Leistungskriterien gelockert oder verschärft, wenngleich dies nirgends so festgeschrieben ist. Zu Zeiten des Lehrermangels in den fünfziger und sechziger Jahren wurde etwa in Nordrhein-Westfalen der Zugang zu den Pädagogischen Hochschulen im Volksschullehramt für Bewerberinnen und Bewerber ohne Abitur über den Weg der Begabtensonderprüfung gelockert. In der anschließenden Überfüllungsphase wurde dieser Sonderweg der Öffnung wieder zurückgenommen. Jüngere Öffnungsstrategien zeigen sich z.B. in Zugängen für Personen zu Hochschulen und Universitäten ohne Hochschulreife, die in der beruflichen Bildung qualifiziert sind, oder in Mangelfächern für Quereinsteiger in den Lehrberuf.

Zu der Bedeutung der hier beschriebenen *Selektionsfunktion* schreibt Fend:

„Das Schulsystem wird als großes Rüttelsieb konzipiert, das zwischen den Generationen eingebaut ist und zu einer Neuverteilung der Lebenschancen führt, indem es den Zugang zu hohen oder niedrigen beruflichen Positionen und damit zu Prestige, Macht und Einkommen reguliert“ (Fend 1980, S. 29).

Fend hat sich auch noch einmal kritisch mit dieser Funktion auseinandergesetzt. So stellt er u. a. fest, dass Schule kein wirkliches ‚Rüttelsieb‘ sei, da Lebenschancen faktisch kaum neu verteilt würden. In Kap. 3 wurde bereits ausführlicher dargelegt,

dass diese *Zuteilung von Lebenschancen* durchaus nicht allein auf der Basis des *Leistungsprinzips* geschieht. Vielmehr zeigt sich, dass *andere Einflussgrößen*, wie die soziale und kulturelle Herkunft, einen starken Einfluss haben und die gezeigten Leistungen und ihre Bewertung in Selektionsprozessen überlagern.

Zudem begründet er, warum er selbst nicht mehr von der Selektionsfunktion spricht (Fend 2009, S. 50):

„Die Aufgabe, die Verteilungen auf zukünftige Berufslaufbahnen und Berufe vorzunehmen, soll Allokationsfunktion genannt werden. Ich spreche deshalb nicht von Selektion, da nicht die Ausschließung aus erwünschten Bildungslaufbahnen im Vordergrund stehen kann, sondern eine legitimierbare Allokation von Personen mit bestimmten Qualifikationen zu Aufgaben mit bestimmten Anforderungen.“

6.4.1 Die Selektions- bzw. Allokationsfunktion im Wandel

Ähnlich wie die Qualifikationsfunktion stellen auch die schulische Selektions- und die mit ihr verbundene Allokationsfunktion im Verlauf der Schulentwicklung eine Konstante dar (vgl. auch Kap. 1). Mit dem Ende der Ständegesellschaft, das sich in Deutschland anders als in Frankreich mit seiner großen Revolution von 1789 weniger abrupt, sondern eher allmählich vollzog, übernahm die Schule in Deutschland bei der auf schulisch erbrachte Leistungen gestützten Auswahl junger Menschen (Selektion) und bei ihrer Zuweisung zu den hierarchisch gegliederten Positionen in Staat, Wirtschaft und Gesellschaft (Allokation) eine in ihrer Bedeutung wachsende Rolle. Immer weniger bestimmten die ständische Herkunft und immer mehr die individuell in Schulen erbrachten Leistungen den weiteren Lebensweg der Heranwachsenden.

Dieser Systemwechsel, der sich überall im Prozess der gesellschaftlichen Modernisierung vollzog, wurde in Preußen

- zuerst zu Beginn des 19. Jahrhunderts mit den *Abiturreglements* dadurch eingeleitet, dass eine erfolgreiche Abiturprüfung auch für die Kinder der gehobenen Stände zur Voraussetzung eines Universitätsstudiums wurde.
- Mit der Einführung einer gemeinsamen, vierjährigen Grundschule durch den *Weimarer Schulkompromiss* (1919) wurde diese Entwicklung weiter verstärkt: Die Weichenstellung für unterschiedliche Schulkarrieren erfolgte von da an zumindest vom Grundsatz her auf der Grundlage von in der (Grund-)Schule erbrachten schulischen Leistungen.

Die damit gegebene prinzipielle Öffnung schulischer Karrieren für Jungen und Mädchen aller sozialer Schichten machte erstmals in der deutschen Schulgeschichte ernst mit dem Anspruch, das Erreichen gesellschaftlicher Positionen vom Erbringen schulischer Leistungen abhängig zu machen (*meritokratisches Prinzip*).

Es war dann die relative Erfolglosigkeit des Versuchs, soziale Herkunft und schulischen Erfolg und damit gesellschaftliche sowie berufliche Karrieren zu *entkoppeln*, die in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts – gemeinsam mit der Sorge, nicht genügend Qualifikationen zu vermitteln – der *Strukturreform* des westdeutschen Bildungssystems seinen Antrieb verlieh (vgl. Abschn. 1.8).

Angesichts der Einsicht in die „Illusion der Chancengleichheit“ (so titelte der französische Soziologe Bourdieu) wurde ein radikaler Umbau des Bildungssystems gefordert: Die gruppenspezifische Selektion im gegliederten Schulsystem und die damit verbundene ‚Vererbung‘ sozialer Chancen von Generation zu Generation sollte in einem ungegliederten Schulsystem, in Gesamtschulen, aufgehoben, zumindest jedoch abgeschwächt werden.

Der heftige Widerstand gegen diesen strukturellen Umbau erklärt sich nicht zuletzt daraus, dass die damit verbundenen Veränderungen schulischer Auslese die *Verteilung gesellschaftlicher Chancen und Privilegien* von Generation zu Generation infrage gestellt hätte – zulasten der Mittel- und Oberschichten.

In den vergangenen beiden Jahrzehnten wurde die Struktur- und die damit verbundene Selektionsfrage wieder breiter diskutiert und ist mit *Umstrukturierungsprozessen* im Bildungswesen verknüpft gewesen (insbesondere in der Zusammenführung von Hauptschul- und Realschulbildungsgängen; vgl. hierzu Abschn. 2.2.3). In jüngerer Zeit geht es zunehmend um die einzelschulische Entwicklung statt um Schulstrukturentwicklung, um Schulen in ihren Bedarfen vor Ort, etwa im Rahmen sozialräumlich benachteiligter Kontexte, gezielter mit zusätzlichen Ressourcen zu unterstützen und Chancengleichheit abzumildern.

Das damit einhergehende *Spannungsverhältnis*, das von Lehrkräften insbesondere im Verhältnis von gesellschaftlicher Funktionserfüllung und individueller pädagogischer Förderung als belastend erlebt werden kann (etwa im Kontext von Leistungsbewertungen und Versetzungsentscheidungen, z.B. Lüders 2001), lässt sich kaum auflösen, gleichwohl aber reflektieren. Zugleich eröffnet die Autonomie von Schule, etwa hinsichtlich der Ausgestaltung des Schullebens und der Schulkultur, aber auch mit Blick auf Fragen der Schulentwicklung, Gestaltungsräume in der Reaktion auf von außen gesetzte Anforderungen (vgl. Kap. 4).

6.5 Legitimations- und Integrationsfunktion im Sinne sozialer Identität und politischer Teilhabe

Die vierte der genannten Funktionen der Schule ist die der *Legitimation* bzw. – damit verknüpft – die der *Integration*.

- ▶ Schulen wirken an der *Weitergabe der Normen und Werte* mit, die für den Erhalt und die Fortentwicklung der jeweiligen Gesellschaft tragend sind und diese stabilisieren, indem Heranwachsende das System, in das sie hineinwachsen, grundsätzlich akzeptieren (z.B. eine demokratische Gesellschaftsordnung), dieses weiterentwickeln, aber nicht radikal umstürzen, sondern politisch teilhaben.

Schule soll dabei gewährleisten, dass Schülerinnen und Schüler in die bestehende Gesellschaft integriert werden, indem sie eine *soziale Identität* entwickeln, und in dem von ihr gesetzten Rahmen handeln können und wollen.

Die Integration als Ausbildung einer Wertgemeinschaft vollzieht sich im Verlauf eines Sozialisationsprozesses als lebenslanger *Internalisierungsprozess* (Verinnerlichungsvorgang) gesellschaftsrelevanter kultureller Orientierungs-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster. Sie bezeichnet zum einen die Entwicklung der Persönlichkeit aufgrund ihrer Interaktion mit einer spezifischen, materiellen und sozialen Umwelt, zum anderen die sozialen Bindungen von Individuen, die sich im Zuge sozialisatorischer Beziehungen konstituieren. Sozialisation umfasst sowohl die absichtsvollen und planvollen Maßnahmen (*Erziehung*) als auch die unabsichtlichen Einwirkungen auf die Persönlichkeit.

Neben der Qualifikation für das Leben in der jeweiligen Gesellschaft und neben der Selektion und der mit ihr verbundenen Allokation leisten Bildungssysteme also einen Beitrag zur *Integration in das gesellschaftliche Leben* und für den *inneren Zusammenhalt in der Gesellschaft*, letztlich auch zur Sicherung des sozialen Friedens. Dies setzt voraus, dass die in einer Gesellschaft vorherrschenden Wert- und Bewusstseinsstrukturen von den Schülerinnen und Schülern als legitim wahrgenommen werden, dass es der Gesellschaft gelingt, ihr System gegenüber den Heranwachsenden zu legitimieren. Das Schulsystem leistet dazu auf zwei parallelen Wegen einen wichtigen Beitrag:

- 1) Zum einen über das, was es zum Gegenstand des Lernens macht. Dies ist festgelegt durch die Benennung von Gegenstandsbereichen, die das Schulwissen konstituieren (formalisiert in *Stundentafeln* zur Festlegung der Unterrichtsfächer

und der ihnen gewidmeten Stunden) sowie durch die Inhalte, die in den einzelnen Unterrichtsfächern zu vermitteln sind (formalisiert in Richtlinien, Lehrplänen und Bildungsstandards).

Dies lässt sich etwa am Unterrichtsfach Religion zeigen: Während in Frankreich seit der Französischen Revolution Religion nicht zum Kanon der Schulfächer gehört, war und ist Religionsunterricht in Deutschland seit eh und je (sieht man von der Schule der DDR und von den Schulen Berlins und Brandenburgs ab) ein in den Stundentafeln aufgenommenes Unterrichtsfach. In Frankreich wurde das Fach im Zuge der *Säkularisierung* (Verweltlichung) des Staates aus der Schule herausgenommen, in Preußen blieb es, als Ausdruck der engen Verbindung zwischen Staat und Religion, in der Schule fest verwurzelt.

- 2) Zum anderen erfüllt sich die Legitimationsfunktion dadurch, dass Selektion und Allokation an die individuell erbrachten schulischen Leistungen gekoppelt sind, was durch das Test- und Prüfungssystem regelmäßig eingeübt wird. Damit verknüpft ist der proklamierte Anspruch der *leistungsorientierten Auslese*. Auf diesem Wege ergibt sich die Legitimierung der – angesichts der Verteilung knapper Güter – von Generation zu Generation immer neu entstehenden Ungleichheit zwischen Schichten und Positionen in dieser Gesellschaft. Ungleichheit wird im ‚Idealfall‘ durch das Bildungssystem für den einzelnen als gerecht erlebt. Dass dies funktioniert, belegen Studien zur Selbstwahrnehmung von Schülerinnen und Schülern, die ihr *Scheitern als individuelle Schulfrage* wahrnehmen (Tillmann 1989). Schülerinnen und Schüler lernen demzufolge, die Zuweisung formaler Berechtigungen auf Unterschiede in der je individuell erbrachten Leistung zurückzuführen und auch Zurückweisungen als gerecht empfinden zu können.

Die Grenzen dieser Aufgabe werden allerdings dann erreicht, wenn eine zu große Diskrepanz zwischen Leistung und Chancen in einer Gesellschaft klafft. Auf diese Weise liefert die in den Schulen alltäglich erfolgende leistungsgerechte Auswahl bzw. der proklamierte Anspruch der leistungsorientierten Auslese einen Beitrag nicht nur zur Herstellung gesellschaftlicher Ungleichheit, sondern zugleich auch zur Legitimierung der von Generation zu Generation immer neu entstehenden Ungleichheit in dieser Gesellschaft.

Helmut Fend beschreibt zudem kritisch die verwertende Logik des in der Schule Gelernten gegenüber dem Bildungswert an sich: „Man lerne, nicht um seiner selbst willen zu lernen, sondern um der guten Noten willen, die die Münzen, die Tauschwährung der Schule darstellen, wie später das Geld im Produktionsprozess (Bohl et al. 2015, S. 200)“.

6.5.1 Die Legitimations- und Integrationsfunktion im Wandel

Ebenso wie auf die Qualifikations- und Selektionsfunktion führt eine Betrachtung der Schulentwicklung immer wieder zur Legitimations- und Integrationsfunktion der Schule. So wie die preußischen Herrscher im 19. Jahrhundert ihre Schulen immer wieder in den Dienst von ‚Krone und Altar‘ (als Insignien weltlicher und religiöser Macht) gestellt haben, so hat auch der nationalsozialistische Staat die Schulen zur Legitimation der nationalsozialistischen Diktatur und zur nationalsozialistischen *Indoktrination* genutzt. Auch er tat dies zulasten der Qualifikation der Schülerinnen und Schüler. Die Entwicklungen in der früheren Bundesrepublik ebenso wie die in der DDR nach 1945 zeigen, dass beide Staaten mit ihren Schulsystemen die Legitimierung ihrer Gesellschaftsmodelle gegenüber ihren Heranwachsenden erreichen und sichern wollten.

Schulgesetze, wie beispielhaft das des Landes Berlin, geben ein gutes Beispiel dafür, wie die Schulen Deutschlands im 21. Jahrhundert ihre Legitimations- bzw. Integrationsfunktion – neben der Qualifikationsfunktion (im ersten Satz) – wahrnehmen sollen (zu einer kritischen Analyse der Schulgesetze der deutschen Länder vgl. Breiwe 2020).

„§ 1 Auftrag der Schule.

Auftrag der Schule ist es, alle wertvollen Anlagen der Schülerinnen und Schüler zur vollen Entfaltung zu bringen und ihnen ein Höchstmaß an Urteilskraft, gründliches Wissen und Können zu vermitteln. Ziel muss die Heranbildung von Persönlichkeiten sein, welche fähig sind, der Ideologie des Nationalsozialismus und allen anderen zur Gewaltherrschaft strebenden politischen Lehren entschieden entgegenzutreten sowie das staatliche und gesellschaftliche Leben auf der Grundlage der Demokratie, des Friedens, der Freiheit, der Menschenwürde, der Gleichstellung der Geschlechter und im Einklang mit Natur und Umwelt zu gestalten. Diese Persönlichkeiten müssen sich der Verantwortung gegenüber der Allgemeinheit bewusst sein, und ihre Haltung muss bestimmt werden von der Anerkennung der Gleichberechtigung aller Menschen, von der Achtung vor jeder ehrlichen Überzeugung und von der Anerkennung der Notwendigkeit einer fortschrittlichen Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse sowie einer friedlichen Verständigung der Völker. Dabei sollen die Antike, das Christentum und die für die Entwicklung zum Humanismus, zur Freiheit und zur Demokratie wesentlichen gesellschaftlichen Bewegungen ihren Platz finden. [...]

Nach Fend (2009, S. 48) besteht die schulische Integrationsaufgabe zudem auch darin, „bei Wahrung der kulturellen Identität verschiedener Bevölkerungsgruppen das Zusammenleben der Kulturen zu fördern. Dabei spielt, viele kriegerische

Konflikte bis in unsere Tage zeigen dies, die Sprachenpolitik, die Anerkennung von mehreren Sprachen als Unterrichtssprachen und als Amtssprachen, eine strategisch bedeutsame Rolle.“ So heißt es auch im wiederum exemplarisch herangezogenen Berliner Schulgesetz (§3(3)):

„Schulische Bildung und Erziehung sollen die Schülerinnen und Schüler insbesondere befähigen, [...] die eigene Kultur sowie andere Kulturen und Sprachen kennen zu lernen und zu verstehen, Menschen anderer Herkunft, Religion und Weltanschauung vorurteilsfrei zu begegnen, zum friedlichen Zusammenleben der Kulturen durch die Entwicklung von interkultureller Kompetenz beizutragen und für das Lebensrecht und die Würde aller Menschen einzutreten.“

Wie Schulen bzw. Lehrkräfte konkret an diesen Funktionen mitwirken, ist im vorherigen Teilabschnitt bereits skizziert worden. Dazu gehören natürlich auch *politische Bildung*, *Demokratiebildung* und *zivilgesellschaftliches Engagement* sowie die damit verbundenen Kompetenzen, die in Schule gefördert werden sollen, einschließlich der Vermittlung der Erfahrung für Schülerinnen und Schüler, dass sie etwas bewegen und Schule gestalten können (vgl. auch Abschn. 4.2.3.1 zur Schülermitwirkung).

Insgesamt dürfte deutlich geworden sein, warum sich ein Land wie Deutschland mit hohem Aufwand ein institutionalisiertes Bildungssystem leistet und warum es problematisch ist, wenn Schule nicht stattfindet (wie in der COVID-19-Pandemie) oder Unterricht ausfällt, weil Lehrkräfte fehlen, oder wenn die Qualität von Schule leidet, weil schulisches Personal nicht fundiert ausgebildet ist – nicht nur aus gesellschaftlicher, sondern auch aus individueller Perspektive der Kinder und Jugendlichen. Zugleich waren gesellschaftliche und schulische Krisen in der Schulgeschichte immer wieder auch Auslöser für – mehr oder weniger tiefgreifende – Reformen.

6.6 Anregungen zur Wiederholung und Reflexion

1. Reflektieren Sie das Spannungsverhältnis zwischen gesellschaftlicher Funktionsbestimmung von Schule einerseits und pädagogischen Aufgaben von Schule andererseits.
2. Vergewissern Sie sich und formulieren Sie
 - (a) die grundsätzliche Bedeutung der Enkulturations-, der Qualifikations-, der Selektions-/Allokations- und der Legitimations-/Integrationsfunktion
 - (b) und arbeiten Sie damit verbundene Probleme heraus, die Helmut Fend u.a. selbst thematisiert hat.

3. Welche Funktion(en) steht/stehen aus Ihrer Sicht derzeit im deutschen Schulsystem besonders im Vordergrund? Begründen Sie Ihre Antwort.
4. Überlegen Sie, wie Lehrkräfte in ihrer konkreten Alltagspraxis zur Erfüllung der vier zentralen Funktionen von Schule beitragen.
5. Auf welche Weise versucht der Staat, das bestehende Gesellschaftsmodell durch Schule zu vermitteln und zu legitimieren?
6. Differenzieren Sie
 - (a) den Qualifikations-, den Kompetenz- und den Wissensbegriff sowie
 - (b) den Enkulturations-, den Sozialisations- und den Erziehungsbegriff.
7. Inwiefern ist die Zuweisung von Lebenschancen prinzipiell bzw. faktisch am Leistungsprinzip orientiert?
8. Recherchieren Sie verschiedene Schulgesetzestexte der Bundesländer.
 - (a) Bestimmen Sie in den ersten Paragraphen die schultheoretischen Funktionen von Schule und
 - (b) vergleichen Sie die konkreten Formulierungen.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



DuEPublico

Duisburg-Essen Publications online

UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

Offen im Denken

ub | universitäts
bibliothek

Dieser Text wird via DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt. Die hier veröffentlichte Version der E-Publikation kann von einer eventuell ebenfalls veröffentlichten Verlagsversion abweichen.

DOI: 10.1007/978-3-658-43348-2_6

URN: urn:nbn:de:hbz:465-20240704-171425-7



Dieses Werk kann unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 Lizenz (CC BY 4.0) genutzt werden.