

Norbert Wenning

Vereinheitlichung und Differenzierung

Zu den „wirklichen“
gesellschaftlichen Funktionen des
Bildungswesens im Umgang mit
Gleichheit und Verschiedenheit

leske +
budrich

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	7
Tabellenverzeichnis	7
1 Einleitung: Erziehung und Moderne	9
1.1 Homogenität und Heterogenität	17
1.2 Moderne und Modernisierung.....	23
1.3 Erziehungswissenschaft und Modernisierung	31
2 Der Prozeß der gesellschaftlichen Modernisierung	45
2.1 Gesellschaftliche Modernisierung als theoretisches Konzept	48
2.1.1 Sozialer Wandel und gesellschaftliche Modernisierung.....	48
2.1.2 Transformation und Globalisierung	52
2.1.3 Eine „Theorie des Westens“	56
2.1.4 Ursachen gesellschaftlicher Modernisierung.....	60
2.1.5 Traditionale und moderne Gesellschaft	69
2.1.6 Befreiung und Disziplinierung als Teil gesellschaftlicher Modernisierung.....	75
2.2 Industriegesellschaft als Teil gesellschaftlicher Modernisierung.....	78
2.2.1 Ökonomischer Wandel – von der Agrar- zur Industriegesellschaft.....	79
2.2.2 Sozialstrukturelle Veränderungen – von der Stände- zur Klassengesellschaft	87
2.2.3 Wandel von Normen- und Wertesystemen	92
2.2.4 Der Aufstieg des Bildungswesens	98
2.2.5 Zur Bedeutung von Erwerbsarbeit und Massenkultur.....	103
2.3 Nationalstaatlichkeit im Rahmen gesellschaftlicher Modernisierung.....	114
2.3.1 Erklärungsansätze für Nationalstaatlichkeit.....	116

2.3.2	Nationalstaatlichkeit und Homogenisierung.....	125
2.3.3	Der Nationalstaat als Auslaufmodell?.....	132
2.4	Das Ende der Modernisierung?	136
3	Historische Rahmenbedingungen des Bildungswesens	143
3.1	Gesellschaftliche Funktionen des Bildungswesens.....	145
3.2	Die Verstaatlichung des Bildungswesens	154
3.3	Bürgerliche Gleichstellung und Individualisierung.....	166
3.4	Die Durchsetzung einer Verkehrssprache	174
4	Homogenisierung und Heterogenisierung – offene und verborgene Wirkungen des Bildungswesens	191
4.1	Legitimation und soziale Reproduktion – die Ebene der Gesellschaft	195
4.1.1	Soziale Mobilität und Chancengleichheit	198
4.1.2	Abbau von Mobilitätsbarrieren.....	201
4.1.3	Bildungsexpansion und soziale Selektivität.....	209
4.1.4	Ethnische Differenzierung und Chancengleichheit.....	222
4.1.5	Gleichheit und Selektion	233
4.2	Integration und Separierung – die Ebene der Institution.....	250
4.2.1	Schule als homogenisierende Institution.....	258
4.2.2	Die Sonderschule als heterogenisierende Institution.....	271
4.2.3	Institutionalisierte Diskriminierung	279
4.2.4	Integrative Pädagogik.....	291
4.3	Gleichbehandlung und Differenzierung – die Ebene des Individuums.....	302
4.3.1	Soziospezifische Identitätsbildung	306
4.3.2	Ursachen und Wirkungen von Koedukation.....	315
4.3.3	Das Normalitätskonstrukt.....	328
5	Aufgeklärte Diskriminierung.....	349
5.1	Gleichheit und Verschiedenheit in der Erziehung.....	353
5.2	Ungleichheit für alle	366
5.2.1	Gesellschaftliche Ebene.....	367
5.2.2	Institutionelle Ebene.....	372
5.2.3	Individuelle Ebene.....	378
	Literatur.....	383

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1:</i>	Erwerbstätige nach Produktionssektoren.....	81
<i>Abbildung 2:</i>	Zahl der Studierenden an wissenschaftlichen Hochschulen im Deutschen Reich von 1801 bis 1900.....	99
<i>Abbildung 3:</i>	Zahl der Studierenden an wissenschaftlichen Hochschulen in Deutschland seit 1900	100
<i>Abbildung 4:</i>	Schulabgänger/innen mit Hochschul- und Fachhochschulreife.....	210
<i>Abbildung 5:</i>	Relativer Schulbesuch nach Schulformen	212
<i>Abbildung 6:</i>	Relativer Studienbeginn seit 1960.....	213

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1:</i>	Kennzeichen traditionaler und moderner Gesellschaft.....	69
<i>Tabelle 2:</i>	Maßnahmen zur Verstaatlichung des Schulwesens.....	163
<i>Tabelle 3:</i>	Zunahme der deutschen Sprache in ostpreußischen Kreisen	179
<i>Tabelle 4:</i>	Ausländische Schüler in Allgemeinbildenden Schulen	225
<i>Tabelle 5:</i>	Ausländische Kinder nach Schulformen (1994).....	226
<i>Tabelle 6:</i>	Schulbesuch und Staatsangehörigkeit	229
<i>Tabelle 7:</i>	Kennzeichen des Normalitätskonstruktes.....	330

1 Einleitung: Erziehung und Moderne

„Wir mißtrauen der Pädagogik und glauben nicht, daß die Aufgaben, die sie der Erziehung setzt, auch ihre wirkliche gesellschaftliche Funktion sind. Wir ahnen, daß diese Funktion verschleiert, unbekannt bleiben soll“ (Bernfeld 1925, S. 53).

Ein kräftiger Vorwurf, den der Psychoanalytiker Bernfeld wenige Jahre nach dem Ende des Deutschen Kaiserreichs in seiner ironischen und polemisierenden Streitschrift der Pädagogik und dem pädagogischen Handeln macht – er geht davon aus, daß Erziehung in einer kapitalistischen Gesellschaft sich an den herrschenden Machtkonstellationen orientiert und in diesem Sinne konservativ ist.

Welche Aufgaben werden heute der Erziehung gestellt, was sind die „wirklichen“ gesellschaftlichen Funktionen? Jahrzehnte nach Bernfelds Vorwurf hat sich die Erziehungswissenschaft – im Vergleich zu seiner Zeit – auf mehrfache Weise gewaltig entwickelt. Es gibt eine Vielzahl von Forschungsrichtungen, auch solche, wie er sie forderte. Mit den gesellschaftlichen Funktionen des Erziehungs- und Bildungssystems haben sich nach dem Zweiten Weltkrieg verschiedene Wissenschaften befaßt, zum Teil sind eigene Subdisziplinen entstanden, etwa die Soziologie der Erziehung bzw. Bildung. Um die von Bernfeld aufgeworfenen Fragen gab es eine differenzierte wissenschaftliche Auseinandersetzung. Ist heute eine Beschäftigung mit dem Verhältnis von Erziehungs- bzw. Bildungssystem und umgebender Gesellschaft noch aktuell? Ist Bernfelds Vorwurf nicht längst überholt, weil das Thema eher bezeichnend für die 1960er und 1970er Jahre war, als der Erziehung insgesamt mehr (öffentliche) Aufmerksamkeit geschenkt wurde? Sind die Illusionen über die „Machbarkeit“ des Umgangs mit der Welt – und damit über den Einfluß öffentlicher allgemeiner Erziehung – nicht endgültig verfliegen, weil heute Bedingungen herrschen, die Erziehung und Erziehungswissenschaft von nachrangiger Bedeutung erscheinen lassen?

Die wissenschaftlichen Diskurse innerhalb der Erziehungswissenschaft sind zu heterogen, um sie auf eine jeweils vorherrschende Richtung reduzieren zu können. Zudem ist der historische Abstand zur jüngeren Disziplingeschichte zu gering, um etwaige Veränderungen angemessen zu beur-

teilen. Gleichzeitig finden gesellschaftliche Wandlungen statt, Veränderungen der politischen und ökonomischen Situation, die Auswirkungen auf Erziehung, den Gegenstand der Erziehungswissenschaft, haben. Die politischen Folgen des „Wunderjahres 1989“ (Beck 1996b) sind erst in Ansätzen erkennbar. Das vorausgesagte Ende der Politik wird es nicht geben; zwar ist der politisch für Jahrzehnte dominierende Ost-West-Konflikt in der alten Form Vergangenheit, aber ein umstandsloser „Sieg“ des Westens mit rascher Transformation der Staaten des Ostens sowie bruchloser Übernahme der gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Strukturen des Westens und nachhaltiger Modernisierung der nicht so entwickelten Staaten, ist nicht zu erwarten. Diese Fragen stehen in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung nicht im Vordergrund, vielmehr werden *Auswirkungen* der Veränderungen diskutiert, etwa die Folgen der Grenzöffnungen in Form unerwünschter Zuwanderung oder die wachsende Kommerzialisierung vieler Lebensbereiche, etwa der Massenmedien, die aufgrund der fehlenden ideologischen Alternativen nach 1989 leichter durchsetzbar ist.

Diese und andere Gründe änderten die gesellschaftliche Situation, in die das Erziehungs- und Bildungssystem eingebettet ist, auf verschiedenen Ebenen: In der Ökonomie wurden Globalisierungstendenzen offensichtlicher; in wirtschaftlichen Verteilungskämpfen werden sie stärker thematisiert und argumentativ genutzt. Im politischen Bereich erfolgt (vor allem innerhalb der Europäischen Union) eine Europäisierung der Entscheidungsstrukturen, die bisherige Selbstverständlichkeiten, etwa die politische Autonomie der Einzelstaaten, in Frage stellt. In der nach wie vor einzelstaatlich organisierten Gesellschaft werden neue Abgrenzungen wahrgenommen, die z. B. durch Migration und/oder subkulturelle Segregation zu gesellschaftlicher Differenzierung und Pluralisierung führen.

Das erneute Aufkommen sozial, politisch und ökonomisch krisenhafter Gesellschaftssituationen äußert sich u. a. in einem Abbau von Gleichheit. Dies ist etwa für die Einkommens- und Vermögensverteilung zu beobachten, deren Ungleichheit seit vielen Jahren wieder wächst. Möglicherweise geht eine relativ ruhige Phase der Nachkriegsgesellschaft zu Ende. Das Abflauen der Diskussion über Postmoderne könnte dadurch z. B. ebenfalls erklärt werden; sie war – mit einigem Abstand betrachtet und überspitzt formuliert – eventuell nicht viel mehr als das intellektuelle Ergebnis saturierter Überflußgesellschaften. Der Abbau von Gleichheit in der Gesellschaft trägt dazu bei, den Blick auf andere Probleme im Verhältnis von Bildungswesen und Gesellschaft zu lenken.

In den 1980er und 1990er Jahren haben in der Erziehungswissenschaft mit der Integrativen Pädagogik, der Interkulturellen Erziehungswissenschaft und der Feministischen Pädagogik Diskussionsstränge an Gewicht gewonnen, die anscheinbar neue bzw. neu wahrgenommene Probleme – vor allem Diskriminierungsphänomene – anknüpfen. Gleichzeitig verlieren

manche ältere Diskussionsstränge an Bedeutung, z. B. der über die Frage sozialer Determinierung von Bildungserfolgen (gemessen in Abschlüssen).¹ Gibt es Zusammenhänge zwischen der geänderten gesellschaftlichen Situation und den neuen bzw. als neu wahrgenommenen Diskussionen? Oder bestehen alte Probleme fort und zeigen sich nur in neuem Gewand?

Die Diskussionen um Integrative Pädagogik, Interkulturelle Erziehungswissenschaft und Feministische Pädagogik sind in Ursachen und Wirkungen als Teil eines langdauernden, umfassenden Prozesses der Gleichstellung verschiedener Gruppen der Bevölkerung – der Vereinheitlichung bezüglich bestimmter Merkmale – und damit als Teil des sozialen Wandels in der modernen Gesellschaft anzusehen. Offene Diskriminierung von zu Erziehenden in allgemeinen öffentlichen Erziehungseinrichtungen entlang des Geschlechts, der Begabung, sozialer, kultureller oder rechtlicher Differenzierungen (z. B. Staatsangehörigkeit), wird in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit schon lange nicht mehr vertreten. Dennoch führt Koedukation in schulischer Erziehung ebenso zu Benachteiligungen wie Sonderschulen, die – neben der besonderen Unterstützung durch spezielle Fördermöglichkeiten – zur Etikettierung ihrer Schüler und Schülerinnen beitragen. Chancengleichheit ist im Bildungswesen für die verschiedenen sozialen Schichten nach wie vor ebensowenig gegeben wie für Schüler und Schülerinnen nichtdeutscher Staatsangehörigkeit oder mit einer Herkunft außerhalb Deutschlands. Der langandauernde Gleichstellungsprozeß der Bevölkerung im Bereich von Bildung und Erziehung wird also von einem nachhaltigen Heterogenisierungsprozeß, einer Differenzierung, begleitet.

Bemühungen um einen anderen Umgang mit Verschiedenheit in pädagogischen Zusammenhängen kommen bisher weitgehend von Personen, die sich mit den „Unterschiedenen“ auseinandersetzen. Ein Teil der Sonderpädagogen und -pädagoginnen engagiert sich für eine Integrative Pädagogik, die die räumliche und organisatorische Trennung von „behinderten“ und „nichtbehinderten“ Kindern und Jugendlichen in unterschiedliche Schulen und/oder Klassen weitgehend aufheben möchte. Manche derjenigen, die sich mit Interkultureller Erziehungswissenschaft beschäftigen, fordern als Ziel entsprechenden Unterrichts eine gemeinsame *neue* Perspektive – keine Anpassung der kulturell Unterschiedenen an unhinterfragt vorgegebene kulturelle und sprachliche Standards. Ein Ziel der Vertreterinnen Feministischer Pädagogik ist die Ergänzung bzw. Veränderung bisheriger Theorien und praktischer Ansätze um feministische Theorien und Forschungsergebnisse.

Diese Diskussionen werden weitgehend von Vertretern und Vertrete-

¹ Erst in jüngerer Zeit werden vereinzelt wieder Untersuchungen dazu durchgeführt, so zur sozialen Vererbung von Bildung (Grundmann 1998), dem Zusammenwirken von sozioökonomischen Faktoren, Familienklima und Lernmotivation (Wild/Wild 1997) oder spezieller zu Aufstiegsprozessen von Arbeitertöchtern durch Bildung (Schlüter 1998).

rinnen der beteiligten Subdisziplinen geführt, nicht von den Fachleuten für das Allgemeine der Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik. Daran wird deutlich: Die allgemeinen pädagogischen Theorien umfassen in ihrem Anspruch auf Allgemeingültigkeit nicht alle Gruppen, für die sie diesen Anspruch erheben. Sie sind nicht für alle Zeiten, an allen Orten und für alle zu Erziehenden in gleicher Weise gültig. Vielmehr scheinen allgemeine pädagogische Theorien durch ein *Normalitätskonstrukt* Ausgrenzungen z. B. nach „Behinderungsformen“, kulturellen Unterschieden und dem Geschlecht vorzunehmen. Zumindest führt die pädagogische *Praxis* zu entsprechenden Ergebnissen; die Forderung nach einer neuen Theorie, die solche Ausgrenzungen nicht unterstützt, wird z. B. unter dem Titel „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel 1993) erhoben. Aber auch von anderer Seite wird zunehmend die Frage gestellt, wie auf gesellschaftliche Pluralität pädagogisch-theoretisch reagiert werden soll bzw. kann, wenn die gegenwärtigen Theorien und die Praxis fragwürdig geworden sind.

Ausgangspunkt dieser Debatte müßte die Erkenntnis sein, daß die Wahrnehmung von Verschiedenheit in pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Zusammenhängen von sich wandelnden Normalitätskonstrukten mitbestimmt wird. Die Wahrnehmung ist die eine Seite, der Umgang und das Ergebnis der „erzieherischen Auseinandersetzung“ mit der Verschiedenheit, bzw. ihre erziehungswissenschaftliche Analyse, eine andere. Die Setzung des Normalitätskonstruktes führt zu einer offenen bzw. versteckten Vereinheitlichung in Sinne von Homogenisierung, weil alle an diesem Normalitätskonstrukt gemessen werden. So erfolgt in Theorie und Praxis eine entsprechende Ausrichtung daran.

Der Anspruch einer „Pädagogik der Vielfalt“ verweist auf eine andere Einschätzung von Verschiedenheit. Der durch das Normalitätskonstrukt geprägte Blick, der Heterogenität im Hinblick auf die (un-)beabsichtigte Vereinheitlichung wahrnimmt, wird fraglich, die Vereinheitlichung wird zweifelhaft. Eine „Pädagogik der Vielfalt“ ist dennoch keine allgemeine Lösung für den Umgang mit Verschiedenheit, wenn sie nur *bestimmte* Differenzen und deren Berücksichtigung zum Maßstab nimmt. Damit wirkt sie ihrerseits ausgrenzend und bleibt aktuellen Differenzierungsmustern verhaftet. Kommt sie zudem nicht über moralische Appelle hinaus, ist sie wirkungslos, weil die fehlende Analyse der Ursachen von Normalisierungs- bzw. Homogenisierungsprozessen solche Appelle ins Leere laufen läßt.

Eine „Pädagogik der Vielfalt“ reicht nicht als Reaktion der Erziehungswissenschaft. Die Kritik der „Pädagogik der Vielfalt“ an der Allgemeinen Pädagogik ist vor allem an das eingeschränkte Normalitätskonstrukt Allgemeiner Pädagogik und nur zum Teil an homogenisierende Wirkungen öffentlicher Erziehung gerichtet. Zu diskutieren sind vielmehr Position sowie Funktion von Erziehung und Erziehungswissenschaft bei Vereinheit-

lichung *und* Differenzierung.² Es ist zu fragen, wie Erziehungswissenschaft – auch historisch – mit Gleichheit und Verschiedenheit umgeht bzw. umgegangen ist. Sonst besteht die Gefahr, weiterhin vorhandene Diskriminierungen nicht zu entdecken und fortzuführen.

Wie ist der wissenschaftliche Diskussionsstand um Fragen der Homogenisierung und Heterogenisierung als Auswirkungen des allgemeinen öffentlichen Erziehungswesens in modernen Gesellschaften? Literatur, die sich unmittelbar dieser Frage widmet, liegt bislang praktisch nicht vor. Nur Einzelfragen werden, vor allem in den drei genannten Subdisziplinen, bearbeitet. Bisher gehen diese Einzelfragen – von wenigen Ausnahmen abgesehen – nicht über die Subdisziplinen hinaus, wie an Aspekten aus der Interkulturellen Erziehungswissenschaft gezeigt wird. Allein die Diskussion des (pädagogischen) Umgangs mit Vielfalt bzw. Differenz verläßt die engen Fachgrenzen.

„Das Umgehen mit und das Thematisieren von kultureller Differenz wird spätestens dann als Aufgabe der Bildungsinstitutionen wahrgenommen, wenn die Adressaten unüberhörbar und unübersehbar zu erkennen geben, daß sie andere kulturelle Hintergründe als die Mehrheit (Mitschüler, Lehrkräfte) aufweisen“ (Allemann-Ghionda 1996a, S. 297).

Dieser Hinweis ist leicht mißzuverstehen: Nicht die Tatsache der Abweichung einer Minderheit von den Normen einer Mehrheit führt zu Wahrnehmung und Diskussion dieser Differenz, erst die *Unüberhör-* und *Unübersehbarkeit* des Begehrens der Abweichenden auf Akzeptanz der Differenz veranlaßt Bildungsinstitutionen, die Auseinandersetzung damit als Aufgabe wahrzunehmen. Sonst wären Differenzen, die zum Teil heute in der Interkulturellen Erziehungswissenschaft, der Integrationspädagogik oder der Feministischen Pädagogik ein Forum gefunden haben, schon früher diskutiert worden. Zudem wären weitere Differenzierungen, etwa der sozialen Herkunft, thematisiert worden, bzw. müßten noch heute Diskussionsgegenstand sein. Die Formulierung impliziert weiter, daß alle Abweichungen, denen es nicht gelingt, unüberhör- und unübersehbar zu sein, auch nicht von den Bildungsinstitutionen wahrgenommen werden. Allemann-Ghionda geht davon aus, die Diskussion kultureller Differenzen habe sensibilisierend gewirkt und u. a. den Blick auf die historische Dimension eröffnet:

„Sie hat sichtbar gemacht, was schon immer da war, aber gut versteckt gehalten wurde

² Differenzierung ist hier nicht im engen Sinne von sozialer Differenzierung zu verstehen, wie sie in soziologischer Theoriebildung gebraucht wird (siehe z. B. Hondrich 1995). Dort bezeichnet Differenzierung die Unterscheidung von Arten des Zusammenlebens von Menschen bzw. den Prozeß, in dem diese Arten entstehen. In einer hoch differenzierten Gesellschaft existieren viele verschiedene solcher Arten nebeneinander. Differenzierung bezieht sich hier auf Heterogenisierung, auf einen Prozeß, der in einem quasi entwicklungsphysiologischen Sinne aus gleichartigen Teilen verschiedene werden läßt.

nämlich die Vielfalt der Sprachen und der Kulturen“ (Allemann-Ghionda 1996a, S. 297).

Die Formulierung „gut versteckt gehalten“ legt die Vorstellung nahe, der Pädagogik wäre diese Vielfalt bewußt gewesen. Dagegen spricht, daß sich Interkulturelle Erziehungswissenschaft – immer noch – als neuartige Reaktion auf die Migration nach dem Zweiten Weltkrieg versteht³ und, daß Allgemeine Pädagogik die Berücksichtigung von kultureller, sprachlicher und sonstiger Differenz weiterhin als Aufgabe der Subdisziplinen begreift und – wie erwähnt – von einem eingeschränkten Normalitätskonstrukt ausgeht.

Man kann jedoch nicht davon ausgehen, daß die Pädagogik, mehr oder weniger unverschuldet, einen Aspekt der Voraussetzungen und Wirkungen erzieherischen Handelns in allgemeinen öffentlichen Bildungseinrichtungen bisher – aus welchen Gründen auch immer – übersehen hat, ihn jetzt aber erkennt und ihm theoretische und praktische Aufmerksamkeit schenkt. Vielmehr liegt ein enormes Beharrungsvermögen pädagogischer Theoriebildung vor, das sich schwer tut, die jetzt unüberhör- und unübersehbaren Differenzen in ihre Theoriebildung aufzunehmen. Ein entscheidender Grund ist eine der „wirklichen gesellschaftlichen Funktionen“ (Bernfeld 1925, S. 53) der Erziehung:⁴

„Wir haben gesehen, daß der Hauptstrom der deutschen Pädagogik affirmativ verfährt und auf Integration, Sozialisation, Eingliederung in die Gemeinschaft ausgerichtet ist“ (Kupffer 1984, S. 184).

Etwas breiter als die allgemeine Diskussion um Homogenisierung und Heterogenisierung ist die sich aus dem Vergleich des Umgangs mit Heterogenität in der Schule in den Diskursen um Integrationspädagogik, Interkulturelle Erziehung und Koedukation (Hinz 1993), bzw. der Diskussion um Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik (Prengel 1993) ergebende. Diese Diskussion führt zur Forderung einer Pädagogik der Vielfalt (Prengel 1993, Preuss-Lausitz 1993). Zudem haben sich Autorinnen und Autoren allgemeiner mit dem Umgang des Schulwesens mit Vielfalt befaßt: z. B. Allemann-Ghionda (1994) mit dem Bildungswesen der mehrsprachigen Schweiz, Auernheimer (1994, 1996b) sowie Auernheimer u. a. (1994, 1996) im Hinblick auf das

³ Bei einer entsprechenden Analyse ergeben sich andere Ergebnisse: Historische Untersuchungen zeigen, daß die Interkulturelle Erziehungswissenschaft durchaus so etwas wie Vorläufer hatte, die als neu beschriebene Situation für die Pädagogik ist keineswegs neuartig (siehe z. B. Krüger-Potratz 1983, 1987, 1989, 1994b, 1997, Krüger-Potratz u. a. 1998). Außerdem läßt sich aufzeigen, daß die „klassischen“ Pädagogen um die damalige sprachliche, soziale, kulturelle und ethnische Vielfalt wußten. Sie haben sich dennoch – wenn auch mit unterschiedlichen Motiven – für eine Unterdrückung dieser Vielfalt und eine Eingliederung in eine Gemeinschaft eingesetzt (Wenning 1993b, S. 232 ff.).

⁴ Zu den Funktionalisierungen des sich etablierenden Erziehungswesens in der Entstehungsphase der Nationalstaaten siehe Wenning (1996a). Einige interessante Einzelaspekte sind in verschiedenen Beiträgen in Gogolin (Hg.) (1994) ausgeführt.

konkrete Erziehungsgeschehen in Schulen, Auernheimer (1993), Gogolin/ Kalpaka (1993), Gamm (1995) und Steiner-Khamsi (1992, 1996) im Hinblick auf theoretische Aspekte.⁵

Die Entwicklung in anderen europäischen Staaten unterscheidet sich wenig von der in der Bundesrepublik Deutschland. Auernheimer (1995, S. 27 f.) weist z. B. auf Bestrebungen in Frankreich⁶ hin, die von der These ausgehen, das bestehende Bildungswesen verkehre kulturelle Differenzen aufgrund seiner Arbeitsweise in soziale Ungleichheit. Der theoretische Hintergrund dieses kritischen Interkulturalismus war eine radikale Schulkritik, die an Bourdieus soziologische Analysen, die marxistische Ideologie und an pädagogische Ansätze aus Lateinamerika anknüpfte. Der bisherige „Erfolg“:

„Diese avantgardistischen Initiativen, zu denen es Parallelen in anderen Ländern, auch in der Bundesrepublik gibt, blieben innerhalb des französischen Schulsystems vereinzelt. Sie waren wohl zu revolutionär. Im allgemeinen Diskurs liegt die Betonung auf der Wissensvermittlung und der ‘correction des inégalités’, heute vielleicht mehr als in den 80er Jahren. In einem Bericht der Schulaufsicht wurde schon 1986 dem ‘Kult der Verschiedenheit’ eine Absage erteilt“ (Auernheimer 1995, S. 28).

Bei allen Unterschieden in der Bildungspolitik⁷ gegenüber Kindern von Migranten und autochthonen Minderheiten in den verschiedenen westeuropäischen Staaten, die vorwiegend anhand der Stellung der jeweiligen

⁵ Eine solche Auflistung kann hier, selbst für die Interkulturelle Erziehungswissenschaft, nur exemplarisch erfolgen. In den anderen angesprochenen Subdisziplinen, insbesondere in der Feministischen Pädagogik, gibt es breite Diskussionen um Gleichheit, Verschiedenheit und Differenz, die hier nicht aufgeführt werden können.

⁶ Zur Darstellung der Diskussionen und der Situation in den wichtigsten anderen (west)europäischen Staaten siehe kurzgefaßt: Auernheimer (1995, S. 18-30) und Reich (1994b). Ausführlichere Darstellungen für die Niederlande liefern Kroon/Vallen (1994) und Jungbluth (1994); für England, Frankreich und Schweden finden sich Hinweise in den Büchern von Reich (1995a, b, 1996); zu einem Vergleich von Italien, Frankreich, Bundesrepublik Deutschland und verschiedenen schweizerischen Kantonen siehe Allemann-Ghionda (1996b), zu Australien Luchtenberg (1995). Diese Auswahl liefert nur einen Überblick über die Entwicklungen in den genannten Staaten, die Liste ließe sich noch erheblich verlängern.

⁷ Hansen (1991a) und Hansen/Polm (1993) zeigen z. B. an der Entwicklung der Bildungspolitik gegenüber ethnischen Minderheiten in Deutschland seit dem 19. Jahrhundert bzw. an der Schulpolitik gegenüber der autochthonen Gruppe der Sorben, wie wechselhaft und widersprüchlich Bildungspolitik zur gleichen Zeit gegenüber verschiedenen Gruppen und zu verschiedenen Zeiten gegenüber der gleichen Gruppe sein kann. Wie konsequent und menschenverachtend „Minderheitenbildungspolitik“ betrieben werden kann, verdeutlicht Hansen (1994b) am Beispiel völkischer Politik im besetzten Polen zwischen 1939 und 1945 (ausführlicher: Hansen 1994c).

Krüger-Potratz (1989) fordert angesichts der geringen wissenschaftlichen Kenntnisse über die Bildungspolitik gegenüber Minderheiten in Deutschland vor 1950 eine „historische Minderheitenbildungsforschung“. Sie verspricht sich davon u. a. die Aufdeckung möglicher Kontinuitätslinien. Am Beispiel der Weimarer Republik kann sie erste Ergebnisse vorweisen (Krüger-Potratz 1994a, b, Krüger-Potratz u. a. 1998).

Mutter- bzw. Familiensprache⁸ und der Berücksichtigung abweichender kultureller Inhalte im Schulwesen diskutiert werden, zeigt sich: Assimilationistische Tendenzen setzen sich letztlich durch, ob offen oder versteckt. Am Beispiel Schulsprache kann Gogolin (1994b) dies eindrucksvoll bestätigen. Sie hat für die unhinterfragte einsprachige Einstellung des Lehrpersonals an Schulen den Ausdruck „monolingualer Habitus“ geprägt. Allerdings wäre es eine falsche Schuldzuweisung, würde man nur von den Lehrerinnen und Lehrern eine andere Einstellung verlangen. Sie leben in einer gesellschaftlichen Umgebung, die die Nationalsprache allgemein voraussetzt, Abweichungen davon als defizitär ansieht und die mehrsprachige Vergangenheit vergessen bzw. verdrängt hat.⁹

Wie die Jahreszahlen der Publikationen schon zeigen, wurden die Diskussionen um Vielfalt erst in den 1980er, vor allem aber in den 1990er Jahren geführt. Dennoch werden Homogenisierung und Heterogenisierung als *allgemeine* Folgen des Erziehungs- und Bildungswesens nicht berücksichtigt. Nur vereinzelt finden sich Hinweise auf „Normalisierungsmuster“ (Hamburger 1994), die unabhängig von beklagten Assimilationsprozessen wirken und einen Vereinheitlichungsdruck ausüben. Die Untersuchung solcher Normalisierungsmuster anhand von institutionalisierter Diskriminierung stellt eine Ausnahme dar.¹⁰ Bukow (1996) und Bukow, Llaryora (1993) sehen in der Ethnisierung von Minderheiten *eine* spezifische Möglichkeit moderner Gesellschaften, Integrations- und Zugehörigkeitskonflikte in der Gesellschaft zu regeln. Dieses, nach gängiger soziologischer Theoriebildung, für fortgeschrittene Industriegesellschaften überholte Mittel zur Herstellung von Wir-Gruppen bietet einen Vorteil: Weil Ethnizität kein Grundpfeiler der Gesellschaftskonstitution ist, kann sie konstruiert und inszeniert werden – auf diese Weise sind Vorteile für machtvollere Gruppen zu sichern, die angesichts formaler Gleichheit bedroht wären. Hier kommt dem Bildungswesen eine besondere Rolle zu, weil es u. a. eine „Platzierungseinrichtung“ (Bukow 1996, S. 177) für die Einzelperson innerhalb der Gesellschaft ist. Durch ethnische Identifikationen und entsprechende

⁸ Allgemein zur Sprachpolitik gegenüber Minderheitenkindern siehe z. B. Skutnabb-Kangas (1992), speziell zu Zweisprachigkeit siehe Gogolin (1988). Reich (1995a, b, 1996) zeigt Entwicklung und heutige Situation des Herkunftssprachenunterrichts in England, Frankreich und Schweden auf. Jacoby (1994) weist mit der Darstellung der praktizierten Mehrsprachigkeit am Beispiel Luxemburgs nach, daß Einsprachigkeit keine Naturgesetzlichkeit eines allgemeinen Bildungswesens ist.

⁹ Siehe Gogolin (1994a) zum Leitbild öffentlicher Einsprachigkeit, Hansen (1991a, 1996) mit einigen Beispielen zur Sprachsituation im Deutschland des 19. Jahrhunderts, Jasper (1994) zur „Verwendung“ der Muttersprachenstatistik in der Weimarer Republik und Krüger-Potratz (1994a) zum Bemühen, Einsprachigkeit in Deutschland herzustellen. Zu vergleichbaren Prozessen in den Niederlanden siehe z. B. Boekholt (1993) und Kroon/ Sturm (1994a).

¹⁰ Siehe dazu Bommers/Radtke (1993), Lentz (1994), Lentz/Radtke (1994), Radtke (1995, 1996), Gomolla (1997a, b) und Gomolla/Radtke (1998)

strukturelle Diskriminierungen lassen sich auf subtile Weise soziale Ungleichheiten bei formaler Gleichheit aufrechterhalten.

Wie dieser kurze Blick auf institutionelle Diskriminierung und Funktionalisierung ethnischer Differenzierungen zeigt, laufen Normalisierungs- und Differenzierungsmuster *gleichzeitig* auf unterschiedlichen Ebenen ab. Homogenisierungs- und Heterogenisierungsprozessen werden deshalb hier nicht nur mit einem „pädagogischen“ Blick betrachtet. Zunächst folgt eine wissenschaftliche Verortung des hier zugrundeliegenden Ansatzes.

1.1 Homogenität und Heterogenität

Unter Vereinheitlichung bzw. Homogenisierung wird jeder Prozeß verstanden, bei dem die Mitglieder oder ein Teil der Mitglieder einer Gesellschaft bezüglich eines sozialstrukturellen Kriteriums einheitlicher werden; Homogenität bezeichnet den Zustand der (relativen) Einheitlichkeit der Gruppenmitglieder bezüglich eines solchen Kriteriums. Heterogenität ist dementsprechend die (relative) Ungleichheit der Mitglieder oder eines Teils der Mitglieder einer Gesellschaft in bezug auf ein sozialstrukturelles Merkmal; Differenzierung bzw. Heterogenisierung bezieht sich auf den Prozeß der Herstellung oder Vergrößerung einer solchen Ungleichheit.

„Auswanderung, Einwanderung, Binnenwanderung und mit ihnen verbunden Ausgrenzung, Eingliederung, Assimilation, Xenophobie und Minderheitenbildung haben die gesamte Geschichte Europas geprägt. Infolgedessen sind zwar praktisch alle europäischen Staaten sprachlich, kulturell und ethnisch heterogen, aber diese Vielfalt wird bis heute selten als konstitutiv für die moderne Gesellschaft, sondern verdrängt oder als Ausnahme angesehen. Gleichwohl war bereits die Herausbildung der europäischen Nationalstaaten von der Anwesenheit alteingesessener, anderssprachiger Minderheiten begleitet“ (Reuter 1996, S. 260).

So beginnt Reuter (1996) einen Literaturüberblick zu „Migration – Minderheiten – Rassismus“. Er deutet damit erstens ein Auseinanderklaffen gesellschaftlicher Homogenitätsvorstellungen und heterogener Wirklichkeit an und weist zweitens darauf hin, daß Heterogenität und Homogenitätsvorstellungen einem Wandel unterliegen. Zudem verdeutlicht er, daß die Differenz von geglaubter Homogenität und wahrgenommener Heterogenität sowie der Wandel derartiger Vorstellungen bestimmte Folgen haben:

„In einer Zeit, in der totalitäre Regime zusammenbrechen und nationalstaatliche Grenzen in Europa ihre trennende Bedeutung verlieren, werden überwunden geglaubte Grenzen neu gezogen: ethnisch, kulturell, sprachlich und religiös. [...] Abstammung, historisches Schicksal und sprachlich-kulturell definierte Ethnizität werden zu Kriterien der Ein- oder Ausgrenzung“ (Reuter 1996, S. 268).

Vorstellungen über und Wahrnehmungen von Homogenität und Heterogenität unterliegen der Veränderung. Gleichzeitig hängen sie mit gesellschaftlichen Prozessen von Integration und Ausgrenzung zusammen. Vereinheitlichungs- und Differenzierungsprozesse laufen also auf beobachtbarer wie auf mentaler Ebene ab. Offen ist, welche Gründe zu solchen Prozessen führen, in welchem Verhältnis die Prozesse zueinander stehen und, welche Folgen sie haben.

Die Bearbeitung dieser offenen Fragen wäre eine gesellschaftstheoretische Analyse struktureller gesellschaftlicher Veränderungen und damit eine soziologische Fragestellung aus dem Diskurs um sozialen Wandel und gesellschaftliche Modernisierung. Deshalb sind die Fragen auf eine erziehungswissenschaftliche Ebene zu beziehen. Da das Bildungswesen Teil der Gesellschaft ist und sich nicht von Entwicklungen in anderen gesellschaftlichen Teilbereichen lösen kann, ist Erziehungswissenschaft auf die Kenntnis gesellschaftlicher Prozesse angewiesen. Zudem ist ein erziehungswissenschaftliches Grundproblem die Förderung des Individuums in seiner Individualität bei gleichzeitiger Einbindung in die Gesellschaft, in der und für die erzogen wird. Das Bildungswesen ist – in Deutschland verstärkt durch das sogenannte Berechtigungswesen – eine zentrale Agentur zur Verteilung von Sozialchancen. Deshalb ist es für die Kenntnis der „wirklichen“ gesellschaftlichen Funktion des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit wichtig, welche Rolle öffentliche allgemeine Erziehung im Rahmen von Homogenisierungs- und Heterogenisierungsprozessen spielt.

Allerdings wird die Wirkung des Bildungswesens hierbei stark von anderen gesellschaftlichen Veränderungen beeinflusst. Die Entwicklung und Durchsetzung eines normierenden Massenkonsums auch für Kinder und Jugendliche führt zu einer Homogenisierung der Alltagswelt, die zwar von feinen Unterschieden zwischen Untergruppen geprägt ist, die aber im großen und ganzen – auch über Staatsgrenzen hinweg – zu einer massiven Vereinheitlichung im oben erläuterten Sinne führt. Diese Homogenisierung der kindlichen und jugendlichen Alltagswelt mit ihrem Zwang zur Konformität widerstrebt den Bemühungen schulischer Bildungsprozesse, soweit sie auf die Förderung von Individualität abzielen.

Zudem unterlaufen unbeachtete Gegenbewegungen manchmal die angestrebten Ziele. So wurde in der Bundesrepublik Deutschland in den 1960er und 1970er Jahren koedukativer Unterricht für Jungen und Mädchen weitgehend durchgesetzt, um bestehende Ungleichheiten der Geschlechter beim Erreichen höherqualifizierender Schulabschlüsse zu verringern. Der Abbau ist gelungen; seit Mitte der 1980er Jahre hat der Anteil der Mädchen an der Zahl der Abiturienten die 50-Prozentmarke erreicht und inzwischen überschritten. Der relative Bildungserfolg des weiblichen Geschlechts gilt auch für andere Bereiche: Der Anteil der Mädchen an den Schulabgängern ohne Schulabschluß liegt weit unter der Hälfte, ihr Anteil

an der Schülerzahl in sozial weniger angesehenen Schulen, etwa der Hauptschule, liegt unter dem statistischen Durchschnitt, auf Sonderschulen für Lernbehinderte sind die Jungen sogar fast unter sich. Dennoch ist eine Gleichberechtigung im öffentlichen Bildungswesen nicht erreicht, wie die Diskussionen um Koedukation zeigen. Zu den anhaltenden Ungleichheiten gehört das Vermitteln geschlechtsspezifischer Selbstbilder und Verhaltensweisen bzw. Rollenbilder mit den beklagten negativen Folgen. Der quantitative Schulerfolg von Schülerinnen täuscht darüber hinweg, daß unter dieser Oberfläche Prozesse ablaufen, die den Erfolg auf subtile Weise konterkarieren.

Neben solchen mittelbaren Einflüssen des Bildungswesens sind für diese Untersuchung noch gesellschaftlich tiefgreifendere Aspekte von Bedeutung: Eine Fragestellung, die von gesellschaftlicher Homogenisierung ausgeht, scheint auf den ersten Blick „unmodern“, denn seit einiger Zeit wird postuliert, die Moderne sei an ihrem Ende angelangt und durch die Postmoderne in Frage gestellt, wenn nicht ersetzt. Postmoderne wird dabei u. a. als Entwicklung von Einheit und Homogenität zu Differenzierung und Pluralität beschrieben (siehe Kapitel 1.2). Um „modern“ zu sein, müßte sich die Untersuchung mit Differenzierungs- und Pluralisierungserscheinungen, also Heterogenisierung beschäftigen. Nicht nur auf der Ebene grundlegender Gedanken über Moderne und Postmoderne, auch in vielen sozialwissenschaftlichen Bereichen ist in den 1980er Jahren eine Wende zu beobachten, die einen Untersuchungsansatz, der u. a. von Homogenisierung ausgeht, „alt“ aussehen läßt. Vor einem erziehungswissenschaftlichen Hintergrund ist dabei u. a. die Sozialstrukturanalyse der Gesellschaft interessant.

Sie hat in den 1980er Jahren einen kulturalistischen Wandel durchlaufen, der sich am besten mit der Kategorie „Lebensstil“ bezeichnen läßt; dies umfaßt auch die Wahrnehmung pluraler Strukturen der Gesellschaft. Damit wurde die Ungleichheitsforschung zur Vielfaltsforschung. Gleichzeitig verschleiert dies den Blick auf nach wie vor existierende vertikale Unterschiede in der Gesellschaft.¹¹ Differenziert haben sich die Ansätze der Untersuchungen, es gibt keine gemeinsame Leitlinie mehr. Es ist also eine gewisse „Postmodernisierung“ der Forschungsansätze zu beobachten (Dederichs/Strasser 1996, S. 452 f.). Zu bezweifeln ist aber, daß vorher eine solche, für alle gültige Leitlinie der Forschung existierte; der Unterschied liegt vielmehr darin, daß heute niemand mehr ernsthaft den Anspruch erhebt, eine allgemeingültige Leitlinie zu haben. Die Relativität eines jeden Ansatzes wird zunehmend akzeptiert, das ist das wirklich Neue.

Individualisierung der Lebensführung und Entstrukturierung der Gesellschaft, in der Sozialstrukturanalyse hervorgehoben, sind möglicherweise

¹¹ Ausführlicher und mit kurzen Hinweisen zur historischen Entwicklung siehe Kapitel 2.2.2.

Aspekte eines gesellschaftlichen Wandels, die vor dem Hintergrund der in der Bundesrepublik Deutschland gesellschaftspolitisch relativ sorglosen 1980er Jahre überpointiert wurden (Bertram 1997). Konietzka (1995, S. 167) formuliert die These, das Modell individualisierter Lebensstilentscheidungen treffe nur für einen Teil der Bevölkerung zu, nämlich für jüngere, höhergebildete und relativ gut verdienende Einzelpersonen und Paare. Eine einleuchtende These, angesichts steigender Zahlen von Arbeitslosen, Sozialhilfebeziehenden und Geringverdienenden, deren Wahlmöglichkeiten nur eingeschränkt – falls überhaupt – bestehen. Selbst wenn man Prozesse der Individualisierung und der Entinstitutionalisierung als gegeben akzeptiert, verändern sie grundlegende Muster der Reproduktion sozialer Ungleichheit nicht oder kaum:

„Auch wenn ungleiche Lebensbedingungen angesichts einer individualisierenden und deinstitutionalisierenden Erlebnisgesellschaft zeitweilig und mancherorten ihren restriktiven Charakter zu verlieren scheinen, haben sich weder Rekrutierungsmuster und Chancengleichheiten noch Mobilitätsbarrieren und -pfade entscheidend gewandelt. Sobald aufeinanderfolgende Generationen sowie Fahrstuhleffekte nach oben *und* unten in den Blick kommen, schließen sich Vielfalt von Statusungleichheiten und Stabilität sozialer Stellungen nicht mehr aus. Darauf haben nicht zuletzt die Mobilitätsstudien der letzten Jahre hingewiesen“ (Dederichs/Strasser 1996, S. 456, Hervorhebung im Original).

Statusungleichheiten und begrenzte soziale Mobilitätschancen widerstehen den von vielen theoretischen Ansätzen diagnostizierten und prognostizierten „Verflüssigungen“ der gesellschaftlichen Sozialstruktur. Dennoch: Die westlichen Gesellschaften haben – historisch gesehen – ein Ausmaß an sozialer Homogenität erreicht, wie es zur Zeit der Aufklärung höchstens erträumt wurde. Die Bevölkerung in der Region, die heute Deutschland heißt, hat in den letzten zwei Jahrhunderten einen Homogenisierungsprozeß durchlaufen, der heute kaum mehr bewußt ist. Die gesellschaftliche Verfaßtheit gegen Ende des 18. Jahrhunderts ist mit Ständeordnung und Leibeigenschaft zwei Jahrhunderte später in ihren Auswirkungen auf das Leben der einzelnen Menschen kaum noch nachvollziehbar.¹²

Seit jener Zeit haben auf verschiedenen Ebenen Homogenisierungsprozesse stattgefunden, z. B. in Bezug auf politische Gleichheit, offenen Zugang zu öffentlichen Ämtern und Chancengleichheit in der Bildung. Unter dem „Deckmantel“ Homogenisierung laufen aber auch Prozesse ab, die die bestehende Heterogenität reproduzieren, so z. B. bezüglich der *realen* Zugangsmöglichkeiten zu gesellschaftlich „elitären“ Positionen und der *tatsächlichen* Chancen zur Erreichung formaler Bildungsabschlüsse. In dieser Untersuchung wird das Wechselspiel zwischen Homogenisierung und Heterogenisierung im Zusammenhang mit Bildungsprozessen an einigen offenen und einigen subtilen Stellen verfolgt, an denen es weitgehend unbeachtet

¹² Verschiedene Dimensionen dieses gesellschaftlichen Wandels werden in den Kapiteln 2.2 und 3 in ihren Auswirkungen auf gesellschaftliche Homogenisierung dargestellt.

abläuft. Das Ziel der Untersuchung sind nicht die bekannten Ergebnisse, etwa der Beharrung sozialer Schichtung im Zusammenhang mit öffentlicher allgemeiner Bildung, sondern das Aufzeigen bisher wenig oder nicht beachteter Gründe und Wege, die zu dieser Beharrung führen.

Hier wird die These vertreten, daß die heute diskutierten Probleme im Bildungswesen, die sich etwa in Forderungen nach einer integrativen, interkulturellen oder feministischen Erziehungswissenschaft artikulieren, auf *alten* Grundmustern von Erziehung und Erziehungswissenschaft beruhen. Die *realen* Probleme des Bildungswesens im Umgang mit Heterogenität sind heute geringer als in früheren Zeiten, geändert haben sich die öffentlich diskutierte Sichtweise, die Einstellung dazu bzw. die Wahrnehmung der Probleme.

Deshalb ist nach einer nachhaltigen, heute noch andauernden Ursache für die angesprochenen erziehungswissenschaftlichen Probleme zu suchen. Hierzu lautet die These, daß auf gesellschaftlicher, institutionenbezogener und individueller Ebene in allgemeinen öffentlichen Erziehungsprozessen ein homogenisierendes Grundmuster zu finden ist. Homogenisierung findet nicht in Reinform und nicht ohne heterogenisierende Gegenbewegungen statt: Auf gesellschaftlicher Ebene konkretisiert sich das Grundmuster in einer spezifischen Funktionalisierung des Bildungswesens, die sich zwischen Homogenisierung und differenzierender Statuszuweisung bewegt. Auf institutionenbezogener Ebene der Schulen sorgen z. B. die Konstruktionsprinzipien Jahrgangsklassen und Leistungsdifferenzierung für Homogenisierungsprozesse, die zur Erhaltung sozialer Differenzierungen beitragen. Auf individueller Ebene konkretisiert sich dieses Grundmuster in einem eingeschränkten Normalitätskonstrukt, daß zu Homogenisierung, aber auch Diskriminierung im Sinne von Ausschluß führt.

Zusammengefaßt werden in dieser Untersuchung folgende Thesen vertreten und überprüft:

1. In modernen (westlichen) Gesellschaften herrscht, in Bezug auf die soziale Homogenität ihrer Mitglieder, mehr Gleichheit als jemals zuvor.
2. Die Entwicklung des Bildungswesens kann für einen wachsenden Teil der Bevölkerung (auch) als Prozeß zunehmender Gleichberechtigung in Bildung und Erziehung gesehen werden.
3. Idee und Verwirklichung dieser Gleichheit gehören zu den zentralen Elementen des Prozesses gesellschaftlicher Modernisierung.
4. Die Moderne als solche und die Gleichheit im Bereich von Bildung und Erziehung werden in Frage gestellt. Gegenlaufende Entwicklungen begleiten die gesellschaftliche Homogenisierung.
5. Heterogenisierungsprozesse sind die unvermeidliche Kehrseite gesellschaftlicher Homogenisierung, wie am Beispiel von Prozessen im Bildungswesen zu zeigen ist.
6. Einen Ausweg aus dem Dilemma bietet der Verzicht auf Homogenisierung.

Heterogenität ist als Ausgangspunkt für Bildung und Erziehung zu nehmen.

7. Homogenisierung ist nur tendenziell, nicht prinzipiell zu vermeiden. Das Konzept einer „aufgeklärten Diskriminierung“ ist ein Kompromiß.

Entsprechende Fragestellungen werden in der Erziehungswissenschaft nur ansatzweise im Zusammenhang mit anderen Diskursen verfolgt. Deshalb wird hier nicht die jeweilige Literatur – etwa der Interkulturellen Erziehungswissenschaft, der Heil- und Sonderpädagogik oder der Feministischen Pädagogik – auf die Berücksichtigung der aufgeworfenen Fragen hin analysiert, es ist davon auszugehen, daß dort diesen Thesen entsprechende Gedanken nicht oder nur vereinzelt berücksichtigt sind. Vielmehr werden die Rahmenbedingungen von Erziehungs- und Bildungsprozessen und solche Prozesse selbst auf den Beitrag hin befragt, den sie für Homogenisierungs- und Heterogenisierungswirkungen in Erziehung und Bildung liefern. Dabei geht es um die Folgen einer allgemeinen *institutionalisierten* Erziehung, wie wir sie seit einigen Jahrzehnten in modernen Gesellschaften kennen. In nichtinstitutionalisierten Erziehungs- und Bildungsprozessen herrschen vermutlich ähnliche Muster vor, weil diese im gleichen gesellschaftlichen Rahmen ablaufen, doch können sie hier aufgrund fehlender Daten nicht einbezogen werden.

Ein solches Vorgehen ist – zumal bei einem begrenzten Zeit- und Raumbudget – notwendigerweise kursorisch und sieht sich schnell dem Vorwurf ausgesetzt, falsche Akzente gesetzt oder wichtige Aspekte übersehen zu haben; dennoch wird es gewagt. Gelingt der Nachweis der (vorläufigen) Richtigkeit, bieten sich vielfältige Anknüpfungsmöglichkeiten für weitere Untersuchungen, die die Erziehungspraxis und ihre Institutionen in einem anderen Licht erscheinen lassen.

„Das Neue schützt das Alte nicht, wenn Aussagen bestimmt sind, so sind sie in gleichem Maße korrigierbar, weil Wahrheiten nicht ein für allemal irrtumsfrei erscheinen können. Auch die beste Version gilt immer nur auf Zeit, und es gibt nie nur eine 'beste Version'“ (Oelkers 1996, S. 252).

Zu den Rahmenbedingungen für Erziehungs- und Bildungsprozesse ist zum einen der gesellschaftliche Modernisierungsprozeß zu rechnen, der mit seinen Auswirkungen Industriegesellschaft und Nationalstaatlichkeit (Kapitel 2) die gesellschaftliche Grundlage des Bildungswesens bildet. Zum anderen werden Aspekte dieses Verhältnisses in ihrem historischen Prozeß genauer analysiert (Kapitel 3). Die Auswahl wie die Abgrenzung zu den Punkten des zweiten Kapitels ist dabei im Einzelfall durchaus problematisch. So ist etwa die Durchsetzung einer einheitlichen Verkehrssprache ebenso eine Folge der Nationalstaatlichkeit wie die Annahme einer einheitlichen Sprache eine ideologische Voraussetzung für die Nationalstaatsbildung war –

wenigstens in weiten Teilen Europas. Im vierten Kapitel wird an Beispielen die Verknüpfung von Homogenisierung und Heterogenisierung auf verschiedenen Ebenen des Bildungswesens aufgezeigt. Im fünften Kapitel werden Bedingungen gesucht, die die negativen Folgen von Homogenisierung und Heterogenisierung minimieren.

Zuvor werden die Konzepte Moderne und Modernisierung im hier gebrauchten Verständnis vorgestellt, dann wird gefragt, in welcher Weise in der Erziehungswissenschaft bisher auf der Grundlage modernisierungstheoretischer Annahmen gearbeitet wurde.

1.2 Moderne und Modernisierung

Vorstellungen von „Moderne“ existieren schon seit Jahrhunderten. Im Rahmen der Theorien über gesellschaftlichen Wandel wird ein Theoriezweig als Modernisierung bezeichnet. Die Beschäftigung mit Modernisierungstheorien unterliegt offensichtlich Konjunkturen. Seit den 1980er Jahren ist wieder ein Aufschwung zu verzeichnen: Der 25. Deutsche Soziologentag in Frankfurt fand 1990 unter dem Thema „Die Modernisierung moderner Gesellschaften“ statt. Der 13. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft stand 1992 in Berlin unter dem Thema „Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise“. Aber nicht nur dort¹³ findet eine Diskussion um Modernitätskonzepte statt:

„Modernisierung“ gilt in Soziologie und Politikwissenschaft als Generalformel zur Beschreibung gesellschaftlicher Entwicklungen und zugleich als Universalschlüssel zur Bewältigung sozialer, ökonomischer und ökologischer Krisen und Problemlagen“ (Wehling 1992, S. 9).

Nachfolgend werden die Begriffe „modern“, „Moderne“, „Modernisierung“ und die Auseinandersetzung zwischen Moderne und Postmoderne soweit skizziert, wie es für die Untersuchung wichtig ist. Die Auseinandersetzung mit Postmoderne kann dabei nur rudimentär geführt werden.

Die Verwendung des Adjektivs „modern“, auf das alle anderen Begriffe zurückzuführen sind, ist bis ins Mittelalter zurückzuverfolgen. Schon damals galten drei verschiedene Bedeutungen, die noch heute zu beachten sind. Eine erste hat das Wort „modern“ im Sinne von gegenwärtig. Der Gegenbegriff dazu ist vorherig. So galten z. B. die Dekrete eines Konzils in Abgrenzung zu den vorher gültigen als modern. Eine zweite Bedeutung hat

¹³ Insbesondere in der Politikwissenschaft und der Politikberatung wird seit einigen Jahren – nach dem Ende des Ost-West-Konflikts – verstärkt über Konzepte zur Modernisierung des Staates bzw. staatlicher Verwaltungen geforscht. Dieses Modernisierungsverständnis ist in der Regel auf eine reine Anpassung an „zeitgemäße“ Formen begrenzt.

„modern“ im Sinne von neu als Gegensatz zu alt. Eine solche moderne Zeit kann von einer anderen abgesetzt werden. In der Renaissance herrschte z. B. ein Bewußtsein für die eigene Zeit, die positiv von den „dunklen“ Zeiten des Mittelalters abgegrenzt, aber negativ von der unerreichten Blütezeit der Antike abgesetzt wurde. Eine dritte Bedeutung von „modern“ liegt in der Bezeichnung von etwas Vorübergehendem im Gegensatz zu etwas „Ewigem“ oder mindestens Langandauerndem. Dazu gehört etwa das historische Selbstverständnis der nach 1789 aktiven Personen in der Französischen Revolution. Es war von der Erfahrung geprägt, daß die eigene Zeit und das eigene politische Handeln „nur vorbereitender Durchgang für die Zukunft sei“ (Gumbrecht 1978, S. 103). Ein solches Verständnis von „modern“ breitete sich in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts auf andere Bereiche aus. Das Interesse an ökonomischen Fragen wuchs, u. a. entstand die Soziologie als Wissenschaft, und es reifte die Erkenntnis, daß „jede neue Modernität dazu bestimmt ist, sich selbst zu überholen“ (ebd., S. 109 f.). Die „Erfahrung der Beschleunigung“ (ebd., S. 109) wurde zum gemeinsamen Nenner des Gegenwartsbewußtseins. Modernität galten nicht mehr als Exklusivität der jeweils jüngsten Epoche; in Literatur und Kunst wurde die Einsicht formuliert, „daß jede Vergangenheit sich selbst als Gegenwart und ihre Kunst als moderne erlebt haben muß“ (ebd., S. 110).

Dies ist eine heute geläufige Einsicht, die zeigt, wie vorsichtig man sich mit der Bedeutung scheinbar selbstverständlicher Begriffe und Vorstellungen zu unterschiedlichen Zeiten befassen muß. Zudem gab es zur gleichen Zeit in verschiedenen wissenschaftlichen Bereichen und verschiedenen Staaten abweichende Bedeutungen. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts näherte sich das Verständnis dem heutigen sozialwissenschaftlichen Gebrauch. Der moderne Staat wurde nun vom mittelalterlichen durch das Fehlen ständischer Einrichtungen unterschieden (Gumbrecht 1978, S. 117 f.). In der Literaturwissenschaft löste der ehemals militärische Begriff der „Avantgarde“ zum Teil „modern“ ab. Er sollte ausdrücken, daß z. B. bestimmte Bücher ihrer Zeit voraus waren. So entstand ein neues Verständnis der jeweiligen Gegenwart, sie wurde als Möglichkeit begriffen, die Zukunft zu gestalten (ebd., S. 122). Dies ist für die heutige Verwendung von modern im Substantiv Modernisierung zentral.

Im 20. Jahrhundert ist der Gebrauch des Begriffes „modern“ sehr unterschiedlich: Die Geschichtsschreibung kennt z. B. abweichende Definitionen des Beginns der modernen Zeit oder Neuzeit.¹⁴ Zentrales Kennzeichen ist, daß dieser Zeitraum an die Gegenwart grenzt. Im Konsumbereich bezeichnet „modern“ die Abgrenzung zu altmodisch und zeugt vom Wissen um den vorübergehenden „modernen“ Zustand des jeweiligen Artikels (Gumbrecht 1978, S. 128 ff.).

¹⁴ Zur Entwicklung des Begriffes „Neuzeit“, zum jeweiligen Selbstverständnis über den Beginn einer neuen Zeit seit 1500 sowie allgemein zu Verzeitlichung siehe Koselleck (1977).

Das Substantiv „Moderne“, auf das Modernisierung auch bezogen wird, tritt erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts auf. Es enthält mehrere Bedeutungen, die nur einen Teil der aufgezeigten Verwendungen von „modern“ abdecken. Das Schlagwort Moderne geht auf Literaturströmungen Ende des 19., Beginn des 20. Jahrhunderts zurück. Seit 1914 wurde es in der Kunst zur Bezeichnung der jeweiligen Avantgarde benutzt. In der Architektur entwickelte sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts mit der modernen Architektur ebenfalls eine neue Richtung. Sie wandte sich gegen Stilmachung sowie Historismus und war mit neuen Materialien (Stahlbetonbau, Glasarchitektur) genauso verbunden wie mit gewandelten Raumkonzepten und einer anderen Formensprache. Später wurde der Begriff Moderne in die Philosophie, in die Geschichtswissenschaft sowie in die Sozialwissenschaften übernommen. Hier hat er eine beträchtliche Erweiterung erfahren: Nicht nur die kurze Zeitspanne um 1900 wird damit bezeichnet, im Extremfall beginnt die Moderne mit der Renaissance und deckt sich mit der Neuzeit. Daneben erfolgte eine inhaltliche Ausweitung. In Philosophie und Geschichtswissenschaft wird mit Aufklärung und Französische Revolution der Anfang einer neuen Epoche verbunden.¹⁵ Sozialwissenschaften bezeichnen mit Moderne in der Regel die Industrielle Revolution, die bürgerliche Aufklärung, die Entstehung der neuen Wissenschaften und die Entwicklung des bürgerlich-demokratischen Staates.

Ein Kennzeichen der Moderne ist die Lösung von der Vergangenheit und deren Vorstellungen, indem – entsprechend dem frühen Verständnis von „modern“ in der Literaturwissenschaft – versucht wird, neue Ideen und Normen aus sich selbst heraus zu entwickeln. Moderne ist heute ein vieldeutiger und unscharfer Begriff. Kennzeichnend für seine Verwendung ist die Absetzung von Traditionalität.¹⁶ Damit kann, muß aber nicht, eine positive Bewertung von Modernität verbunden sein.

Im sozialwissenschaftlichen Verständnis wird mit Moderne eine Reihe gesellschaftlicher Veränderungen verbunden, vor allem Steigerung sozialer Mobilität, Säkularisierung, Bürokratisierung, Ausweitung des Dienstleistungssektors, Urbanisierung und Technisierung. Diese Entwicklungen sind in eine kulturelle und eine technische Moderne zu unterteilen, wobei technische Moderne die Entwicklung und allgemeine Verfügbarkeit neuer technischer Hilfsmittel meint. Die kulturelle Moderne ist eine Voraussetzung und eine Folge der technischen Moderne. Sie bezieht – im Verständnis westlicher moderner Gesellschaften – normative Elemente der Orien-

¹⁵ Siehe allgemein zur Frage, ob die Moderne eine Epoche ist, Grasskamp (1998). Er hält sie für eine „Meta-Epoche“, weil sie sich selbst ins Zentrum der Zeitrechnung setzt und die vorhergegangenen Epochen mit eigenen Kriterien rekonstruiert.

¹⁶ Eine Gegenüberstellung von Kennzeichen moderner und traditionaler Gesellschaften liefert Tabelle 1 im Kapitel 2.1. Dort wird die Problematik einer solchen Gegenüberstellung erläutert.

tierung an Demokratie, Pluralismus und Konstitutionalismus mit ein. Dazu gehören auch Akzeptanz von Menschenrechten, rationale Legitimation von Herrschaftsausübung und Volkssouveränität. Als allgemeine Momente gelten generelle Offenheit gegenüber Neuerungen und Veränderungen sowie eine generalisierte Ungewißheit. Diese Normen zeigen die Ausrichtung auf den zeitlichen und räumlichen Entstehungszusammenhang, auf die westlichen Gesellschaften. Problematisiert wird nur die Frage der weltweiten Gültigkeit z. B. der Menschenrechte, wie sie in der Menschenrechtskonvention der Vereinten Nationen von 1948 festgeschrieben sind.¹⁷

Der Bezug fundamentalistischer Systeme zum Konzept der Moderne verdeutlicht dies. Die Ablehnung richtet sich zumeist nicht gegen die technische Moderne – diese wird gerne genutzt –, sondern gegen normative Ansprüche bzw. das normative Verständnis der kulturellen Moderne. Generelle Offenheit und Unsicherheit der kulturellen Moderne sind zugleich eine wichtige Triebfeder für die Herausbildung fundamentalistischer Bewegungen und deren Zulauf, gerade in sich modernisierenden Gesellschaften (Meyer 1989).

„Modernisierung“ bezog sich in der sozialwissenschaftlichen Bedeutung ursprünglich auf die gezielte Veränderung der Gesellschaft. Dahinter steht ein Fortschrittskonzept des planmäßigen Übergangs einer Agrargesellschaft zu einer modernen Industriegesellschaft oder – häufig in politischen Diskussionen – der Weiterentwicklung der gegenwärtigen Industrie- bzw. Dienstleistungsgesellschaft. Je nach weltanschaulicher bzw. wissenschaftstheoretischer Position stehen dabei unterschiedliche Aspekte im Vordergrund: Rationalisierung (im Weberschen Sinne), Säkularisierung, Individualisierung, gesellschaftliche Differenzierung; soziale Prozesse wie Urbanisierung, Steigerung der räumlichen und sozialen Mobilität, sektorale Veränderungen, wie z. B. Ausweitung des Dienstleistungssektors oder auch „schlichtere“ Vorgänge, etwa der Anpassung von Infrastruktur an den aktuellen technischen Entwicklungsstand oder der Anpassung gesetzlicher Regelungen an technische oder ökonomische Veränderungen. Modernisierung bezeichnet in diesem Sinne die Durchsetzung von Elementen der technischen bzw. kulturellen Moderne.

Diese Moderne wird als Epoche seit einiger Zeit in Frage gestellt. Manche betrachten ihre Zeit als abgelaufen, andere sehen die Notwendigkeit ihrer Überwindung; zum Teil wird angenommen, die Moderne beinhalte schon Elemente ihrer Aufhebung. In kulturwissenschaftlichen Diskussionen um die Postmoderne gilt die gegenwärtige Moderne häufig als Krisenzustand, die durch die Relativierung von Werten und den Verlust von Ge-

¹⁷ Die internationale Diskussion der letzten Jahre um die Gültigkeit von Menschenrechten in unterschiedlichen kulturellen Kontexten kann hier nicht aufgenommen werden. Sie ist jedoch als prototypische Auseinandersetzung um die weltweite Gültigkeit von Modernitätsvorstellungen und Modernisierungsprozessen zu lesen.

wißheiten ihre Ziele nicht mehr verfolgen kann. Manche Diskutanten erkennen dabei in einigen der in der Moderne negativ bewerteten Zuständen konstitutive Elemente für die Postmoderne, etwa Beliebigkeit, Unbestimmtheit oder Pluralität. Die inflationäre Benutzung des Begriffs Postmoderne hat ihn zu einem fast sinnentleerten Schlagwort gemacht.

Der Begriff Postmoderne lehnt sich in seinen Ursprüngen an den der Moderne an. Er entstammt philosophisch-kulturtheoretischen Überlegungen, die zu Beginn des 19. Jahrhunderts an Nietzsches Bemühungen zur Überwindung der Moderne anknüpften; die Wortschöpfung „Postmodernismo“ ist seit 1934 in der Literaturgeschichte Südamerikas und Postmoderne seit den 1940er Jahren auch in der US-amerikanischen Literaturtheorie festzustellen. In der Geschichtswissenschaft wird 1947 die Vorstellung entwickelt, seit den 70er Jahren des 19. Jahrhunderts lebten wir in einer postmodernen Zeit, die mit dem Übergang von nationalstaatlicher zu globaler Politik die mit der Renaissance beginnende Neuzeit abgelöst habe. In den 1960er Jahren löst eine positive Neubewertung die negative Bestimmung des Wortes Postmoderne in der Literaturtheorie ab. In der Architekturtheorie hat Postmoderne einen eindeutigeren Sinn als in Philosophie oder Literaturwissenschaft. Sie wendet sich gegen den Stil der Moderne, gegen die Prinzipien des Funktionalismus. In anderen gesellschaftlichen bzw. wissenschaftlichen Bereichen ist die Vorstellung von Postmoderne unklarer. Hier ist insbesondere die pluralistische Dimension der Postmoderne von Bedeutung. Lyotard hat für den Bereich der Philosophie den Ausdruck des Endes der „Meta-Erzählungen“ geprägt. Dies meint die Absage an die Gültigkeit aller einheitsstiftenden Grundideen und Glaubensüberzeugungen. Für die gesellschaftliche Situation bedeutet dies, Beliebigkeit zu akzeptieren, was Feyerabend mit „anything goes“ charakterisiert. Eine solche radikale Pluralität be greifen ihre Kritiker als Verlust an Werten bzw. der Werteskala. Die vereinzelte Rückkehr von Vertretern der Postmoderne zu bereits vor der Moderne vertretenen Denkrichtungen – etwa zur New-Age-Bewegung – führt zum Vorwurf antimodernistischer sowie neokonservativer Ausrichtung, etwa durch Habermas, der der Postmoderne Verrat am „Projekt der Moderne“ und dessen aufklärerischen Intentionen vorhält (Brockhaus-Enzyklopädie 1992, Band 17, S. 410 ff.).¹⁸

Ein strikter Gegensatz zwischen Moderne und Postmoderne ist nicht durchzuhalten, selbst einige Vertreter der Postmoderne gehen davon aus, daß sie Forderungen der Moderne nur aufnimmt und radikalisiert. Ein Ende der Moderne und das Heraufziehen einer klar zu unterscheidenden Postmoderne ist von einem Hauptvertreter der postmodernen Diskussion selbst in Frage gestellt worden:

¹⁸ Inzwischen gibt es erste „Abgesänge“ auf die Postmoderne, so das Heft 9/10 1998 der Zeitschrift Merkur mit dem Titel trägt: Postmoderne. Eine Bilanz. Siehe auch den Beitrag von Müller (1998), der in einen Nachruf das stille Ende der Postmoderne beschreibt.

„Die Postmoderne ist keine neue Epoche, sondern das Redigieren einiger Charakterzüge, die die Moderne für sich in Anspruch genommen hat, vor allem aber ihrer Anmaßung, ihre Legitimationen auf das Projekt zu gründen, die ganze Menschheit durch Wissenschaft und die Technik zu emanzipieren. Doch dieses Redigieren ist, wie gesagt, schon seit langem in der Moderne selbst am Werk“ (Lyotard 1989, S. 68).

Dazu paßt die Einschätzung der derzeitigen Situation der Moderne durch Münch (1991). Er trifft diese Bewertung im Zusammenhang der Diskussion um die Kommunikationsgesellschaft:¹⁹

„Wir stehen an einer Zeitwende, an der die Paradoxien des Interventionismus, Rationalismus, Individualismus und Universalismus der Moderne erst richtig offenbar werden. Wir sehen jetzt genauer, wie das Eingreifen in die Welt zur Bewältigung von Problemen stets neue Probleme schafft, wie die Vervollkommnung unseres Wissens stets neue Wissenslücken, die Vervollkommnung unseres Sinnstrebens erst recht Sinnverlust hervorbringt, Individualität erst recht Zwänge verursacht und universelle Solidarität mit konkreter Vereinsamung einhergeht. Trotz dieser verbreiteten Krisenstimmung befinden wir uns aber auch vor einem neuen Zeitalter der Moderne. Die Reste der traditionellen Gesellschaft werden endgültig abgestreift und machen einer Gesellschaft mit viel größerer Offenheit und Vielschichtigkeit Platz. Erst jetzt kommen die eigentlichen Merkmale der Moderne vollständig zum Durchbruch“ (Münch 1991, S. 15).

Postmoderne Überlegungen haben in der sozialwissenschaftlichen Diskussion die Vorstellungen von Moderne und Modernisierung *nicht* in großem Umfang abgelöst.²⁰ In den verschiedensten Wissenschaften finden Modernisierungsvorstellungen nach wie vor Anwendung, so etwa bei Fragen der sozialhistorischen Entwicklung in Deutschland (z. B. Kaelble u. a. 1978, Rothenbacher 1989), bei politischen Untersuchungen (z. B. Kießler 1989, Rucht 1994) oder allgemeineren Fragestellungen wie der Orientierung des modernen Menschen (z. B. Muchembled 1990, Berger 1995). Selbstverständlich wurden die Ideen von Moderne sowie Modernisierungstheorien in jüngerer Zeit nicht nur von „Postmodernisten“, sondern auch von anderer Seite kritisiert (z. B. Wehling 1992).

Die entsprechende Diskussion in der Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik kann hier nicht nachgezeichnet werden.²¹ Es gibt aber Gründe, warum sich gerade Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik mit postmodernen Vorstellungen auseinandersetzt. Forneck (1992) zeigt z. B., daß postmoderne Kritik eine der „archäologischen“ Grundlagen der Moderne – die Subjektannahme – in Frage stellt.

„Mit dem Ende der Moderne verschwinde auch jenes Wesen, das den Kristallisationspunkt des Zeitalters ausmache, das Subjekt. Nach dem Selbstverständnis der Moderne

¹⁹ Die Frage der Kennzeichnung der heutigen Gesellschaft als Industrie-, Dienstleistungs- oder Informationsgesellschaft wird im Kapitel 2.2 wieder aufgenommen.

²⁰ Allgemeiner zu „Postmoderne in Wissenschaft und Politik“ Sokal/Bricmont (1998).

²¹ Siehe zur Diskussion um Moderne und Postmoderne in der Erziehungswissenschaft z. B. Benner/Göstemeyer (1987), Marotzki/Sünker (1992, 1993), Lenzen (1992), Peukert (1992), Göstemeyer (1993), Meyer-Drawe (1996).

sollte es qua rationaler Welterkenntnis jenen gesellschaftlichen Zustand herstellen, den Kant am Ausgang der Aufklärung und dem Beginn der Moderne mit Emphase den Zustand des ewigen Friedens nannte“ (Forneck 1992, S. 294).

Träfe die postmoderne Kritik an den „subjektphilosophischen Grundlagen der Moderne“ (Forneck 1992, S. 295) zu, entfiele eine zentrale Legitimation von Bildung.²² Forneck analysiert zwei von ihm identifizierte postmoderne Kritiklinien aus bildungstheoretischer Perspektive. Die eine Linie zieht sich von Nietzsche bis Adorno und Horkheimer, befaßt sich mit dem Zusammenhang von Rationalität, Herrschaft und Subjekt und geht davon aus, das Subjekt verschwinde mit dem Ende der Moderne, weil der Prozeß der Moderne „notwendig zur Selbstüberwältigung des Subjekts“ (ebd.) führe. Die zweite Kritiklinie weist auf die „metaphysische Unterstellung der Unbedingtheit des transzendental konzipierten Subjekts“ (ebd.) in der modernen Subjektphilosophie hin und „hintergeht“ – nach Forneck – das Subjekt, indem sie den modernen Menschen in der Analyse struktural auflöst. Damit wäre das Subjekt als Ziel und Voraussetzung pädagogischer Theorie und pädagogischen Handelns ebenfalls verschwunden.

Forneck löst sich aus dieser Problematik durch die sozialwissenschaftliche Rückbindung des empirisch aufgefaßten Subjekts und des Bildungsprozesses. Er möchte die „Bildungstheorie aus ihrer transzendentalen Unbestimmtheit [...] befreien und einer sozialwissenschaftlichen Bestimmung zugänglich [...] machen“ (Forneck 1992, S. 296). Er begreift seine Studie als Beginn eines Forschungsprogramms, das die Intention hat,

„[...] wesentliche Wirklichkeitsbereiche derjenigen Vorgänge, die wir in einer kontinentaleuropäischen Tradition der Moderne als Bildung bezeichnen, einer sozialwissenschaftlichen Bestimmung zuzuführen, ohne auf die ‚utopischen‘ Momente, die mit dem Begriff der Bildung notwendig verbunden sind, zu verzichten“ (Forneck 1992, S. 296).

Der Kern postmoderner Kritik an einer Grundlage moderner Bildungstheorie wird damit umgangen: Wie schon bei Schleiermacher (1826) ist die Praxis Ausgangspunkt und gegebene Realität. Offen bleibt, ob so die postmoderne Kritik ignoriert wird und bestehen bleibt oder ob sie obsolet ist.

Ein anderer Gebrauch von „Postmoderne“ und „Moderne“ findet sich bei Ruhloff (1992). Postmoderne wird zu einem eigenen Begründungshorizont gegenüber dem der Moderne. In diesem Sinne ist mit Postmoderne ein radikales bildungs- und erziehungstheoretisches Fragen verbunden, das schon vor der Moderne existiert. Seine These ist:

²² Meyer-Drawe (1996) weist auf die gewandelte Einschätzung von Erziehung für den Prozeß der Entwicklung einer eigenständigen gesellschaftlichen Existenz hin. Den Erziehungsoptimismus gegen Ende des 18. Jahrhunderts löst in den letzten Jahrzehnten ein ebenso starker Erziehungspessimismus ab. Sie stellt elf Thesen über den Zusammenhang von Subjekt und Erziehung auf und kommt in der elften zu dem Schluß: „Der Beitrag der sogenannten Postmoderne zu Theorien der Erziehung liegt also darin, daß sie an die Zerrissenheit moderner Subjektivität erinnert“ (Meyer-Drawe 1996, S. 57).

„Ein ‚postmoderner‘ bzw. ‚problematischer‘ Vernunftgebrauch in der pädagogischen Theorie und Wissenschaft beginne mit deren Entstehung in der griechischen SOPHISTIK und bei SOKRATES im 5. vorchristlichen Jahrhundert“ (Ruhloff 1992, S. 168).

Damit verläßt Ruhloff (1992) die Annahmen der Moderne als eigentliche Grundlage der Postmoderne und begreift postmoderne Kritik „nur“ als Wiedergewinnung antiker Fragehaltungen. Postmoderne Denkmuster können auch benutzt werden, um eine als Bildungskrise begriffene „chaosnahe“ Situation der Bildungssysteme zu analysieren und „evolutionäre Weiterentwicklungen“ zu skizzieren, wie Flechsig (1992, S. 357 ff.) es versucht. Für verschiedene Beiträge des Kongreßbands zum oben erwähnten 13. Kongreß der DGfE (Benner/Lenzen/Otto (Hg.) 1992) drängt sich der Eindruck auf, das Kongreßthema sei aufgegriffen worden, ohne daß Modernisierung oder postmoderne Annahmen jeweils zu den regelmäßig verwendeten Theoremen gehörten.

Für pädagogisch Forschende und Handelnde ist eine gewisse Attraktivität postmodernen Denkens festzustellen – die zugleich Gefährdungen mit sich bringt:

„Gegen eine einlinig verstandene Rationalität, in deren Horizont Entwicklung und Lernen immer nur dasselbe bedeuten können, nämlich Steigerung eben dieser Rationalität, scheint hier sich die Möglichkeit zu bieten, anders und anderes zu erfahren, zu denken und zu lernen und damit selbst anders zu werden und so die Hoffnungen aller pädagogischen Utopien einzulösen, auch wenn nicht angegeben werden kann und angegeben werden darf, wie anders und was anderes zu erfahren, zu denken und zu lernen sei. Freilich drängt sich die Frage auf, ob solches Denken nicht einfach zwei Tendenzen der gesellschaftlichen Entwicklung entgegenkommt, einmal der Flucht in Partikularismus und Regionalismus vor den globalen Problemen, zum anderen der Affirmation einer zunehmenden Fiktionalisierung und Fragmentierung von Wirklichkeit durch eine von Medien bestimmte Kulturindustrie. Statt in einer selbstdestruktiven Situation Lösungen zu entwickeln, droht dann solches Denken zum Eskapismus zu führen“ (Peukert 1992, S. 117 f).

Die Verankerung von Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik in den Prämissen der sozialwissenschaftlichen Moderne ist in dem Maße in die Diskussion geraten, in dem Grundlagen der Moderne²³ in Frage gestellt und mit der Postmoderne Alternativen diskutiert werden. Von der Auseinandersetzung mit Annahmen der Moderne ist die Frage zu unterscheiden, wo modernisierungstheoretische Ideen die Grundlage von Untersuchungen bilden. Dort sind in der Regel – mal ausgesprochen, mal unausgesprochen – Annahmen der Moderne vorausgesetzt. Träfe die postmoderne Kritik zu, wäre solchen Untersuchungen die Basis genommen. Da postmoderne Kritiklinien derzeit nicht überzeugen, sondern auf Merkmale der Moderne zu-

²³ In diesen Zusammenhang sind auch Positionen wie die von Postman (1985) oder Gieseke (1985) einzuordnen, die von einem Verschwinden der Kindheit als Moment der Moderne und damit vom Ende der bürgerlichen Erziehung ausgehen. Sie werden damit zum Teil ebenfalls postmodernen Positionen zugeordnet.

rückzuführen sind, ist – bis auf weiteres – von der Gültigkeit dieser Kennzeichen auszugehen. Vor diesem Hintergrund wird nachfolgend aufgezeigt, in welchem Maße erziehungswissenschaftliche Analysen auf modernisierungstheoretische Positionen zurückgreifen.

1.3 Erziehungswissenschaft und Modernisierung

Das heutige und wohl auch das zukünftige Bildungswesen ist Teil des umfassenderen Gemeinwesens. Es ist mit ihm entstanden und in seiner Erscheinung von konstitutiven Elementen des Gemeinwesens abhängig. Das meint weniger die politischen Verhältnisse, schließlich existierte ein Bildungswesen schon vor dem Deutschen Kaiserreich, während dieser Zeit und in allen folgenden politischen Herrschaftsformen. Aktuell finden sich Bildungswesen in totalitär, liberal, demokratisch, undemokratisch ... regierten Weltgegenden. Die wirtschaftliche Verfassung hat heute keinen Einfluß auf die *Existenz* eines allgemeinen Bildungswesens. Organisierte Erziehungsprozesse finden in jeder Gesellschaft statt, sofern dies nicht besondere Ereignisse – etwa Bürgerkrieg, Hungersnot oder Seuchen – verhindern. Zwar läßt in weniger entwickelten Staaten die Verbreitung des allgemeinen Bildungswesens zu wünschen übrig, doch der Anspruch auf Allgemeinheit wird akzeptiert und das Fehlen als Mangel angesehen.

Ausgestaltung und Funktion des Bildungswesens sind wesentlich vom Entwicklungsstand der Gesellschaft beeinflusst. Der Entwicklungsstand kann, wie noch zu zeigen ist, in Kriterien *gesellschaftlicher Modernisierung* beschrieben werden. Das Bildungswesen ist im Rahmen gesellschaftlicher Modernisierung entstanden und damit verbunden. Die Abhängigkeit ist nicht einseitig, das Bildungswesen hat einen eigengesetzlichen Charakter und gewisse Freiheitsgrade. Gleichzeitig existiert es in Abgrenzung zu anderen Teilen der modernen Gesellschaft. Gesellschaftliche Modernisierung hat mit ihren Teilaspekten funktionale Differenzierung, Marktorientierung, mentale Reform, Individualisierung und Nationalstaatlichkeit spezielle Rahmenbedingungen geschaffen, innerhalb derer das Bildungswesen existiert. Sie bestimmen Wahrnehmung und Handlungsmöglichkeiten auch im Zusammenhang mit Homogenität und Heterogenität. Der Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit im Bildungswesen kann nur innerhalb der Funktionen verstanden werden, die das Bildungswesen in der modernen Gesellschaft ausübt.

Gesellschaftliche Modernisierung ist hier nur eine Hilfskonstruktion, notwendig wäre eine Gesellschaftstheorie; zur Zeit existiert keine akzeptierte, umfassende Theorie dieser Art. Das Konstrukt „gesellschaftliche Modernisierung“ bietet Vorteile: Modernisierungsprozesse lassen sich

weltweit beobachten und sind in ihrer Tendenz, langfristig gesehen, von politischen Umständen relativ unabhängig.

Die Forderung nach einer Verknüpfung erziehungswissenschaftlicher Untersuchungen mit gesamtgesellschaftlichen Veränderungen ist schon alt:

„Die Ursachen dieses Entwicklungsprozesses liegen in umfassenden gesamtgesellschaftlichen Veränderungen, insbesondere in den miteinander verflochtenen Faktoren des Wandels der ökonomischen Produktions- und Verwertungsbedingungen, der politischen Herrschafts- und Entscheidungsstrukturen und der makrogesellschaftlichen Sozialstrukturen. Eine Analyse der Entwicklung der Sozialisations- und Erziehungsprozesse in unseren Gesellschaften muß deshalb verbunden sein mit einer Analyse dieser gesellschaftlichen Veränderungen selbst“ (Hurrelmann 1975, S. 11).

Die Einbindung des Bildungswesens in das soziale Umfeld ist – in Kategorien der Systemtheorie – zentral für Ursachen und Wirkungen dieses Subsystems. Zugleich ist die Frage der Einbindung auch eine nach Unabhängigkeit und Eigenlogik des Subsystems. Eine solche Untersuchung der Eigendynamik ist in historischer Perspektive eine Analyse der Entwicklung des Bildungswesens. In systematischer Hinsicht ist der Zusammenhang mit gesellschaftlicher Modernisierung zu untersuchen. Hier wird angenommen, daß die Entwicklung des allgemeinen öffentlichen Bildungswesens Teil gesellschaftlicher Modernisierung und deshalb in umgebende Prozesse eingebunden ist.

Einschränkungen: Um das zu belegen, kann hier keine soziologische Analyse des Bildungssystems erfolgen; zudem ist gesellschaftliche Modernisierung als theoretisches Konzept umstritten. Zur Untersuchung sind deshalb Entwicklungsmuster des Modernisierungsprozesses herauszufiltern, die sich auf das Bildungswesen auswirken. Die wichtigsten scheinen zu sein: Arbeitsteilung, nicht-generative Statuszuteilung (Lebensstil, soziale Lage, soziales Milieu) sowie Staatsgebundenheit (staatliche Legitimierung).

Aus praktischen Gründen geht es hier um Prämissen, Stellung und Auswirkungen des existierenden *deutschen* Bildungswesens auf die Bevölkerung dieser Region. Dabei werden aber grundlegende Prozesse aufgezeigt, die im wesentlichen für alle ähnlich verfaßten Gesellschaften gelten.

Es gibt allerdings keine *zwangsläufige* Entwicklung oder Entwicklungsrichtung für Gesellschaften, die sich (noch) an einem „früheren“ Punkt des gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses befinden. Alle bisherigen Veränderungen sind unter den spezifischen Bedingungen der jeweiligen Situationen abgelaufen. Für jeden späteren Prozeß gelten andere Rahmenbedingungen, die in ihren Wirkungen erst zu analysieren wären, um Aussagen zur Vergleichbarkeit mit früheren Prozessen treffen zu können. Die Zwangsläufigkeit gesellschaftlicher Modernisierung ist sowohl für das Tempo als auch für die Entwicklungsrichtung abzulehnen. Zu den zentralen historischen Erkenntnissen gehört, daß ökonomische, politische und kulturelle Entwicklungen nicht bruchlos über lange Zeiträume fortge-

schrieben werden können. Bescheidenheit hinsichtlich historischer wie räumlicher Reichweite theoretischer Aussagen ist angebracht.

Dies gilt auch für den UNESCO-Bericht über Erziehung und Bildung im 21. Jahrhundert, der die globalen Bedingungen für Erziehung und Bildung untersuchen sollte. Als eine der Konfliktformationen gilt dabei das Spannungsverhältnis zwischen Tradition und Modernität, wobei es um den Erhalt kultureller Traditionen und Offenheit für Entwicklungen genauso geht wie um die Bedeutung moderner Technologien und neuer Medien (Wulf 1996b, S. 99). Damit verwendet der UNESCO-Bericht (Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.) 1997) u. a. modernisierungstheoretische Kategorien. Die Auseinandersetzung mit solchen Annahmen sowie ihre Verwendung erfolgt in vielen Bereichen der Erziehungswissenschaft. Nachfolgend wird gezeigt, wie unterschiedlich die Inanspruchnahme ist. Modernisierungstheoretische Argumentationen finden sich in der Beschreibung der Entwicklung von Pädagogik und erziehungswissenschaftlicher Geschichtsschreibung wie in bildungstheoretischen Diskussionen, in verschiedenen Disziplinen der Wissenschaft und angrenzenden Untersuchungsgebieten, z. B. der Jugend- und Kindheitsforschung.

Pädagogik ist als Wissenschaft, nach Benner (1992), in einem Spannungsfeld von gesellschaftlichen Krisen und den in Auseinandersetzung damit entwickelten gesellschaftlichen Modernisierungskonzepten entstanden. Dabei wurde Pädagogik für Modernisierungsaufgaben in den entstehenden bürgerlichen Gesellschaften herangezogen. Dennoch ist sie, nach seiner Ansicht, kein unmittelbares Resultat der Krisen und Modernisierungen, vielmehr hat Pädagogik in der Auseinandersetzung eigene Handlungs- und Reflexionsformen entwickelt.

„Deren Leistung besteht bis heute darin, daß sie es erlauben, Krisenerfahrungen und Modernisierungstrends einer pädagogischen Analyse und Kritik zu unterziehen und für Erziehungs- und Bildungsprozesse fruchtbar zu machen“ (Benner 1992, S. 31).

Die Reaktionen der Pädagogik auf Krisen und Modernisierungsprozesse haben häufig zu anderen als den erwarteten Resultaten geführt. Deshalb ist Pädagogik als Wissenschaft „sowohl ein Resultat der Moderne als auch Ergebnis der Selbstkritik der Moderne“ (Benner 1992, S. 31). Das Zusammentreffen von Modernitätskritik und Selbstreflexion stellt Benner schon für die Aufklärungspädagogik, insbesondere für Jean-Jacques Rousseau, fest. Dieser erkannte, „daß die vormalige Einheit von Leben, Lernen, gesellschaftlicher Bestimmung der Eltern und künftiger Bestimmung der Kinder in der Moderne unwiederbringlich verloren war“ (ebd., S. 32). Rousseau warnte vor dem Festhalten an der Einheit von Leben und Lernen sowie von Erziehung und Sozialisation. Er wandte sich gegen eine Übertragung von Kategorien aus Ökonomie und Politik auf Erziehung und suchte nach Veränderungen im pädagogischen Handeln. Diese sollten Spontaneität und

Rationalität genauso fördern wie selbständiges Urteilen und Handeln aus eigener Einsicht. Das sollte eine ständeübergreifende und somit -unabhängige Lebensform ermöglichen (ebd., S. 32 f.). Diese wenigen Hinweise zeigen, daß Rousseau die Implikationen moderner ökonomischer und politischer Kategorien bewußt waren und daß er auf das Leben in einer modernen Gesellschaft vorbereiten wollte.

Neben der Aufklärungspädagogik des 18. Jahrhunderts und ihrer Kritik zu Beginn des 19. Jahrhunderts (z. B. durch Herbart und Schleiermacher) sieht Benner (1992, S. 42 f.) zwei weitere Phasen pädagogischer Reformbewegungen von Bedeutung für die Entwicklung neuzeitlicher Pädagogik: die reformpädagogische Bewegung Ende des 19., zu Beginn des 20. Jahrhunderts und ihre Kritik aus verschiedenen Richtungen, sowie die Bildungsreform in den 1960er und 70er Jahren und deren nachfolgende Diskussionen.

Einen noch engeren Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Entwicklung und Entstehung wie Weiterentwicklung von Erziehung und Erziehungswissenschaft sieht Peukert (1992) in seiner Auseinandersetzung mit Erziehungswissenschaft in der Moderne. Er sieht den Beginn der Entwicklungen ebenfalls in einer Zeit, die – zumindest im späteren Deutschland – *vor* der Industrialisierung (siehe Kapitel 2.2.1) liegt. Dies widerspricht einem ausschließlichen Einfluß der jeweiligen Produktionsweise auf Veränderungen des Erziehungssystems.

„Das moderne Denken richtet sich von seinen Anfängen kritisch gegen sich selbst. Aufklärung ist auch Aufklärung über ihre Gefahren, ist Aufklärung über die Dialektik der Aufklärung, ist Vorantreiben gesellschaftlicher Modernisierung und Protest gegen ihre destruktiven Tendenzen. Das gilt auch für die Erziehungswissenschaft [...] Sie folgt einerseits den Trends der sich modernisierenden Gesellschaft und treibt sie mit der Entwicklung organisierten Lernens und mit der Etablierung formaler Erziehungssysteme mit voran. Andererseits sucht sie nach Alternativen, nach neuen Lebensformen, die aus gesellschaftlicher Zersplitterung und Entfremdung herausführen sollen. Nicht umsonst taucht der Begriff der Entfremdung vor den Entfremdungstheorien von HEGEL und MARX zuerst in pädagogischen Texten von SCHILLER und HUMBOLDT auf.

Deshalb waren ausgeprägte *Modernisierungsschübe* der Gesellschaft zugleich immer mit *Reformphasen* der Erziehung und der Erziehungswissenschaft verbunden (Peukert 1992, S. 118, Hervorhebungen im Original).

Ähnliches vertreten Leschinsky und Roeder (1983) mit Blick auf das Wechselverhältnis von Elementarschul- und gesellschaftlicher Entwicklung in Preußen, wenn sie z. B. die Einrichtung von Industrieschulen gegen Ende des 18. Jahrhunderts dem beginnenden industriellen Kapitalismus zuordnen. Dennoch sind die Industrieschulen Bestandteil eines *vorindustriellen* gesellschaftlichen Systems und – etwa in ihren Lernzielen – durch eine agrarische Wirtschaft bestimmt. Zudem hatte das Wort „Industrie“ in dieser Zeit eine andere Bedeutung als heute. Es war eine sozialpsychologische Kategorie und bezeichnete eine Arbeitshaltung, die mit Geschicklichkeit,

Arbeitsamkeit, rationeller Lebensführung usw. umschrieben wurde²⁴ (ebd., S. 283 ff.).

Insgesamt kommen Leschinsky und Roeder (1983) bei dem Vergleich ihrer Ergebnisse mit denen anderer Untersuchungen zu dem Schluß, daß ihre Aussagen über Ursprung und Ziele pädagogischer Bemühungen unterstützt werden:

„[...] mit intensivierten pädagogischen Maßnahmen [...] suchte man Ende des 18. Jahrhunderts in erster Linie der ökonomischen Gefährdung des gesellschaftlichen Überlebens abzuwehren, wie sie in Hungerkrisen und wachsender Not der Bevölkerung spürbar wurde; die Vision einer modernen Industriegesellschaft war dabei weder maßgeblich noch auch überhaupt nur in Sicht (Leschinsky/Roeder 1983, S. 490).

Damit belegen sie die Bedeutung des Bildungswesens für gesellschaftliche Entwicklung und zeigen das Wechselverhältnis verschiedener gesellschaftlicher Bereiche auf. Eine ähnliche Position vertreten Herrlitz, Hopf und Titze (1993) in ihrer Schulgeschichte seit 1800. Sie sehen die „allgemeine Richtung“ der Entwicklung deutscher Schulgeschichte seit dieser Zeit in einem anhaltenden „Kampf um Liberalisierung und Demokratisierung von Bildungschancen im öffentlichen Schulsystem“ (ebd., S. 9). Für sie ist diese Auseinandersetzung ein vielschichtiger und widerspruchsvoller Prozeß, den u. a. politische und ökonomische Modernisierungszwänge²⁵ beeinflussen.

„Wir billigen dem Schulwesen und seiner historischen Entwicklung zu einem bürokratisch organisierten Schulsystem durchaus eine relative Autonomie zu, bestehen aber darauf, daß dieses relativ autonome Teilsystem in seinem gesellschaftlichen Umfeld wahrgenommen und damit immer wieder eine Rückkopplung vorgenommen wird, die in unserer Darstellung insbesondere durch die beiden zentralen Kategorien ‘Modernisierung’ und ‘Herrschaftssicherung’ geleistet werden soll“ (Herrlitz/Hopf/Titze 1993, S. 10).

Teilweise vergleichbar ist Tenorths Geschichte der Erziehung (1988), in der er die Entwicklung der Erziehung auf den Grundlagen der Moderne beschreibt. Die Kennzeichnung „neuzeitig“ ist für ihn eine Verlegenheitslösung gegen den inflationären Gebrauch von „modern“ (ebd., S. 30). Tenorth (1988, S. 31 ff.) bezieht sich auf systemtheoretische und modernisierungstheoretische Annahmen.

Auch jüngere Darstellungen der Entwicklungen von Bildung und Erziehung bauen auf modernisierungstheoretische Grundlagen. Tippelt (1990) fragt bei der Untersuchung von Veränderungen im Erziehungs- und Bildungsbereich in der Nachkriegszeit der Bundesrepublik Deutschland expli-

²⁴ Diese Bedeutung ist heute z. B. noch in dem englischen Wort „industrious“ aufgehoben, das mit „fleißig, emsig“ übersetzt werden kann.

²⁵ Titze (1996) diskutiert z. B. die verschiedenen „Überfüllungsdiskussionen“ der höheren Schulen und Hochschulen im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen, in die auch die Entwicklungen des Bildungswesens einbezogen sind.

zeit nach Modernisierungsprozessen. Insbesondere die Bildungsexpansion sowie Differenzierungsprozesse im Bereich Erziehung will er aus modernisierungstheoretischer Perspektive analysieren.

Tippelt und van Cleve (1995) fragen nach dem Zusammenhang von Bildungs- und Beschäftigungssystem in der Bundesrepublik Deutschland seit 1960. Der Entwicklung des Qualifikationsbedarfs und des Beschäftigungssystems stellen sie Trends im Bildungswesen gegenüber, in der beruflichen Ausbildung, der Hochschulbildung und der beruflichen Weiterbildung. Die Autoren beziehen sich ausdrücklich auf den gesellschaftlichen Modernisierungsprozeß und fragen nach der Rolle des Bildungswesens.

Die letzte Studie ist auch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zuzuordnen. Dort wird häufiger mit modernisierungstheoretischen Annahmen gearbeitet oder nach Modernisierungsmustern gesucht (siehe z. B. Koch/ Reuling 1995). Ob diese Ausrichtung durch die relative Nähe zu den Wirtschaftswissenschaften hervorgerufen ist, die Modernisierung eher affirmativ als kritisch benutzen, kann an dieser Stelle nur gemutmaßt werden.

Bei pädagogischen Begründungsfragen findet oft eine Auseinandersetzung mit Modernisierung bzw. Moderne statt. Pongratz (1989) setzt sich mit „Pädagogik im Prozeß der Moderne“ auseinander. Er könnte sich also mit ähnlichen wie den hier gestellten Fragen befassen. Für ihn ist die gegenwärtige Pädagogik in ihren historischen Ursprüngen ein Kind der Moderne. Für das „Projekt der Moderne“ sieht er einen Legitimationsschwund, der zu Diskussionen um eine Postmoderne führt, die ihrerseits die Legitimation der Pädagogik hinterfragen. Fornecks (1992) bildungstheoretische Analyse erfolgt vor dem Hintergrund postmoderner Kritik an der Moderne. Gesellschaftliche Veränderungen laufen für ihn dabei als Modernisierungsprozesse ab; diese Prozesse interessieren ihn weniger, vielmehr die Legitimierbarkeit von Bildung in der Moderne (ebd., S. 13). Ähnlich fragt Uhle (1993) nach den Auswirkungen von Diskussionen um Moderne auf das pädagogische Verständnis von Bildung. Durch eine Verschränkung von Modernekritik und Kritik an Pädagogik zeigt er, daß manche Diskussionen in der Pädagogik als Auseinandersetzungen mit bestimmten Auffassungen von Moderne zu begreifen sind. Grundthese für die Aufgaben von Bildung in der Moderne ist, daß ohne gesellschaftstheoretische Festlegung einer Aufgabe der Moderne nicht von institutionalisierter Bildung, sondern nur von institutionalisiertem Lernen zu sprechen ist.

Steinlechner (1992) setzt sich vor einem psychoanalytischen Hintergrund mit von ihm so bezeichneten Bildungsmythen der Moderne auseinander. Für ihn ist die Moderne nicht beendet:

„Es steht nicht zur Disposition, ob die Moderne fertig ist, denn sie kann in ihrer Gestalt als Kritik prinzipiell nicht fertig sein; wohl aber steht zur Diskussion, ob sie (vorläufig) gescheitert ist“ (Steinlechner 1992, S. 9).

Vor dem Hintergrund soziologischer Aussagen über die Moderne, z. B. bei Weber, Foucault, Elias und Habermas, befaßt sich Steinlechner mit den „Bildungsmotiven“ in den Theorien u. a. von Hegel, Marx, Weber und der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule. Er wendet sich aber eher bildungstheoretischen Implikationen der Theorien zu als soziologischen Fragen der Funktion des Bildungswesens in und für die Gesellschaft. Abschließend diskutiert er Vorstellungen postmoderner Pädagogik und fragt nach (bildungstheoretischen) Möglichkeiten für Bildungsanstrengungen im Rahmen der Kritikpunkte am „Projekt der Moderne“:

„Wo Menschen einander Bildungsprozesse ermöglichen, in denen sie sich zwanglos die postkonventionellen Gehalte einer über sich selbst aufgeklärten Moderne so aneignen, daß sie auch über dem ständigen Eindruck gesellschaftlicher Krisenproduktion es nicht vorziehen, in irgendeiner der genannten Weisen das ‘Projekt der Moderne’ zu beenden, sondern beharrlich versuchen, es in ihrem Leben Wirklichkeit werden zu lassen, besteht weiterhin die Möglichkeit des Einspruchs gegen solche Erledigung“ (Steinlechner 1992, S. 207).

Pongratz (1989) ist der Ansicht, Pädagogik habe im Prozeß der Aufklärung eine wichtige Rolle gespielt. Die von Kritikern der Moderne schon früher beklagten Folgen der Pädagogik sind dann Folgekosten des damit verbundenen Abstraktionsprozesses. Die Diskussionen, etwa gegen eine rationalistisch-instrumentelle Ausrichtung pädagogischen Handelns, richten sich, so Pongratz, letztlich gegen den Prozeß der Moderne selbst (ebd., S. 12 ff.).

Wenn Pädagogik die theoretischen Diskussionen der Infragestellung von Moderne ignorierte, würde sie durch Veränderungen der pädagogischen Praxis auf diese Wandlungen gestoßen. Die von Pongratz (1989, S. 17 ff.) benannten „Bruchstellen“ werden sonst (s. u.) unter modernisierungstheoretischen Gesichtspunkten diskutiert: z. B. veränderte Konzepte von Kindheit und Jugend, eine Krise pädagogischer und industriegesellschaftlicher Leitbilder (etwa Leistung, Rationalität) sowie eine Entkopplung von Bildungsabschlüssen und gesellschaftlicher Gratifikation dieser Abschlüsse. Damit kann Pongratz die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung zeitgemäß als Paradigmenkrise beschreiben (ebd., S. 24 ff.). Ein Ausweg bietet die Dekonstruktion der Pädagogikgeschichte, um so Verkürzungen und Kurzschlüsse aufzudecken (ebd., S. 43).

Diese Dekonstruktion versucht Pongratz (1989) durch zwei Skizzen zur Geschichte der Schule, die sich an zwei „geschichtstheoretischen Denkfiguren“ (ebd., S. 73) orientieren, an Horkheimers und Adornos „Dialektik der Aufklärung“ und an Foucaults „Analytik der Macht“. Mit der Bedeutung der Schule als Instanz zur Vermittlung des gesellschaftlichen Rationalisierungsprozesses und als Disziplinierungsinstrument – und damit als *Normierungsinstrument* –, greift Pongratz wichtige Aspekte der homogenisierenden Wirkungen des Bildungswesens auf.

Die immer wieder aufkommende Debatte um Ziele und Inhalte des

Bildungswesens, um „Allgemeinbildung“, ist damit vergleichbar. Tenorth (1994) befaßt sich mit der Entwicklung und den gegenwärtigen Problemen von Allgemeinbildung vor einem systemtheoretischen Hintergrund. Bei der Analyse gesellschaftlicher Funktionen allgemeiner Bildung geht er implizit von einem Modernisierungsprozeß aus, etwa wenn er die historische Entwicklung des Bildungswesens seit dem Beginn der Moderne vorstellt.

In anderen erziehungswissenschaftlichen Teilgebieten findet sich hin und wieder eine modernisierungstheoretische Ausrichtung, etwa in der Erwachsenenbildung (z. B. zusammenfassend Gieseke 1992, Jütte 1994) oder in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In der Vergleichenden und Internationalen Erziehungswissenschaft hat Modernisierung eine lange Tradition als analytisches Konzept, explizite Theorie oder reformpolitisches Programm. Vor allem in den 1960er Jahren hatten modernisierungstheoretische Annahmen insbesondere in der US-amerikanischen Literatur einen paradigmatischen Charakter.²⁶ In dem Maße, in dem die Annahmen hinterfragt wurden, verringerte sich das Ansehen dieser Ansätze (Lenhart/ Schriewer 1992, S. 343). Von den heute thematisierten Dimensionen der Modernisierung sind für diese Untersuchung die von Adick (1990, 1992a, b) angesprochenen besonders interessant.

International vergleichende Untersuchungen zum Stand der Entwicklung des Bildungswesens gehen zum Teil explizit, in der Regel aber implizit davon aus, daß ein Bildungswesen sich mit der gesellschaftlichen Entwicklung herausbildet, ausdifferenziert und an quantitativer wie qualitativer Bedeutung gewinnt. Adicks Untersuchungen (1992a) der Entwicklung von Schulsystemen in Westafrika bilden für sie den Ansatzpunkt, die *moderne* Schule – wie wir sie heute in EU-Europa kennen – als ein eigenes, von anderen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen abgrenzbares System zu interpretieren. Dieser Typus pädagogischer Praxis und institutionalisierter Erziehung hat sich in den letzten zwei Jahrhunderten räumlich ausgebreitet, indem er von den europäischen Ursprüngen aus weltweit expandierte, zudem hat er sich innergesellschaftlich ausgeweitet, indem sich die Einschulungs- und Schulbesuchsquoten genauso erhöhten, wie sich die durchschnittliche Dauer des Schulbesuchs verlängerte. Daneben sind weitere Belege der weltweiten Annäherung der Schulsysteme zu finden: Die Strukturen gleichen sich an; die Zielgruppe ist die gesamte Bevölkerung, nicht mehr einzelne Personen oder Gruppen; Allgemeinbildung statt religiöser oder beruflicher Unterweisung – wenigstens für das öffentliche Schulwesen; staatliche Kontrolle der Schule; Ziel schulischer Bildung ist die „Entwicklung“ der Einzelperson ebenso wie die ökonomischer, politischer, kultureller oder gesellschaftlicher Strukturen.

Entstehung und Verbreitung der modernen Schule ist für Adick

²⁶ Im Kapitel 2.1 wird gezeigt, daß diese Orientierung mit vorherrschenden Modernisierungstheorien zusammenhing, die u. a. auf politische Interessen zurückzuführen waren.

(1992a, b) Teil des „modernen Weltsystems“ im Sinne I. Wallersteins. Universalisierung und relative Homogenisierung sind für sie weltweite Folgen der Verbreitung der modernen Schule. Die moderne Schule ist „transnational“, weil sie nicht (mehr) europäisch und nicht von national-kulturellen Gegebenheiten abhängig ist. Adick (1992b, S. 349) hebt hervor, daß die moderne Weltgesellschaft eine Konvertibilität der Qualifikationen und Abschlüsse fordert, um die Internationalisierung des Arbeitsmarktes und der Studienmöglichkeiten nicht zu hemmen. So kommt es z. B. zu zwischenstaatlichen Vereinbarungen über die Anerkennung von Bildungsabschlüssen sowie zur Schaffung neuer, angepaßter Abschlüsse.²⁷

So wie Adick (1992a, b) das moderne Schulwesen als eine „transnationale“ Erscheinungsform der Weltgesellschaft interpretiert, geht Nestvogel (1991) davon aus, daß sich Sozialisationsprozesse weltweit angleichen und „transnational“ werden. Neben schulischem Lernen sind in allen Staaten auch andere Sozialisationsfaktoren, etwa Massenmedien und Freizeitverhalten, verbreitet und bilden einen strukturell ähnlichen Rahmen für Sozialisationsprozesse. Damit tragen sie zur Entstehung einer Weltgesellschaft bei.

Das Konzept der Modernisierung findet auch in der Kindheits- und Jugendforschung Anwendung.²⁸ Dieser Bereich soll die Bedeutung modernisierungstheoretischer Annahmen für wissenschaftliche Randbereiche der Erziehungswissenschaft aufzeigen. Als Beispiel dient die Studie von du Bois-Reymond u. a. (1994), die sich in einer international vergleichenden Längsschnittuntersuchung mit Modernisierungsfolgen im heutigen Kinderleben (12-16jährige) in drei Regionen (Marburg/Frankfurt, Saalkreis/Merseburg/Halle, Leiden/Rotterdam) befaßt.²⁹ Sie geht von plakativen Berichten aus, die Kindheit sei „bedenklich modern“ (ebd. 1994, S. 13), und will den Diskurs über die Entwicklung bzw. Veränderung von Kindheit versachlichen. Dazu werden gegenwärtige Kindheiten „im Kontext aktueller gesellschaftlicher Modernisierungsschübe näher beschrieben und analysiert“

²⁷ Die derzeitige Einführung von B. A.-, Bachelor- und Master-Abschlüssen an bundesdeutschen Universitäten kann als Anpassung an internationale Abschnußnormen interpretiert werden. Die Argumentationshilfe „internationale Anerkennung“ stellt einen beträchtlichen Hebel dar, um die Rede von der fehlenden Verwertungsmöglichkeit zu entkräften. Die Auseinandersetzungen um die internationale Anerkennung bundesdeutscher Fachhochschulabschlüsse zeigen zugleich, welche Schwierigkeiten entstehen, wenn es um mehr als symbolische Politik geht.

²⁸ Im Zusammenhang mit der Gewaltentwicklung bei Jugendlichen sind hier die Studien von Wilhelm Heitmeyer (z. B. 1992, 1993) zu beachten. Er geht von widersprüchlichen Modernisierungsprozessen als Ursache für eine Zunahme der Gewaltbereitschaft und des gewalttätigen Verhaltens aus. Zudem sieht er mit Desintegration, sozialer Auflösung und Werteverzerrung negative Gesellschaftsveränderungen. In diese gesellschaftlichen Heterogenisierungsprozesse ist das öffentliche Bildungswesen eingebettet. Sie verschärfen bzw. unterstützen die Heterogenisierungsfunktionen des Bildungswesens.

²⁹ Siehe für das Jugendalter z. B. Ziehe (1991), Schröder (1995), allgemeiner: Kudera (Hg.) (1995).

(ebd., S. 14). Die sozialwissenschaftliche Kindheits- und Lebenslaufforschung wird mit der Modernisierungs- und Kulturforschung verbunden. Sie untersucht, wie sich „Prozesse des sozialen Wandels im aktuellen Kinderleben niederschlagen und Kindheit modernisieren“ (ebd., S. 13). Mit Verweis auf Beck (1986) wollen sie an die modernisierungstheoretische Diskussion anschließen, in der – nach ihrer Ansicht – gesellschaftliche Modernisierungsschübe ausführlich dargestellt sind. Wichtig für das moderne Kinderleben sind Pluralisierungs- und Individualisierungstendenzen sowie Standardisierungs- und Institutionalisierungstendenzen. Sie gehen davon aus, daß sich „recht unterschiedliche Ausprägungsformen modernen Kinderlebens finden lassen dürften“ (ebd., S. 14).

Aus der Analyse der „Kinderleben“ in den untersuchten Regionen ergibt sich ein bestimmtes Modernitätskonzept von Kindheit und Jugend. Drei Modernisierungsgrade von niedrig über mittel bis hoch werden unterschieden, die sich aus den Untersuchungsbereichen „kinderkulturelle Praxis“, „Generationenverhältnis“ und „biographische Verselbständigungsschritte“ zusammensetzen. Es zeigt sich aber kein lineares Verhältnis zwischen den Modernitätsgraden:

„Vielmehr hat sich bestätigt, daß Modernität als mehrdimensionales Konstrukt konzipiert werden muß, um nicht nur ungleichzeitige Entwicklungen, sondern auch widersprüchlich-ambivalente und/oder kulturspezifische Modernisierungsfolgen in einzelnen Teildimensionen nachzuzeichnen. Obwohl jede einzelne Typologie zunächst unabhängig von den beiden anderen erarbeitet wurde, haben alle drei Typologien weitreichende Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Richtung der festzustellenden Modernisierungstendenzen im Kinderleben. Unsere modernisierungstheoretische Perspektive läßt sich also auf das Kinderleben übertragen und empirisch belegen“ (du Bois-Reymond u. a. 1994, S. 273 f.).

Daraus ist nicht der Schluß zu ziehen, die „Kinderleben“ veränderten sich in einem Modernisierungstrend einheitlich hin zu einem höheren Modernitätsgrad. Die plakativen Klagen über Fernseh- und Medienkindheit oder Kauf- und Konsumkindheit sind fraglich. Vielmehr werden andere Strukturmodelle zur Beschreibung sozialer gesellschaftlicher Differenzierung gefordert, da klassische Modelle nicht mehr geeignet erscheinen, „um unterschiedliche Grade von Modernität und damit verbundene ungleiche Zugangschancen zu gesellschaftlichen Ressourcen zu erfassen“ (du Bois-Reymond u. a. 1994, S. 274). Zudem sind unterschiedliche Modernitätsgrade für verschiedene Untersuchungsbereiche festzustellen, so daß es „teilmoderne“ Kinder im Sinne des Modernitätskonzepts gibt. Außerdem sind in allen Untersuchungsregionen alle Varianten bzw. Modernitätsgrade zu finden. Dennoch sehen die Autorinnen und Autoren einen „allgemeinen, d. h. dominierenden Modernisierungstrend“:

„Selbst wenn die hochmodern-individualisierten kinder-kulturellen Praxisformen, die diskursiven Verhandlungshaushalte und die hochmodernen Biographiemuster nicht bei

der Mehrheit der heutigen Kinder zu finden sind, gehen wir davon aus, daß dieser erkennbare Trend im Kinderleben das verkörpert, was Karl Mannheim (1928) als dominierende Strömung einer Generation bezeichnet hat. Entsprechende Lebensvarianten und damit verbundene Mentalitäten haben Schrittmacherfunktion und sind – selbst wenn sie (noch) Spezialfall sind – zur Nachahmung freigegeben“ (du Bois-Reymond u. a. 1994, S. 275 f.).

Die Untersuchung geht von einer bestimmten Richtung des Modernisierungstrends aus und hält eine Reversibilität nicht für möglich. Zudem schätzt sie die heutigen traditionellen Typen des Familienlebens im Vergleich zu den traditionellen Typen vor einigen Jahrzehnten schon als relativ modern ein, so daß insgesamt eine Verschiebung der Verhaltensweisen in Richtung eines moderneren Verhaltens stattfindet.

Der Hinweis, moderne biographische Verlaufsmuster von Kindern paßten eher zu heutigen und zukünftigen Anforderungen einer kapitalistischen Leistungsgesellschaft als weniger moderne Verhaltensweisen, ist sicher richtig. Dennoch stimmt die Annahme einer Schrittmacherfunktion der jeweils modernsten Verhaltensweisen skeptisch. Sie geht von einer bestimmbar und bestimmten Entwicklungsrichtung aus, die sich über kurz oder lang durchsetzt. Damit wird von einem bekannten Entwicklungsziel ausgegangen – eine Annahme, die sich mit Blick auf gesellschaftliche Veränderungsprozesse bisher noch immer als weitgehend falsch erwies, sobald sich die Vorhersagen auf konkrete Sachverhalte bezogen.

Für die Frage nach Homogenisierung und Heterogenisierung ist ein wichtiges Ergebnis dieser Analysen von, allgemein gefaßt, Sozialisationsbedingungen in modernen Gesellschaften, daß Veränderungen über Jahrzehnte kaum systematisch erfaßt werden bzw. schwer zu erfassen sind. Es findet sich nur der Hinweis, das heutige als traditional bezeichnete Familienleben sei im Vergleich zu historischen Vorläufern schon relativ modern. In anderen Fällen werden die Kindheitserinnerungen der Autorinnen und Autoren oder von Dritten herangezogen – ein schwieriges Unterfangen, das mit vielen Problemen zu kämpfen hat.

Weiter ist wichtig, daß selbst „moderne“ Regionen nach wie vor eine Mischung von hochmodernen Bedingungen, Mentalitäten und Verhaltensweisen mit traditionellen Ausprägungen aufweisen. Zudem gehen mit der Annahme einer Entwicklungsrichtung gesellschaftlicher Modernisierung Bewertungen von Veränderungen einher, je nach dem, ob sie zur Entwicklungsrichtung kompatibel sind oder nicht.

Für die hier vorzunehmende Untersuchung folgt daraus, daß implizite wie explizite Entwicklungsannahmen von gesellschaftlicher Modernisierung in ihren prognostischen Aussagen kritisch zu hinterfragen sind. Aussagen über den Allgemeingültigkeitsgrad von Veränderungen sind skeptisch zu behandeln, vielmehr ist zu fragen, wie groß der Anteil der von den Veränderungen betroffenen Personen ist und welche anderen Ausprägungen es

(weiterhin) gibt.

Häufiger als in den hier aufgeführten Beispielen, die gesellschaftliche Modernisierung zur Grundlage ihrer Untersuchung machen, sind modernisierungstheoretische Vorstellungen mehr oder weniger unausgesprochen in erziehungswissenschaftlichen Analysen enthalten. Ein großer Teil der Wissenschaft dürfte betroffen sein, so bei der Frage einer Modernisierung der Lebenswelt von Schülern und Lehrern mit ihren Auswirkungen auf den Subjektbegriff und die Situation der Schule (Hoffmann 1994), bei der Frage, ob Veränderungsdruck durch Modernisierung nicht auch als Bildungschance zu verstehen ist (Girmes (Hg.) 1997), bei der Analyse von Veränderungen der Geschlechtererziehung durch den politischen und gesellschaftlichen Umbruch in der ehemaligen DDR (Nickel 1992), bei den Folgen von „Modernisierungsfallen“ für Veränderungen der Geschlechterverhältnisse vor allem auf dem Arbeitsmarkt (Friese 1994) oder im Zusammenhang mit Theoriediskussionen in der Sozialpädagogik (Schaarschuch 1996). Ein Beispiel für eine umfassende und zum Teil querdenkerische Interpretation gegenwärtiger Diskussionsfelder der Schulpädagogik auf der Grundlage modernisierungstheoretischer Annahmen liefert Preuss-Lausitz (1993). Daneben sind allgemeinere Diskussionsbeiträge zu finden, wie z. B. Heytings Analyse gesellschaftlicher Pluralisierungstendenzen (1994).

Dort wird, wie zumeist, von Becks Analyse gesellschaftlicher Veränderungen, insbesondere den Standardisierungen in vielen Lebensbereichen ausgegangen (Beck 1986, S. 210). Die Vereinheitlichungen werden auf Universalisierungsprozesse zurückgeführt, die einen Homogenisierungsdruck ausüben, etwa durch Globalisierung ökonomischer Strukturen, verbesserte Möglichkeiten weltweiter Kommunikation oder Migrationsbewegungen (Heyting 1994, S. 66). Die Standardisierungsprozesse stellt Heyting den von (niederländischen) Bildungspolitikern als bedrohlich angesehenen Pluralisierungsbeobachtungen gegenüber. Die Politiker klagen, die Erziehungswissenschaft lasse sie und die Schulen mit diesen Problemen allein. Heyting weist dagegen darauf hin, daß Pluralisierungstendenzen *und* Vereinheitlichungstendenzen zu beobachten sind:

„Es kommt mir vielmehr darauf an zu zeigen, daß es von der jeweils eingenommenen Perspektive abhängt, ob man eher Einheit oder eher Verschiedenheit in den Blick bekommt“ (Heyting 1994, S. 67).

Dies ist ein wichtiger Hinweis, der zugleich zeigt, daß modernisierungstheoretische Vorstellungen – bei aller Kritikwürdigkeit – das Potential zu neuen Erkenntnissen bergen, wenn sie nicht zu eng und zu deterministisch ausgelegt sind. Eine ausgedehntere Analyse könnte interessante Ergebnisse bringen, aber die Verbreitung eines modernisierungstheoretischen Paradigmas in erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen ist hier nicht das zentrale Thema.

Festzuhalten bleibt: Modernisierungstheorien gehören in der Erziehungswissenschaft nicht zu den bevorzugten theoretischen Modellen. Sie werden selten ausdrücklich herangezogen. So verwundert nicht, wenn in der „Enzyklopädie Erziehungswissenschaft“ kein spezieller Artikel dazu zu finden ist. Auch bei der späteren Kurzfassung (Lenzen (Hg.) 1989) und in neueren Werken (z. B. Lenzen (Hg.) 1994) ist dies nicht anders. Der übergeordnete Begriff des sozialen Wandels ist zwar enthalten, verweist aber nur auf das Stichwort „Reform“, ohne dort ausdrücklich aufgenommen zu werden. Dennoch sind modernisierungstheoretische Annahmen vielfach zu finden, sei es als Grundannahme, sei es als Forderung nach weitergehender Modernisierung oder als Abwendung von Modernisierungsfolgen. Die erziehungswissenschaftliche Literatur, die mit einem modernisierungstheoretischen Konzept arbeitet, verwendet dieses Konzept nicht einheitlich. Deshalb ist es notwendig, die hier zugrundeliegende Konzeption von Modernisierung zu bestimmen (Kapitel 2).

Eine Fragestellung, wie sie in dieser Untersuchung aufgeworfen wird, wurde bisher erst in Ansätzen bearbeitet. Sie leistet einen Beitrag zur Frage der gesellschaftlichen Integration und ist damit im Grenzbereich zwischen Erziehungswissenschaft und Soziologie angesiedelt. Relevanz erhält die Thematik durch die vor allem in der Interkulturellen Erziehungswissenschaft, der Heil- und Sonderpädagogik und der Feministischen Pädagogik aufgeworfenen Fragen von Integration und Diskriminierung. Wenn Peukerts Analyse (1992, S. 118) der Verbindung von gesellschaftlichen Modernisierungsschüben und Reformphasen der Erziehung auch für heutige Prozesse gilt, und die gesellschaftliche Modernisierung ein fortlaufender Prozeß ist, der derzeit beschleunigt wird, besteht die Chance auf eine weitere Reform des Erziehungs- und Bildungswesens. Reformen bewegen sich aber nicht zwangsläufig „vorwärts“ in eine – im modernen westlichen Verständnis – positive Richtung von Demokratisierung, Freiheit und Chancengleichheit. Eine Aufklärung über inhärente Muster der Wirkung eines allgemeinen öffentlichen Bildungswesens in einer modernen Gesellschaft kann, das ist die mit dieser Untersuchung verbundene Hoffnung, einen Beitrag leisten, um die Voraussetzungen für eine solche positive Reform zu verbessern.

2 Der Prozeß der gesellschaftlichen Modernisierung

„Alle diese nicht eigentlich zur Erziehung im engeren Sinne gehörigen Gebiete stehen, so scheint es, in einem gegenseitigen Zusammenhang, sie sind funktional miteinander verknüpft, auch wenn diese gegenseitige Abhängigkeit dem Zeitalter völlig unbewußt ist. Und diese Änderungen in der Erziehung fallen mit großen sozialen und kulturellen Wandlungen der Gesellschaft zusammen [...] Sie stehen also – so scheint es – in funktionalem Zusammenhang mit den gesellschaftsbildenden und -umwandelnden Kräften, letzten Endes mit der Form und den Tendenzen des wirtschaftlichen Produktionsprozesses“ (Bernfeld 1925, S. 53 f.).

Die Ausformung des Bildungswesens als Anhängsel der kapitalistischen Organisationsweise der wirtschaftlichen Produktion einer Gesellschaft zu sehen, was man aus diesem Zitat von Bernfeld auch schließen könnte, ginge an der Komplexität heutiger moderner Gesellschaften vorbei. Die „gesellschaftsbildenden und -umwandelnden Kräfte“ umfassen mehr und anderes. Die genaue und abschließende Bestimmung dieser Kräfte ist schwer. Zwar gab und gibt es Versuche, sozialen Wandel vor unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Hintergründen zu beschreiben und zu erklären, doch überzeugt bis heute keiner über eine längere Zeit den größeren Teil der wissenschaftlich Tätigen. Eine anerkannte umfassende Gesellschaftstheorie, die sozialen Wandel als Teil gesellschaftlicher Situationen konstitutiv aufnimmt, ist derzeit ebenfalls nicht in Sicht.

Diejenigen in der Erziehungswissenschaft, die pädagogisches Handeln nicht im gesellschaftlich luftleeren Raum einer „pädagogischen Insel“ oder nicht nur in den Abstraktionen regulativer Ideen ansiedeln, sehen schon seit langer Zeit die Eingebundenheit von Erziehung und Erziehungssystem in die umgebende Gesellschaft.

Zu den ersten erziehungswissenschaftlichen Theoretikern, die Erziehung als soziales Phänomen begreifen und deren Konzept auf einem umfassenderen Verständnis von Pädagogik beruht, gehört Schleiermacher. Er steht – nach Winkler (1979, S. 10 ff.) – in einer Theorietradition, die u. a. gesellschaftliche Veränderungen, etwa die Entwicklung der industriellen Gesellschaft, mit veränderten erzieherischen Aufgaben verbindet. Schleiermachers Theorie der Erziehung ist keine Ableitung einer Pädagogik aus

einem theologischen oder ethischen System. Er geht von der vorhandenen differenzierten und institutionalisierten Praxis aus, untersucht die Erziehungswirklichkeit mit seinen aus der Theologie stammenden hermeneutischen Methoden und kommt zu einem eigenen Konzept der Pädagogik. Sie ist für Schleiermacher „eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete Wissenschaft, der Politik koordiniert“ (Schleiermacher 1826, S. 12). Pädagogik soll autonom sein und von sich *selbst* ausgehend zur Ethik hinführen. Zudem war Schleiermacher sich der Abhängigkeit seiner Theorie der Erziehung von wissenschaftstheoretischen Annahmen bewußt:

„Jedes wissenschaftliche System wird immer eigene Gestaltungen für die angewandten Wissenschaften enthalten, jedes seine eigene Politik und Pädagogik haben. Auch diese Theorie der Pädagogik ist eine Tochter der Wissenschaft. Ändern sich die wissenschaftlichen Systeme, dann wird auch die Theorie sich ändern“ (Schleiermacher 1826, S. 131).

Daneben weiß Schleiermacher um die begrenzte räumliche und zeitliche Reichweite seiner Theorie der Erziehung:

Seine Absicht war es deshalb, „[...] eine *Theorie* aufzustellen, die *für die gegenwärtige geschichtliche Periode der europäischen Welt* allgemeine Gültigkeit habe“ (Schleiermacher 1826, S. 125, Hervorhebung im Original).

Schleiermacher erkennt den Einfluß gesellschaftlicher Verfaßtheit auf das Bildungswesen, wenn er auf die Notwendigkeit hinweist, in der Anwendung seiner Theorie Modifikationen „nach dem Charakter der verschiedenen Nationen und Staaten“ (Schleiermacher 1826, S. 126) zuzulassen.³⁰ Neben gesellschaftlichen Wandlungsprozessen sieht er die Staaten sich einander annähern. Nach seiner Ansicht entwickelt sich dabei eine Gesinnung, „die man in neuerer Zeit Kosmopolitismus genannt hat“ (ebd.). Als Gegensatz dazu nimmt er den Patriotismus wahr. Dessen Vertreter sieht er in den Staatsregierungen, solange – wie er es nennt – die hinter beiden Begriffen stehende Entwicklung noch zu keinem Gleichgewicht geführt hat.

Das verweist auf die „gesellschaftsbildenden und -umwandelnden Kräfte“. Das theoretische Konstrukt der gesellschaftlichen Modernisierung (Kapitel 2.1) wird hier zur Grundlage der weiteren Analyse, weil es – sofern man Verengungen vermeidet – ein offenes theoretisches Konzept ist, das weder die „gesellschaftsbildenden und -umwandelnden Kräfte“ abschließend zu definieren versucht noch ein zwangsläufiges Entwicklungsziel sozialen Wandels vorgibt. Es geht vielmehr von gesellschaftlichen Phänomenen aus, die z. B. schon Schleiermacher zu Beginn des 19. Jahrhunderts wahrnahm. Übersetzt man seine Beobachtungen in die heutige Begrifflichkeit, ergeben sich die Themen der beiden folgenden Abschnitte, die sich mit Industriegesellschaft (Kapitel 2.2) und Nationalstaatlichkeit (Kapitel

³⁰ Hinweise zu Schleiermachers Verständnis von Staat, Volk und Nation in Wenning (1993b, S. 179 ff.).

2.3) im Rahmen gesellschaftlicher Modernisierung als Bedingungen des Bildungswesens befassen. Diese Aspekte sind wichtige Momente für Homogenisierungs- und Heterogenisierungsprozesse. Abschließend steht die Frage, ob gesellschaftliche Modernisierung bzw. Moderne an ihrem Ende angelangt sind und andere Bedingungen an Bedeutung gewinnen (Kapitel 2.4). Wäre dies so, entstünden auch für Vereinheitlichungs- und Differenzierungsprozesse neue Voraussetzungen, die nachfolgenden Überlegungen würden ihre Relevanz für die gegenwärtige und zukünftige Erziehungswissenschaft verlieren und hätten „nur“ historischen Wert.

Erziehung, wie Schleiermacher, als soziales Phänomen zu begreifen und sie mit erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Ansätzen wissenschaftlich zu analysieren, kann *historisch* nur auf eine dünne Tradition zurückblicken. Winkler (1979, S. 10 ff.) führt Veränderungen des theoretischen Ansatzes der Pädagogik auf bürgerliche Interessen an Erziehung zurück. Das Bürgertum wollte Erziehung nicht dem absolutistischen Staat überlassen, sondern verstand Erziehung als eigene Aufgabe der sich herausbildenden bürgerlichen Gesellschaft. Die Restaurationsphase des frühen 19. Jahrhunderts verstärkte aber im Gegenteil den Einfluß staatlicher Organisationen auf Erziehung. Zudem faßt Friedrich Adolf Diesterweg die Erziehungsaufgaben der neuen industriellen Gesellschaft zwar im Begriff „Social-Pädagogik“ und findet die eher sozialwissenschaftliche Tradition der Pädagogik später mit Paul Natorps „Sozialpädagogik“ einen Abschluß, doch mit der Entwicklung der Soziologie zur eigenen Disziplin verschwindet der von Otto Willmann so bezeichnete „soziale Faktor“ aus der allgemeinen Pädagogik (ebd., S. 15). Diese Entwicklung erklärt zum Teil die Schärfe von Bernfelds (1925) zu Beginn des Einleitungskapitels zitierte Aussage.

Erziehung und Bildung werden in der vorliegenden Untersuchung als soziales, in die Gesellschaft eingebundenes Phänomen begriffen. Die Abhängigkeits- und Freiheitsgrade des Bildungssystems von der bzw. in der Gesellschaft sind nur mit einer umfassenden Gesellschaftstheorie zu bestimmen, die aber nicht vorliegt. Deshalb wird eine gewisse Autonomie des pädagogischen Handelns und des Bildungswesens ebenso angenommen wie eine gewisse Abhängigkeit von der jeweiligen gesellschaftlichen Verfaßtheit. Veränderungen gesellschaftlich relevanter Muster führen tendenziell zu Veränderungen im Bildungswesen. In diesem Kapitel geht es um die Grundlagen solcher Abhängigkeiten auf der analytischen Makroebene. Da hier nicht die gesamte Spannbreite der Diskussionen in und um gesellschaftliche Modernisierung berücksichtigt werden kann – das hieße, weite Teile der Sozialwissenschaften einzubeziehen –, ist eine Auswahl mit Blick auf die anstehenden Fragen zu treffen.

Am Beginn steht dabei eine Auseinandersetzung mit dem bisher nicht gefestigten theoretischen Konzept von gesellschaftlicher Modernisierung, anschließend wird die eigene Position dargestellt.

2.1 Gesellschaftliche Modernisierung als theoretisches Konzept

Modernisierung ist in den letzten Jahrzehnten zu einem Alltagsbegriff geworden, der Veränderungen bezeichnen soll, die vom jeweils gegebenen Zustand zu einem anderen überleiten, den es vorher nicht gab. Häufig finden Bewertungen dieser Veränderungen statt, so daß Modernisierung dann erhoffte bzw. befürchtete Prozesse meint, die zu einem „besseren“ bzw. „schlimmeren“ Zustand der Gesellschaft führen. Durch die Verschiedenartigkeit des Gebrauchs und die Bewertungen ist der Begriff Modernisierung so schwammig geworden, daß er sich für eine wissenschaftliche Diskussion nur noch bei genauerer Definition eignet. Deshalb werden zunächst verschiedene Dimensionen der Modernisierungsforschung dargestellt, um vor diesem Hintergrund das theoretische Konzept aufzuzeigen, das hier unter dem Stichwort gesellschaftliche Modernisierung diskutiert und verwendet wird.

2.1.1 Sozialer Wandel und gesellschaftliche Modernisierung

Die Veränderungen gesellschaftlicher Verfaßtheit waren von zentraler Bedeutung für die Entwicklung sozialwissenschaftlicher Theorien:

„Der seit dem Ausgang des 18. Jahrhunderts beschleunigte Prozeß wirtschaftlichen Wachstums, sozialen und kulturellen Wandels und der Ausbildung neuer Institutionen der wirtschaftlichen, sozialen und politischen Selbststeuerung der Gesellschaft hat die Entstehung und Entwicklung der Sozialwissenschaften wesentlich bestimmt“ (Lepsius 1977, S. 10).

Modernisierungsforschung wird, in einem umfassenden Sinne, deshalb schon lange betrieben. Sie gilt sogar als einer der Hauptgegenstände sozialwissenschaftlicher Forschung:

„Die deutsche Soziologie war um die Jahrhundertwende wesentlich die Soziologie der Zustände als Folge der Modernisierung. Mit Moderne meinte man die eigene Gesellschaft, die als krisenhaft, wenn nicht als Fin de siècle erlebt wurde“ (Scheuch 1991, S. 121).

Der Rückgriff auf Texte soziologischer Klassiker ist auch bei der Auseinandersetzung mit Modernisierung beliebt. Während frühe Gesellschaftstheorien von Comte oder Spencer noch von einem bürgerlichen Fortschrittsglauben ausgingen, hatten andere Klassiker gegen Ende des 19. Jahrhunderts eher Auflösungsprozesse gesellschaftlicher Ordnungen vor Augen und nahmen vorrangig diese wahr, weniger die Muster neuer Ordnungen. Ihre Analysen treffen sich in einer Grundvorstellung von Moderne:

„[...] Moderne [wird] vorerst nur als Auflösung des Traditionellen und als Individualisierung verstanden [...]. Tönnies hatte als erster das Verständnis der Veränderungen im Charakter der zwischenmenschlichen Beziehungen und der Begründung von Institutionen auf den Begriff von der Gemeinschaft zur Gesellschaft gebracht. Durkheim und Weber fanden hierfür andere Worte; in den USA nannte das Cooley die Entwicklung von der Primary Group zur Secondary Group; Sumner fand wiederum andere Begriffe. Im Prinzip wurde von allen Modernisierung als Auflösung verstanden, und als Agens dieses Prozesses die Differenzierung – wie insbesondere bei Herbert Spencer“ (Scheuch 1991, S. 122).

Die Rückwärtsgewandtheit der Analysen und der Blick auf den „zersetzenden“ Charakter der beobachteten Entwicklungen befanden sich in guter Gesellschaft mit Wissenschaftlern anderer Fachrichtungen. Der Zeitgeist wehte in diese Richtung.

Der Begriff „gesellschaftliche Modernisierung“ wird hier von dem des sozialen Wandels unterschieden, obwohl beide häufig fast synonym verwendet werden. Sozialer Wandel ist als Begriff etwa seit den 1920er Jahren zu finden und wendet sich gegen bis dahin benutzte wertende Begriffe wie Fortschritt oder Evolution. Bis heute gibt es keine anerkannte Definition von sozialem Wandel.³¹ In der Regel bezeichnet er die Veränderung von Gesellschaften oder Teilen von Gesellschaften in ihrer Funktion, ihrem Aufbau oder ihrem Erscheinungsbild aufgrund unterschiedlicher Faktoren, so daß eine andere Gesellschaft oder ein anderes Verhältnis der gesellschaftlichen Teilbereiche entsteht. Das Bewußtsein eines solchen sozialen Wandels ist in allen, auch frühen soziologischen Theorien enthalten. Mit der Geschwindigkeit des Wandels erhöhte sich, vor allem im 20. Jahrhundert, die Zahl konkurrierender Theorien.

„Heute versteht man in der Soziologie sozialen Wandel als einen Oberbegriff zur Bestimmung vieler sozialer Prozesse. Im Gegensatz zu dem Begriff Prozeß wird der Ausdruck Wandel dann gebraucht, wenn sich typische Elemente eines Sozialsystems verändern, wie zum Beispiel beim Übergang von der vorindustriellen zur Industriegesellschaft. [...] Ein gesellschaftlicher Strukturwandel vollzieht sich über einen so langfristigen Zeitraum, daß er in dem Zeitintervall eines Menschenlebens von der Geburt bis zum Tod nur bruchstückhaft erlebbar ist“ (Klein 1992, S. 176 f.).

Gesellschaftliche Modernisierung unterscheidet sich von sozialem Wandel

³¹ Siehe auch die etwas polemische Einschätzung von Elias: „Der Begriff des sozialen Wandels allein reicht als Forschungswerkzeug nicht aus, um solchen Tatsachen Genüge zu tun. Ein bloßer Wandel kann auch von der Art sein, die man an Wolken oder an Rauchringen zu beobachten vermag: bald sehen sie so aus, bald sehen sie anders aus. Der Begriff des sozialen Wandels ohne klare Unterscheidung zwischen Wandlungen, die sich auf die Struktur einer Gesellschaft, und Wandlungen, die sich nicht auf die Struktur einer Gesellschaft beziehen, und weiterhin zwischen Strukturwandlungen ohne eine bestimmte Richtung und anderen, die sich über viele Generationen hin in einer bestimmten Richtung, etwa in der Richtung größerer Komplexität oder in der geringerer Komplexität, vollziehen, ist ein sehr unzureichendes Werkzeug der soziologischen Untersuchung“ (Elias 1976, Band 1, S. XII f.).

– je nach Autor bzw. Autorin – nur wenig.³² Auf jeden Fall ist gesellschaftliche Modernisierung eine Unterform des sozialen Wandels. Hier wird Modernisierung als *Prozess* gesehen, d. h. es geht um laufende Veränderungen verschiedener gesellschaftlicher Teilbereiche sowie der Gesamtgesellschaft, die zugleich Voraussetzung und Ergebnis des längerfristigen sozialen Wandels sind. Dabei kann es zu Überschneidungen in der Bedeutung beider Begriffe kommen. Gesellschaftliche Modernisierung ist hier das kurzfristigere Phänomen. Das bedeutet aber keine Beschränkung, etwa auf die Nachkriegszeit, wie zu Beginn der eigentlichen Modernisierungsforschung, sondern umfaßt durchaus längere Zeiträume.

Erste Ansätze einer Modernisierungstheorie im engeren Sinne entstanden in den 1950er Jahren in den USA.³³ Das Interesse galt dort der Analyse von Bedingungen stabilen Wirtschaftswachstums und demokratischer politischer Ordnung sowie der Übertragung dieser Bedingungen auf Staaten der Dritten Welt, um dort eine entsprechende Entwicklungshilfepolitik betreiben zu können. Den theoretischen Rahmen bot die struktur-funktionale Systemtheorie von Parsons. Diese „amerikanische“ Modernisierungstheorie geriet schon in den 1960er Jahren heftig in die Kritik: Viele, vor allem groß angelegte Entwicklungsprojekte – etwa Stahlwerke – scheiterten, hatten unbeabsichtigte Nebenfolgen oder nicht die erwarteten Auswirkungen; den westlichen Modernisierungsvorstellungen erwachsen mit dem sowjetischen, dem chinesischen und dem kubanischen Entwicklungsmodell ernstgenommene Konkurrenten; zudem gerieten die westlichen Gesellschaften in Verruf; mit der Dependencia-Theorie wurde das Verhältnis von Industrie- und Entwicklungsländern als ein Zentrum-Peripherie-System qualifiziert und der geringere Entwicklungsstand der Peripherieländer auf Ausbeutung durch die kapitalistischen Zentren zurückgeführt (Zapf 1991, S. 32 f.).

Der Begriff Modernisierung³⁴ hat sich von dieser engen Kritik gelöst und wurde stark ausgeweitet:

„Der Ausdruck Modernisierung hat sich inzwischen durchgesetzt als Sammelbezeichnung für soziale und politische Entwicklungen der verschiedensten Art. Damit ist ‘Modernisierung’ kaum noch von der Bezeichnung ‘sozialer Wandel’ zu unterscheiden, die – wiederum in der Nachfolge früherer Ausdrücke ‘sozialer Fortschritt’ und ‘soziale

³² Siehe z. B. Jäger (1981). Ein weiteres Beispiel liefert Tippelt (1990), der sich laut Untertitel mit Modernisierungsprozessen am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland seit 1950 – also einem relativ kurzen Zeitraum – befaßt, und dies mit „Bildung und sozialer Wandel“ überschreibt.

³³ Eine ausführlichere Darstellung und Kritik entwicklungspolitischer Modernisierungstheorien dieser Zeit sowie ihrer Weiterentwicklungen bis in die 1980er Jahre liefert Wehling (1992, S. 107-151). Weitere, von Wehling nicht aufgegriffene Ansätze, stellt Scheuch (1991, S. 113-122) dar.

³⁴ Immer noch lesenswert ist der Überblick von Wehler (1975) über die Probleme der Modernisierungstheorien, nicht nur aus der Sicht der Geschichtswissenschaft.

Entwicklung' – alle Arten von Veränderungen in der Gesellschaft umfaßt (Lepsius 1977, S. 10 f.).

Der Begriff Modernisierung steht schon beim ersten wichtigen Erscheinen 1958 in einem wissenschaftlichen Kontext, in dem er bis heute diskutiert wird: Modernisierung steht Traditionalität gegenüber und wird in Zusammenhang mit der politischen, sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung „unterentwickelter“ Gesellschaften gebracht (siehe Tabelle 1 im Abschnitt 2.1.5). In den ersten sozialwissenschaftlichen Untersuchungen, die zu Beginn der 1960er Jahre mit Modernisierung arbeiten, gilt er als neutraler Sammelbegriff für eine Vielzahl von Entwicklungen, die bis dahin mit „Europäisierung“, „Amerikanisierung“, „Verwestlichung“ oder auch „Industrialisierung“ und „Demokratisierung“ bezeichnet wurden. Diese Begriffe nehmen einen bestimmten Entwicklungsstand der Gesellschaften an, was bei „Modernisierung“ vordergründig nicht der Fall ist. Modernisierung geht – für sich gesehen – von Traditionalität, und damit dem vorfindlichen Zustand, aus, ohne Entwicklungsziele und -prozesse näher zu bezeichnen (Lepsius 1977, S. 10 f.).

Schon Mitte der 1960er Jahre gab es Versuche, den Begriff Modernisierung zu systematisieren – was ihn zu einem Fachbegriff machte; gleichzeitig weitete sich der Untersuchungsgegenstand von den „Entwicklungsländern“ auf die entwickelten Länder aus; damit wird Modernisierung zu einer fast universellen Kategorie. Die historische Dimension kam in den Blick, weil man die Entwicklung der westlichen Industrieländer ebenfalls als Modernisierungsprozeß interpretierte und analysierte. Zudem wurden aktuelle Veränderungen moderner Gesellschaften als in einen andauernden Modernisierungsprozeß eingebunden begriffen (Lepsius 1977, S. 11).

„Als Modernisierung werden bevorzugt solche Prozesse des sozialen Wandels bezeichnet, die sich erstens beziehen auf Strukturveränderungen, wie sie in der Zeit von 1750 bis 1830 durch die 'englische' und Französische Revolution eingeleitet wurden und die zweitens Strukturveränderungen vorwiegend auf der Makroebene bewirken. Insoweit steht der Ausdruck Modernisierung auch in der Nachfolge von Begriffen wie Kapitalismus, Industrialisierung, Demokratisierung“ (Lepsius 1977, S. 12).

Diese Ausweitung des Verständnisses gegenüber der früheren „amerikanischen“ Modernisierungstheorie ist nicht allgemein anerkannt. Dennoch wurde die Diskussion neuerer Modernisierungskonzepte in den 1980er und 90er Jahren differenzierter, der „naive, evolutionistische Optimismus“ (Geißler 1996, S. 359) ist weitgehend verschwunden, Mißerfolge und Krisen der Moderne werden gesehen und unter dem Begriff „reflexive Modernisierung“ (insbesondere Beck 1986 ff.) diskutiert. Der Modernisierungsprozeß gilt heute als variantenreicher und verwickelter Vorgang, der nicht linear verläuft, sondern von Ungleichzeitigkeiten, Rückschritten und widersprüchlichen Entwicklungen gekennzeichnet ist (Geißler 1996, S. 358 f.). Zudem ist inzwischen offenbar akzeptiert, daß kulturelle, politische und

historische Besonderheiten den Prozeß mitbeeinflussen: Varianten der modernen Gesellschaft werden unterschieden, etwa eine skandinavische, eine westeuropäische und eine nordamerikanische. Ob dies grundlegende Argumentationen der Modernisierungsforschung in Frage stellt oder ob über die genannten hinaus nur weitere Varianten von Modernisierungsprozessen – z. B. osteuropäische, lateinamerikanische, nordafrikanische oder südostasiatische – zu akzeptieren sind, wird erst die Zukunft zeigen. Festzuhalten ist: Es gibt keine „Großtheorie“ Modernisierung, die in der Lage wäre, die sozioökonomischen, kulturellen, habituellen ... Veränderungen in ihren Einzelheiten und Differenziertheiten in den verschiedenen Regionen der Welt, die in Modernisierungsprozessen stecken, zu erklären.

Die heutige Diskussion unter dem Stichwort gesellschaftliche Modernisierung befaßt sich mit drei Fragestellungen: Erstens geht es um die Erforschung des säkularen Prozesses, in dem sich die heute als modern angesehenen Gesellschaften seit der englischen Industriellen und der politischen Französischen Revolution entwickelt haben, d. h. um Ablösungs- und Übergangsprozesse von vormodernen gesellschaftlichen Zuständen zu moderneren. Zweitens geht es um die Analyse von Wandlungs- bzw. Aufholprozessen in den Gesellschaften, die nicht zu den ersten sich modernisierenden Gesellschaften gehörten und die aus unterschiedlichen Gründen – räumliche Nähe zu Pioniergesellschaften, politische Revolution, Zwang von außen usw. – später ebenfalls mit dem Modernisierungsprozeß begannen, also um Ablauf und Bedingungen nachholender Modernisierung. Drittens geht es um die Auseinandersetzung mit Versuchen moderner Staaten, angesichts laufender Veränderungen „modern“ zu bleiben, d. h. um die fortlaufende bzw. andauernde Modernisierung (Zapf 1992a, b, Berger 1996b, Zapf 1996, S. 63 ff.).

2.1.2 *Transformation und Globalisierung*

Die Analyse nachholender Modernisierung sich entwickelnder Gesellschaften und andauernder Modernisierung moderner Gesellschaften (siehe insbesondere Zapf (Hg.) 1991) ist durch jüngere politische und ökonomische Prozesse, die mit Transformation und Globalisierung charakterisiert werden können, verstärkt ins wissenschaftliche Blickfeld geraten. Dies erklärt möglicherweise, warum Modernisierungstheorie wieder stark diskutiert wird, nachdem sie, in den 1960er und 70er Jahren, als ideologisch einseitig an Mustern und Werten des euroamerikanischen Westens orientiert kritisiert und vielfach abgelehnt wurde.³⁵

³⁵ Eine andere Erklärungsmöglichkeit für die Bevorzugung gewisser Theorien in bestimmten Zeiten, hier nur als spekulative Idee geäußert, ist die Abhängigkeit von „mentallem Großwetterlagen“ – oder Zeitgeist, politischem Klima o. ä.

Transformation bezeichnet in der Regel den Veränderungsprozeß post-kommunistischer Gesellschaften nach 1989. Die Entwicklungsziele dieser Prozesse – demokratische politische Struktur, marktwirtschaftliche ökonomische Struktur und wohlfahrtsstaatliche Versorgungsstruktur – sind prinzipiell bekannt, das unterscheidet Transformation von Modernisierung, denn jene ist

„[...] im weiteren Sinn ein Suchprozeß, dessen Ergebnis nicht bekannt ist. [...] Wir verstehen Transformation also als eine Teilmenge ‘nachholender’ Modernisierungsprozesse innerhalb der Gesamtheit der prinzipiell offenen ‘weitergehenden Modernisierung’“ (Zapf 1996, S. 67).

Die 1989/90 aufgekommenen hoffnungsvollen Vorstellungen einer raschen und nachhaltigen Transformation der kommunistischen Gesellschaften zum Modell liberaler westlicher Demokratien beinhalteten Theoriefehler, wie sie auch in einfachen Gedanken über Modernisierungsprozesse enthalten sind. Die erwähnten Veränderungen in Modernisierungstheorien, Abkehr von der Linearität der Entwicklung, Anerkennung von Varianten, Rückschritten, Krisen usw. scheinen nicht überall Einzug gehalten zu haben. Haben die Ereignisse des „Wunderjahres 1989“ (Beck 1996b) die Sinne benebelt oder ist in neueren Modernisierungstheorien, mindestens implizit, noch eine Ausrichtung ethnozentrischer und politischer Art zu finden? Diese Frage wird im Zusammenhang mit Zapfs Modernisierungsvorstellung wieder aufgegriffen.

Unter dem Stichwort Globalisierung findet gegenwärtig eine Vielzahl aktualitätsbezogener Diskussionen statt. Bei einem entsprechenden, nicht auf eine ökonomische Sichtweise beschränkten Blick ergeben sich Anklänge an die hier gestellten Fragen:

„Globalisierung bedeutet eine Phase in der Entwicklung der Weltgesellschaft, in welcher Geld und Kapital, Kommunikation und Güter, Menschen und Informationen über die nationalstaatlichen Grenzen hinaus und in einer bis jetzt noch nicht bekannten Masse und Geschwindigkeit in Bewegung geraten sind. Es ist in der Tat etwas quantitativ und qualitativ Neues in der Geschichte. Diese neue Phase der weltgesellschaftlichen Entwicklung schafft eine Serie ganz neuer Steuerungs- und Koordinationsprobleme für die Nationalstaaten in Bereichen wie Wirtschaft, Finanzmarkt, Ökologie, Medizin, Kommunikation und Information. Es sind aber nicht nur diese neuen wirtschaftlichen und technologischen Probleme, die Besorgnis erregen. Die zu diesem Prozeß parallel laufenden Tendenzen der zunehmenden Fragmentierung und des Separatismus bei sich beschleunigenden Prozessen der globalen Integration sind beängstigend. Wir – die Philosophen und Sozialwissenschaftler – haben die Dynamik und Mechanismen dieser Prozesse von Integration und Desintegration bis jetzt sehr wenig untersucht“ (Benhabib 1996, S. 6).

Derzeit werden fast ausschließlich ökonomische Begründungen für Globalisierung³⁶ und ihre politischen Auswirkungen angeführt. Globalisierung

³⁶ Siehe z. B. die Beiträge über Globalisierung in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 33-34/97 vom 8. August 1997. Zur kritischen Diskussion von Globalisierung als Neoliberalismus siehe die Diskussionsbeiträge im Heft 5/6 der Zeitschrift „Das Argument“ (38. Jg., 1996).

bezeichnet in der Regel die Folgen einer Liberalisierung des Kapital- und Güterverkehrs über nationalstaatliche Grenzen hinaus. Als eine Folge gilt verstärkter Wettbewerb: um die Anlage von Kapital, u. a. von investivem Kapital, um die Herstellung von Gütern, d. h. um Arbeitsplätze, um gut ausgebildete Arbeitskräfte usw. Diese Diskussionen entbehren allerdings weitgehend einer handfesten wissenschaftlichen Grundlage: So konzentriert sich die Internationalisierung der bundesdeutschen Wirtschaft weitgehend auf entwickelte europäische Nachbarländer. Die Zunahme von Handels- und Kapitalverflechtungen ist ein langfristiger Trend, der sich im letzten Jahrzehnt *nicht* dramatisch veränderte (Dolata 1997). Die Auswertung statistischer Daten ergibt ebenfalls ein anderes Bild als die öffentliche Diskussion:

„Im Gegensatz zur Ausgangshypothese der Standortdebatte ist die Globalisierung der Märkte für Waren und Dienstleistungen alles andere als ein neues Phänomen, sondern ein kontinuierlicher Trend, der in das Zeitalter der Industrialisierung zurückreicht. Seit dieser Zeit wächst der Außenhandel schneller als das Sozialprodukt: Zwischen 1820 und 1992 wuchs das weltweite Bruttoinlandsprodukt mit einer durchschnittlichen Jahresrate von 2,2 Prozent, die Exporte dagegen mit 3,7 Prozent fast doppelt so schnell“ (Brücker 1996, S. 20).

Zudem ist die Verflechtung der Wirtschaftsregionen und Volkswirtschaften nicht so weit fortgeschritten, wie die öffentliche Diskussion behauptet.³⁷ Neben einigen Sektoren mit internationalem Wettbewerb gibt es weite Bereiche der Wirtschaft, die entweder reguliert sind oder einen Wettbewerb über große Distanzen gar nicht erlauben. Richtig scheint nur zu sein, daß die in den Vordergrund gestellten gegenseitigen ökonomischen Abhängigkeiten verschiedener Wirtschaftsregionen *langfristig* zunehmen.³⁸

Für die Diskussion um Globalisierung muß es also andere Gründe geben. Beck (1996b) weist auf eine Veränderung der politischen Machtbalance innerhalb von Staaten und zwischen Staaten durch die Globalisierung hin. Der wirtschaftliche Sektor übernimmt, insbesondere durch multinationale Unternehmen, politische Macht, indem er die Globalisierungsfrage als

³⁷ Siehe dazu z. B. Zürn (1997), der trotz grundlegender Veränderungen den Begriff Globalisierung als unpräzise ablehnt und von *Denationalisierung* spricht, wenn er etwa in der Wirtschaft eine Konzentration der „Globalisierung“ auf die OECD-Staaten mit drei Handelsblöcken (EU/EFTA, NAFTA, ASEAN) sieht.

³⁸ So fassen Bauer/Bittlingmayer (1998) in ihrem Bericht wiederkehrende Bezugspunkte einer kritischen Globalisierungsdebatte wie folgt zusammen: „die Internationalisierung (OECDisierung) des Warenhandels und der industriellen Produktion sowie deren Abkopplung von entstofflichten Kapitalmärkten; die Durchsetzung des Nationalstaates als dominanten politisch-administrativen Komplex; die Homogenisierung massenmedial vermittelter Konsummuster (McDonaldization) und deren Brechung an lokalen Traditionen (Heterogenisierung)“ (S. 290).

Standortdebatte inszeniert:

„Mit der Subpolitik der Globalisierung wird also erstens eine Attacke eingeleitet, den historischen Kompromiß zwischen Arbeit und Kapital, der die Konfliktodynamik der ersten Moderne stillgelegt hatte, auszuhebeln und umzuschreiben. [...] Doch die Subpolitik der Globalisierung zielt nicht nur darauf, die gewerkschaftlichen, sondern auch die *nationalstaatlichen* Fesseln abzustreifen, wenn man so will: die globale Souveränität des Kapitals herzustellen“ (Beck 1996b, S. 675, Hervorhebung im Original).

Beck (1996b, S. 676 ff.) geht weiter davon aus, daß der die Politiker heute noch faszinierende „Institutionen-Weichmacher“ (ebd., S. 676) Globalisierung die Macht der Unternehmer auf zweifache Weise mehrt. Ihr strategisches Potential besteht in der Möglichkeit, Arbeitsplätze in kostengünstigere Regionen zu verlagern, die Produktion von Gütern auf Standorte in unterschiedlichen Staaten zu verteilen und auf diese Weise Nationalstaaten oder Produktionsstandorte gegeneinander auszuspielen. Durch die Verflechtung und Undurchsichtigkeit multinationaler Konzerne können z. B. Produktionsort und Steuerort auseinanderfallen, so daß die Produktion am preiswertesten Standort erfolgt und die Steuern am steuergünstigsten Ort entrichtet werden.³⁹ Die Macht der Unternehmen beruht dabei auf offener Repression, indem z. B. mit Abzug von Arbeitsplätzen oder Nichtinvestition gedroht wird, und auf versteckter Repression, indem eine allgemeine Verunsicherung hergestellt wird, in der die Aktivitäten der Unternehmen ungestörter zu entfalten sind. Wichtig ist, daß dies alles unter dem Deckmantel des Normalen geschieht:

„Da der Wirtschaft im Zuge ganz normaler Modernisierung die Möglichkeit zugespielt wurde, einzelnen Staaten und Gesellschaften die materiellen Lebensadern – Arbeitsplätze, Steuern, Investitionen – ein- oder abzuschneiden, sind Konzerne in der Lage, gesamtgesellschaftlich Druck zu erzeugen und damit Politik zu machen“ (Beck 1996b, S. 677).

Globalisierung läuft – soweit sie tatsächlich stattfindet oder angedroht wird – im Rahmen gesellschaftlicher Modernisierung ab und stellt keinen neuen Mechanismus dar, der die nachfolgenden Überlegungen grundsätzlich in Frage stellt. Dagegen spricht auch nicht die Annahme des Beginns einer zweiten Moderne,⁴⁰ wie Beck sie wiederholt äußert (1996b, S. 679). Er lie-

³⁹ Diese Möglichkeiten bestehen auch innerhalb von Einschränkungen, die Dolata (1997) benennt. Die Subventionspraxis bei Auseinandersetzungen um Investitionen zeigt sich schon bei Standortentscheidungen *innerhalb* der Bundesrepublik Deutschland, ja zwischen benachbarten Gemeinden. Globalisierungstendenzen schaffen die strategischen Möglichkeiten von Unternehmen nicht erst, sondern verbessern sie nur.

⁴⁰ Beck (1997) unterscheidet zwischen Globalisierung, Internationalisierung, Globalismus und Globalität. Die erste Moderne ist für ihn nationalstaatlich, klassenzentriert und wohlfahrtsstaatlich, die zweite weltgesellschaftlich und „transnational“. Als neu betrachtet er: die wachsende Vernetzung über staatliche Grenzen, die Wahrnehmung von Transnationalität durch Medien und Tourismus und das zunehmend globalere ökologische Gefahrenbewußtsein.

fert selbst Gegenargumente: Die Veränderungen laufen im Rahmen des Normalen, d. h., die Modernisierung schreitet fort; der Vergleich zwischen behaupteten und tatsächlichen Folgen von Globalisierung zeigt den ideologischen Charakter dieser Argumentationsfigur;⁴¹ es fehlt eine historische Analyse seiner Behauptungen über gesellschaftliche Veränderungen – wären seine Annahmen richtig, hätte es früher einen anhaltenden Gegensatz zwischen politischem Handeln und ökonomischen Interessen gegeben, ein Gedanke, den selbst geringe wirtschaftshistorische Kenntnisse sofort ad absurdum führen.⁴²

„Das Globalisierende liegt im Wesen der Moderne, und die beunruhigenden Konsequenzen dieses Phänomens verbinden sich mit der Zirkularität ihrer reflexiven Beschaffenheit, um einen Ereignisbereich zu bilden, in dem Risiko und Gefahr einen neuen Charakter annehmen. Die Globalisierungstendenzen der Moderne sind zugleich extensional und intensional: die Individuen werden dadurch mit umfassenden Systemen verknüpft und so zu Bestandteilen komplexer dialektischer Veränderungsprozesse, die sich am lokalen ebenso wie am globalen Pol zutragen. Viele der häufig als postmodern bezeichneten Phänomene betreffen in Wirklichkeit die Erfahrung des Lebens in einer Welt, in der Anwesenheit und Abwesenheit in historisch neuartiger Weise miteinander verschmelzen“ (Giddens 1995, S. 217).

2.1.3 Eine „Theorie des Westens“

Die Frage nach dem Übergang traditionaler zu modernen Gesellschaften zeigt die Ausweitung des Modernisierungsverständnisses. Modernisierungstheorie erweist sich damit aber als eine „Theorie des Westens“ (Berger 1996a, S. 10), denn sie geht davon aus, die große wirtschaftliche und politische Transformation habe nur einmal vor rund zwei Jahrhunderten in Westeuropa stattgefunden und macht dies zur Grundlage der Beurteilung aller übrigen Modernisierungsprozesse. Die andauernde ethnozentrische Ausrichtung von Modernisierungstheorie kann anhand der Vorstellungen von Zapf aufgezeigt werden, dem „prominentesten Vertreter in der deutschen Soziologie“ (Geißler 1996, S. 359) für die neueren Konzepte der Modernisierung.

Nach Zapf (1994, S. 181) gehören zur Definition moderner Gesellschaften folgende Kennzeichen: im politischen Bereich die Etablierung ei-

⁴¹ Basler (1998) und Cohen (1998) vertreten von unterschiedlichen Standpunkten aus die These, Globalisierung sei ein „Trugbild“ bzw. erzeuge einen „Schleier“, hinter dem die eigentlichen Ursachen – für Cohen die „dritte industrielle Revolution“ – der Auswirkungen auf Beschäftigung verschwinden. Sassen (1998) zeigt am Beispiel der Finanzglobalisierung auf, daß die Durchsetzung globaler Ökonomie *kein* Schicksal ist, sondern von konkreten Bedingungen abhängt, die der Nationalstaat schafft und somit erst ermöglicht.

⁴² Die Frage nach einem möglichen Ende der Modernisierung wird im Kapitel 2.4 wieder aufgenommen.

ner Konkurrenzdemokratie, in der Wirtschaft die Organisationsform Marktwirtschaft und für die Gesellschaft die Realisierung von Massenkonsum und Wohlfahrtsstaat.⁴³ Modernisierung bedeutet für Zapf die Entwicklung dieser „Basisinstitutionen“ sowie ihren Aus- und Umbau.

Zwischen den „Institutionen“ bestehen nach Zapf (1994, S. 181 f.) Abhängigkeiten: In der politischen Entwicklung, die über die Prozesse Nationenbildung und Staatenbildung verläuft, entstehen Forderungen nach politischer Beteiligung, die – einmal institutionalisiert – zu Ansprüchen auf wohlfahrtsstaatliche Absicherungen führen. In der wirtschaftlichen Entwicklung gilt Massenkonsum als ein spätes Stadium, das ein sich selbst erhaltendes Wachstum ebenso voraussetzt wie die Entscheidung, große Teile der Gesellschaft daran teilhaben zu lassen. Marktwirtschaft und Konkurrenzdemokratie gelten dabei als „Inputs“, Massenkonsum und Wohlfahrtsstaat mit Wahlfreiheit und Absicherung quasi als „Outputs“.

Die kurze Skizzierung des Verständnisses moderner Gesellschaft und gesellschaftlicher Modernisierung zeigt schon alle Probleme und viele Merkmale dieses theoretischen Zugangs zum Verständnis der gesellschaftlichen Entwicklung der letzten beiden Jahrhunderte auf. Ein Problem ist die Wahl des Maßstabs zur Messung des Modernisierungsgrads. Etwas überspitzt formuliert kann man den Maßstab so skizzieren: Wer so ist wie wir, der ist modern. So verwundert nicht, wenn Zapf nach Durchsicht einer Reihe von Untersuchungen zur vergleichenden Einschätzung des Modernitätsgrads verschiedener Staaten zu dem Ergebnis kommt:

„Wie immer aber man definiert und mißt: Es gibt nach allen angewandten Maßstäben eine klare Spitzengruppe wohlhabender Länder: die modernen OECD-Gesellschaften“ (Zapf 1994, S. 179).

Wohlfahrtsentwicklung und Modernisierung sind praktisch gleichgesetzt. Zwar kritisiert auch Zapf die einfachen Indizes in ihrer Aussagekraft, etwa mangelnde Differenzierung bei der Berechnung des Bruttosozialprodukts je Einwohner einer Region oder der Indikatoren für Massenkonsum, z. B. Personenkraftwagen pro 1.000 Einwohner. Ihre Aussagen akzeptiert er dennoch. Weiterentwicklungen von Modernisierungsindizes, etwa Lebensqualitätsmessungen oder der „Human Development Index“ des United Na-

⁴³ Die Konzeption erinnert an Parsons frühe Überlegungen zur sozialen Evolution, in denen er Bedingungen und Prozessen der modernen westlichen Entwicklung nachgehen wollte, nachdem deutlich wurde, daß die statischen Annahmen von Parsons' Systemtheorie nicht mit beobachtbaren Veränderungsprozessen im Einklang stehen. Parsons erklärt bürokratische Herrschaft, Geld- und Marktwirtschaft sowie eine demokratische Ordnung zu „Universalien“, ohne die eine gesellschaftliche Weiterentwicklung nicht möglich ist. Wehlings Einschätzung dieser Position: „Seine Evolutionstheorie dient zu weiten Teilen der Selbstvergewisserung der modernen westlichen Gesellschaft, der Begründung ihrer ökonomischen, kulturellen und moralischen Überlegenheit über den Rest der Welt“ (Wehling 1992, S. 153).

tions Development Program, die Lebenserwartung, Alphabetismusrate, durchschnittliche Zahl der Jahre des Schulbesuchs, Kaufkraft je Einwohner usw. verwenden, kommen zu dem gleichen Ergebnis.

„Die Erklärung liegt darin, daß die Wohlfahrtsentwicklung selbst als der Inbegriff der Modernisierung angesehen werden kann. Damit ist nicht gemeint, daß Wohlstand [...] das oberste Ziel aller gesellschaftlicher Entwicklung ist, höher als Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit, wichtiger als Zugehörigkeit und Selbstverwirklichung. Vielmehr ist damit gemeint, daß Wohlstand diejenige gesellschaftliche Leistung ist, die der größten Zahl das größte Glück materiell, handgreiflich, tangibel zuwachsen läßt und damit zu einer zentralen Quelle der Legitimation moderner Gesellschaften wird“ (Zapf 1994, S. 181).

Eine moderne Gesellschaft ist eine wohlhabende Gesellschaft; und sie ist wohlhabend, weil sie modern ist. Dieser Zirkelschluß zeigt die ethnozentrische Ableitung der Maßstäbe zur Messung von Wohlstand und Modernisierungsgrad.

Wäre die Ableitung nur ethnozentrisch, könnte man dies als übliche Beschränkung der Sichtweise ansehen oder dem Fehlen anderer Ergebnisse zuordnen. Zudem ist aber, auch bei Zapf, eine dezidierte politische Ausrichtung der Interpretation dieser Wohlstandserhebungen festzustellen:

„Mit einem (wahrscheinlich überschätzten) Wert, der rund die Hälfte des Wertes der Bundesrepublik beträgt, erscheint die DDR als erstes Ostblockland auf Platz 25, [...] Die wohlhabenden Länder sind also überwiegend die modernen demokratischen Gesellschaften. [...] Japan bleibt bis 1950 ein Entwicklungsland, die Sowjetunion ist in den fünfziger Jahren mit einem mächtigen Spurt in den Kreis der Industrieländer eingetreten, aber niemals eine moderne Wohlfahrts-gesellschaft geworden. [...] Alle politischen Diktaturen und alle Kommandowirtschaften haben sich über die Zeit als unfähig erwiesen, die ‘Subjektivität’, das kreative Potential der von ihnen selbst ausgebildeten Bevölkerung über die Mobilisierung von Innovationen und für die Konfliktregulierung mittels Reformen zu nutzen. Die ‘Dominanz’, die evolutionäre Überlegenheit moderner Gesellschaften [...] beruht auf ihrer Lern- und Revisionsfähigkeit, und ihre Legitimation beruht auf Individualisierung und Sicherheit, ermöglicht durch Massenkonsum und Wohlfahrtsstaat. Nicht der Spätkapitalismus ist an seinen Legitimations- und Motivationskrisen zusammengebrochen, sondern die autoritären und diktatorischen Systeme“ (Zapf 1994, S. 175- 182).

Zu den zentralen Annahmen des Modernisierungsprozesses rechnet Zapf (1994, S. 181) die Marktwirtschaft. Dabei geht er von einer kapitalistischen Wirtschaftsform aus – eine Unterstellung, die derzeitig gerechtfertigt scheint. Zu den damit verbundenen ethnozentrischen Sichtweisen gehört heute die Vorstellung, Modernisierung und Kapitalismus gingen zwangsläufig mit Verwestlichung einher. Max Weber wies z. B. in seinen Analysen auf einen engen Zusammenhang zwischen der Entwicklung des Kapitalismus und Verwestlichungsprozessen hin. Die Verbreitung kapitalistischer Wirtschaftsorganisation in den letzten Jahrzehnten läßt einen engen Zusammenhang fraglich erscheinen. Ging Weber noch davon aus, fernöstliche Gesellschaften könnten ökonomisch nicht erfolgreich sein, so belehrt uns

die wirtschaftliche Entwicklung Japans, Südkoreas und anderer Staaten dieser Region eines besseren. Ihr Erfolg wird heute – wenigstens zum Teil – gerade aus nichtwestlichen Kulturmustern erklärt. Mindestens der Zusammenhang zwischen Kapitalismus und Verwestlichungsprozessen scheint nicht so zu existieren, wie noch vor einiger Zeit angenommen.

Daneben sind Versuche gesellschaftlicher Modernisierung mit dem Bemühen gekoppelt, bestimmte Verwestlichungstendenzen zu vermeiden. Beispiele liefern der Nahe Osten und Nordafrika, wo mehrere Staaten Modernisierungsprozesse unter Berücksichtigung islamischer Religionsvorstellungen durchlaufen wollen. Auch in China werden z. B. nichtwestliche Politikvorstellungen mit der Einführung kapitalistisch marktwirtschaftlicher Strukturen verbunden. Ob sich langfristig Verwestlichungsprozesse durchsetzen, die möglicherweise – wie in einem Trojanischen Pferd – in der kapitalistischen Marktwirtschaft verborgen sind und sich, z. B. über den Wandel von Untertanen zu „frei“ entscheidenden Konsumenten, ausbreiten (und somit den gedachten Zusammenhang von Kapitalismus und Verwestlichung rehabilitieren) oder ob die Entwicklung in außereuro-nordamerikanischen Regionen nach anderen als bisher beachteten Mustern abläuft – etwa dem vielkritisierten „Kampf der Kulturen“ (Huntington 1993, 1996) –, ist derzeit noch nicht zu entscheiden.

Die Frage des Zusammenhangs von Modernisierung und Verwestlichung erübrigt sich teilweise, löst man gesellschaftliche Modernisierung vom historischen Entstehungszusammenhang dadurch, daß man die derzeitige gesellschaftliche Verfaßtheit entwickelter westlicher Staaten nicht länger als *zwangsläufigen* Entwicklungspfad anderer Gesellschaften ansieht und den heutigen Entwicklungsstand westlicher Staaten nicht als höchstes und zu erstrebendes Entwicklungsziel postuliert. Der Blick auf den Modernisierungsprozeß könnte freier werden, etwa durch die Herausarbeitung historischer und lokaler Besonderheiten der Entwicklung in modernen Staaten. Auf diesem Weg sind möglicherweise grundlegendere Prozesse zu finden. Ob solche Fragen zentrale Momente der Modernisierungstheorie auflösen oder den theoretischen Ansatz als Ganzes in Frage stellen, kann hier nicht Gegenstand der Diskussion sein.⁴⁴

Modernisierungstheorien wollen Aussagen über gesellschaftliche Veränderungen in der gesamten Welt machen. Zu Beginn befassten sie sich mit Entwicklungsmöglichkeiten wenig entwickelter Staaten der sogenannten Dritten Welt. In diesem Punkt sind konkurrierende Theorien im Modell des Weltsystems (insbesondere Wallerstein) und der Dependencia-Theorie vorhanden.

Die Weltsystemtheorie Immanuel Wallersteins geht davon aus, daß

⁴⁴ Zur Kritik technokratisch verengter, wachstumsorientierter Modernisierungstheorien siehe Wehling (1992). Eine historisch ausgerichtete „Soziologie der Moderne“, die ebenfalls viele dieser Probleme anspricht, hat Wagner (1995) vorgelegt.

Staaten nicht unabhängig, sondern Teil eines Staatensystems sind. Damit ergänzt sie die auf einzelne Gesellschaften gerichtete Perspektive. Wallerstein geht noch weiter und sagt, es gebe nur noch ein Weltsystem, das auf Arbeitsteilung beruhe und in der Form vieler unterschiedlicher Kultursysteme erscheine. Durch die internationale Arbeitsteilung stünden die Staaten ökonomisch und strukturell in enger Verbindung, nicht dagegen auf dem politischen Sektor. Deshalb handele es sich bei dem gegenwärtigen Weltsystem um eine kapitalistische Weltwirtschaft⁴⁵ (Wallerstein 1979).

Die Analyse weltwirtschaftlicher Strukturen geht auf die schon erwähnten Dependencia-Theorien zurück, die lateinamerikanische Autoren Mitte der 1960er Jahre als Gegenmodell zu den für sie untauglichen „amerikanischen“ Modernisierungsvorstellungen formulierten. Danach gibt es ökonomische Zentren im Weltsystem, die durch koloniale Ausbeutung und später durch Aufrechterhaltung imperialer Abhängigkeit die ökonomischen Peripherien an einer Entwicklung hindern. „Unterentwicklung“ beruht danach nicht auf dem Fehlen von Modernisierungsmerkmalen, sondern ist eine Folge der ungleichen und für die Peripherie nachteiligen Auswirkungen des kapitalistischen Weltsystems.⁴⁶

Weltsystemtheorie und Dependencia-Theorien bestimmen teilweise die Ursachen für Aufrechterhaltung bzw. Verhinderung gesellschaftlicher Entwicklung anders als Modernisierungstheorien. Bedingt durch marxistische Argumentationen sind sie dabei weitgehend auf ökonomische Prozesse beschränkt. Wichtig ist hier, daß beide Ansätze die innergesellschaftlichen Wirkungen gesellschaftlicher Modernisierung nicht in Frage stellen. Deshalb sind sie an dieser Stelle nicht gesondert zu verfolgen.

2.1.4 Ursachen gesellschaftlicher Modernisierung

Die bisherige Analyse der Diskussion um Modernisierung hat eher Uneinigkeit als Übereinstimmung in der Beurteilung des gesellschaftlichen Veränderungsprozesses erbracht. Weder ist der Beginn der Moderne einvernehmlich geklärt noch herrscht Einigkeit über die Kennzeichen zur Charakterisierung der Moderne und der modernen Gesellschaft, zudem wird der Entwicklungsprozeß unterschiedlich beschrieben. Bei der Frage nach grundlegenden Ursachen für gesellschaftliche Modernisierung herrscht ebenfalls keine Einmütigkeit.

Eine der zentralen Fragen jeder soziologischen Gesellschaftstheorie ist die Suche nach dem „Motor“ für sozialen Wandel, in diesem Fall für gesell-

⁴⁵ Hier trifft sich die Weltsystemtheorie mit den erläuterten Globalisierungsvorstellungen, die in der Regel aber auf einem anderen gesellschaftstheoretischen Hintergrund beruhen.

⁴⁶ Ausführlicher zu Dependencia-Theorien, ihrer Einbindung in modernisierungstheoretische Diskussionen sowie zur Kritik: Wehling (1992, S. 116 f., 134 ff.).

schaftliche Modernisierung.⁴⁷ Klassische Theorien sehen dafür im wesentlichen einzelne Ursachen. Bei den Analysen, die sich direkt oder indirekt auf Karl Marx beziehen, ist dies der Kapitalismus.

„Mit dem Niedergang der Feudalherrschaft wird die in der lokalen Gutsbewirtschaftung wurzelnde Agrarproduktion durch eine Produktion verdrängt, die Märkte von nationaler und internationaler Reichweite bedient und durch die nicht nur eine unbegrenzte Vielfalt materieller Güter, sondern auch die menschliche Arbeitskraft kommodifiziert, also zur Ware wird. Die im Entstehen begriffene soziale Ordnung der Moderne ist sowohl in ihrem Wirtschaftssystem als auch in ihren übrigen Institutionen *kapitalistisch*. Die Rastlosigkeit und Mobilität der Moderne wird erklärt, indem man sie als Ergebnis des Zyklus Investition-Profit-Investition hinstellt, der in Verbindung mit der Gesamttendenz des Absinkens der Profitrate die ständige Disposition des System hervorbringt, immer weiter zu expandieren“ (Giddens 1995, S. 20 f., Hervorhebung im Original).

Durkheim sieht weniger den kapitalistischen Wettbewerb im Mittelpunkt, sondern die Wirkungen des Industrialismus. Zentral sind dabei Folgen komplexer Arbeitsteilung, die industrielle Ausbeutung der Natur ermöglichte und zu gesellschaftlicher Dynamisierung führte. Max Weber stellt Rationalisierung in den Vordergrund, die sich in der Entwicklung von Technologie und der Bürokratisierung menschlicher Tätigkeiten niederschlägt (Giddens 1995, S. 21 f.).

Kapitalistische Produktionsweise, industrielle Ordnung und Bürokratisierungstendenzen, bzw. allgemeiner formuliert Rationalisierung, sind wichtig für das Verständnis westlicher moderner Gesellschaft wie auch gesellschaftlicher Modernisierung insgesamt. Die entwicklungspolitischen Modernisierungstheorien der 1950er und 60er Jahre lassen sich auf diese bzw. darauf aufbauende Erklärungsansätze zurückführen, unabhängig davon, ob sie sich um das Erreichen der industriellen „take-off“-Situation oder um eine soziale, psychische oder politische Mobilisierung bemühten. Nachfolgend werden einige neuere Gesellschaftstheorien daraufhin befragt, ob sie andere Ursachen des gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses sehen als die bisher angeführten.

Niklas Luhmanns funktional-strukturelle Systemtheorie bezeichnet Komplexität als Hauptmerkmal moderner Gesellschaften und ihre Reduktion als Hauptaufgabe. Ein zweites Merkmal ist die funktionale Differenzierung. Das Anwachsen funktionaler Differenzierung durch den Ausbau gesellschaftlicher Subsysteme steigert die Komplexität und hängt so mit ihr zusammen. Der Wandel der Differenzierungsform gilt Luhmann als zentrales Merkmal gesellschaftlicher Veränderung:

⁴⁷ Dazu der Einwand von Wagner: „Von einer Soziologie der Moderne zu sprechen, scheint bestenfalls ein Pleonasmus zu sein. Was ist Soziologie anderes als der systematische Versuch, die moderne Gesellschaft zu verstehen? [...] Wenn die Soziologie mit der Moderne entstand, als eine Form der Selbstbeobachtung der Moderne, dann kann sie niemals jene Distanz gewinnen, die jedes analytische Unternehmen verlangt“ (Wagner 1995, S. 9).

„Im großen und ganzen kann man sagen: *archaische* Gesellschaften sind in ihrer Primärstruktur segmentär differenziert, *Hochkulturen* schichtungsmäßig differenziert, die *moderne Gesellschaft* dagegen funktional differenziert. Dies zuletzt genannte Prinzip ermöglicht die größte Systemkomplexität, weil es auf sekundären Stufen der Differenzierung auch Schichtung und auch segmentäre Differenzierung zuläßt. Es ist demnach nicht einfach die immer größere Differenzierung, sondern die Wahl der Differenzierung, die die bisherige gesellschaftliche Evolution auszeichnet [...]“ (Luhmann 1975, S. 198, Hervorhebungen im Original).

Komplexitätssteigerung sozialer Systeme erfolgt nach Luhmann (1975) durch die Funktionserfüllung der sozialen Subsysteme. Damit ist das System besser in der Lage, Komplexität zu verarbeiten und zugleich anpassungs- und überlebensfähiger. Dem Vorwurf einer naturalistischen Entwicklungsvorstellung im Stile des 19. Jahrhunderts entzicht sich Luhmann durch den Gedanken, Evolution sei kein historisch ablaufender Prozeß. Evolution ist vielmehr jede Strukturveränderung, die durch Differenzierung sowie die Mechanismen Variation, Selektion und Stabilisierung erzeugt wird (ebd., S. 195). Den Übergang zu funktionaler Differenzierung sieht Luhmann dennoch als einzigartigen Vorgang, der seinen historischen Ausgang in Europa nahm. Nach seinen Vorstellungen begann er im späten Mittelalter und hatte gegen Ende des 18. Jahrhunderts eine kaum rückgängig zu machende Situation geschaffen. Trotz dieses Rückbezugs auf einen Zeitraum und den Hinweis, eine Umstellung des Zeitbewußtseins, wie im Kapitel 1.2 erläutert, habe stattgefunden, gibt Luhmann keine Ursache des Veränderungsprozesses⁴⁸ an, wie etwa Marx oder Weber:

„Den Auftakt [zur Umstellung auf das Prinzip der funktionalen Differenzierung, N. W.] bildet die Ausdifferenzierung des Wirtschaftssystems unter funktionalen Gesichtspunkten als ‘Geldwirtschaft’; dieser Vorgang wird aber weder aus spezifisch ‘modernen’ Ideen oder Bewußtseinsstrukturen noch aus materiellen gesellschaftlichen (Klassen-) Interessen, sondern lediglich aus der evolutionären Tendenz zur Komplexitätssteigerung unter Effizienzgesichtspunkten abgeleitet. Ohnehin verzichtet Luhmanns funktionale Evolutionstheorie von vorneherein auf kausale Erklärungen [...]“ (Wehling 1992, S. 187).

Ulrich Beck befaßt sich nicht mit der Entstehung der modernen Gesellschaft, sondern mit den Folgen der industriellen Moderne. Die Theorien „reflexiver Modernisierung“⁴⁹ zu denen Becks „Risikogesellschaft“ (1986)

⁴⁸ Dies ändert sich auch später nicht, wie sein Beitrag über das Moderne der modernen Gesellschaft zeigt, der sich mit der Zukunft von Moderne befaßt (Luhmann 1991). In seinem letzten großen Werk, der „Gesellschaft der Gesellschaft“ (1997), weist er darauf hin, daß Evolution nicht mit Fortschritt zu verbinden ist, sondern jederzeit in eine andere Richtung wirken kann. Schimank (1998, S. 178) fügt hinzu, dies sei nicht als Zukunftspessimismus zu interpretieren, Evolutionstheorie im Sinne Luhmanns sei vielmehr „weder kategorisch optimistisch noch pessimistisch“. Kritisch zu Luhmanns (1997) Annahme einer funktional differenzierten Weltgesellschaft siehe Wagner (1998).

⁴⁹ Der Begriff „reflexive Modernisierung“ ist keineswegs „geschützt“, selbst Zapfs Ansatz kann man damit kennzeichnen: „Man kann Zapfs Konzeption [...] so verstehen, daß die ‘weitergehende’ Modernisierung durch Innovationen ‘reflexiv’ wird. In jedem Fall hat Zapf mehr als nur den Hinweis auf die fehlenden Alternativen aufzubieten, um die Modernisierungstheorie gegen

zu rechnen ist, konfrontieren die Moderne mit ihren Folgen und entwickeln daraus eine Theorie der Modernisierungen.

„Wenn unter Modernisierung die ‘Rationalisierung der Tradition’ verstanden wird, dann soll reflexive Modernisierung die ‘Rationalisierung der Rationalisierung’ bezeichnen [...] – d.h. die (Selbst-)Modernisierung der Moderne. Daher versteht dieser Ansatz sich durchaus als eine kritische Theorie der Moderne, als Kritik an der bislang nur halbherzigen und unvollständigen Realisierung des ‘Projekts der Moderne’ [...]“ (Wehling 1992, S. 247).

Die sich daraus ergebende Verwissenschaftlichung der Wissenschaft bleibt in den Grenzen einer innerwissenschaftlichen Argumentation. Die auf die wachsende Autonomie bei der Verwendung von Wissenschaft und die Aufdeckung sozialer Konstruiertheit wissenschaftlicher Theorien folgende sekundäre Verwissenschaftlichung agiert mit den gleichen Argumentationsmustern und handelt in den gleichen Organisationsformen.

Beck setzt die erste Modernisierung voraus, deshalb finden sich in seiner Risikogesellschaft kaum Hinweise auf den eigentlichen Motor gesellschaftlicher Modernisierung:

„Ähnlich wie im 19. Jahrhundert Modernisierung die ständisch verknöcherte Agrargesellschaft aufgelöst und das Strukturbild der Industriegesellschaft herausgeschält hat, löst Modernisierung heute die Konturen der Industriegesellschaft auf, und in der Kontinuität der Moderne entsteht eine andere gesellschaftliche Gestalt“ (Beck 1986, S. 14, im Original kursiv).

Wehling (1992, S. 252) sieht in Becks Vorstellung gesellschaftlicher Modernisierung im Rahmen reflexiver Modernisierungstheorien,⁵⁰ genauso wie in anderen entsprechenden Vorstellungen, Anklänge an Habermas’ Theorie einer Rationalisierung der Lebenswelt, vor allem aber an Luhmanns System- und Evolutionstheorie. Im Vordergrund stehen dabei funktionale Differenzierung und Enttraditionalisierung. Vor diesem Hintergrund verwundert nicht, keine weiteren Angaben über die Ursachen von Modernisierung zu finden.

Jürgen Habermas geht in seiner Auseinandersetzung mit den Problemen einer spätkapitalistischen Gesellschaft (1973) von der Gültigkeit der Grundthesen Marx’ aus, d. h., der anhaltenden Wirksamkeit des Kapitalis-

Theorien epochaler Brüche von der Postmoderne bis zur Risikogesellschaft zu verteidigen“ (Meulemann 1996, S. 503).

⁵⁰ Die Erkenntnis der Selbstreflexivität moderner Gesellschaften wurde nicht erst in den 1980er Jahren von Soziologen formuliert, wie das folgende Zitat belegt:

„Für die Geschichte des Bewußtseins bleibt der Intellektuelle eine wichtige Instanz. Er ist ein Produkt der bürgerlichen Gesellschaft. Sie erzeugt ihr eigenes Korrektiv, eine Negation hinter ihrem Rücken. Als Handelsgesellschaft, die Reflexion zur Grundlage hat, machte sie die Reflexion über sich selbst zum Bestand ihrer Wirklichkeit. Dies bleibt eine produktive Leistung von unbeeendeter Aufarbeitung“ (Heydorn 1974, S. 301).

mus. Die Aufgaben der Gesellschaft sieht er, ähnlich wie Luhmann, in der Reduktion von Komplexität durch System- und Sozialintegration. Die neuere Gesellschaftstheorie Habermas' (1981) geht vor allem vom Rationalisierungsproblem im Anschluß an Max Weber und von linguistischen Ansätzen zur Kommunikation aus. Kommunikatives Handeln ist Habermas' neuer Grundbegriff. Es spielt sich innerhalb der „Lebenswelt“ ab, die mit der Gesellschaft in Verbindung steht. So will Habermas die Aufgliederung in soziologische Mikro- und Makrotheorien durch die Verbindung von Handlungs- und Systemtheorie überwinden. Die Ursache gesellschaftlicher Modernisierung sieht er in den Auswirkungen von Rationalisierungsprozessen vor dem Hintergrund des Kapitalismus. Diese laufen als gesellschaftliche Rationalisierung und als Rationalisierung der Lebenswelt ab. Gesellschaften durchlaufen historische Lernprozesse und werden rationaler; Lebenswelten verändern sich durch die Dezentralisierung von Weltbildern, die Entzauberung, wie Weber es nannte.

„Die Rationalisierung der Lebenswelt ermöglicht einerseits die Ausdifferenzierung verselbständigter Subsysteme und eröffnet gleichzeitig den utopischen Horizont einer bürgerlichen Gesellschaft, in der die formal organisierten Handlungsbereiche des Bourgeois (Ökonomie und Staatsapparat) die Grundlage bilden für die posttraditionale Lebenswelt von Homme (Privatsphäre) und Citoyen (Öffentlichkeit)“ (Habermas 1981, Bd. 2, S. 485).

Norbert Elias geht in seiner Prozeßsoziologie von einem permanenten Wandel von Gesellschaften aus und bezeichnet die Systemtheorie als ahistorisch arbeitende, harmonistische Zustandssoziologie. Marxistische Ansätze betrachtet er als zu einseitig an ökonomischen Aspekten ausgerichtet. Zudem möchte er die Trennung mikro- und makrotheoretischer Ansätze überwinden. Sein Konzept beruht auf der Annahme von Figurationen und Machtbalance. Er sieht kontinuierliche Macht- und Konkurrenzkämpfe, wobei die Chancen nicht gleich verteilt sind und ein Ausgang nicht sicher vorherzusagen ist. Elias lehnt die Annahme einer festen Entwicklungsrichtung für Gesellschaften ab, er bezweifelt die „Notwendigkeit“ gesellschaftlicher Entwicklung. In seiner Untersuchung über den Prozeß der Zivilisation interessieren ihn langfristige Transformationen der Gesellschafts- und Persönlichkeitsstrukturen, d. h. über mehrere Generationen.⁵¹ Ursachen gesellschaftlicher Veränderungen wie auch von Wandlungen der Beziehungen zwischen Staaten sind für Elias permanente Macht- und Konkurrenzkämpfe, die nicht allein aus politischen oder wirtschaftlichen Gründen geführt werden:

⁵¹ Sein ursprüngliches Interesse gilt damit sozialem Wandel. Elias' Vorstellungen werden hier dennoch berücksichtigt, weil er einen wichtigen Zugang zu dieser Problematik formuliert hat und weil das Konzept der Figurationen und Machtbalancen auch für kurzfristige Veränderungen der gesellschaftlichen Verfaßtheit von Bedeutung ist.

„Und heute so wenig wie ehemals bilden ‘wirtschaftliche’ Zwecke und Zwänge für sich *allein* oder *allein* politische Motive den Urantrieb dieser Veränderungen. Keineswegs ist etwa in dieser Staatenkonkurrenz der Erwerb von ‘mehr’ Geld oder von ‘mehr’ wirtschaftlichen Machtmitteln das eigentliche Endziel und die Ausdehnung eines staatlichen Herrschaftsbereichs, der Erwerb von größerer politisch-militärischer Macht, nur dessen Maske, nur ein Mittel zu diesem Zweck. Ungeordnete oder geordnete Monopole der physischen Gewaltausübung und der wirtschaftlichen Konsumtions- und Produktionsmittel sind unaufhebbar miteinander verbunden, ohne daß eines je die eigentliche Basis und das andere lediglich einen ‘Überbau’ darstellt. Beide zusammen produzieren in dem gesellschaftlichen Gewebe, je nach ihrem Stand, spezifische Spannungen, die zu Veränderungen dieses Gewebes hindrängen. *Beide zusammen bilden das Schloß der Ketten, durch die sich die Menschen gegenseitig binden.* Und in beiden Verflechtungssphären, in der politischen, wie in der wirtschaftlichen, sind, in steter Interdependenz, die gleichen Verflechtungszwänge am Werke. Wie die Tendenz des großen Kaufmanns zur Vergrößerung seines Unternehmens letzten Endes durch den Spannungsdruck seines *ganzen* Menschengeflechts ausgelöst wird und unmittelbar vor allem durch die Gefahr der Verringerung seines Verfügungsbereichs und des Verlusts seiner Selbständigkeit, in die er gerät, wenn rivalisierende Unternehmen größer werden, als das seine, so treiben sich auch rivalisierende Staaten unter dem Spannungsdruck des ganzen Gewebes, das sie bilden, im Wirbel der Konkurrenzschraube gegenseitig weiter und weiter voran“ (Elias 1976, Band 2, S. 436 f., Hervorhebungen im Original gesperrt).

Diese Ansätze sind weder in ihren Einzelaspekten noch insgesamt unwidersprochen geblieben.⁵² Keiner hat sich durchsetzen können, und dies ist auch in nächster Zeit nicht zu erwarten. Deshalb kann hier nur von verbreiteten bzw. gemeinsamen Momenten der befragten Theorien ausgegangen werden. Auf der Ebene der Ursachen gesellschaftlicher Veränderungen herrscht nur eine gewisse Übereinstimmung.⁵³ Die meisten theoretischen Ansätze gehen direkt oder indirekt von modernisierenden Wirkungen einer kapitalistischen Wirtschaftsorganisation aus. Regionale und internatio-

⁵² Zur Kritik an Luhmann, insbesondere aber an Habermas, siehe z. B. Wehling (1992, Kapitel 6 und 11-13).

⁵³ Mit der Beschreibung von Modernisierung als Veränderung bzw. Anpassung ist keine Antwort auf die Frage gegeben, an was der bis dahin gegebene Zustand angepaßt wird. Die Antwort wird in verschiedenen Modernisierungstheorien sehr unterschiedlich und über die bisher vorgestellten Ansätze hinaus versucht. Sie ist von der gewählten gesellschaftstheoretischen Ausrichtung abhängig und wird in erster Linie unter dem Stichwort Evolutions- oder Entwicklungstheorien diskutiert. Eine Gruppe von Erklärungsansätzen gesellschaftlichen Wandels begriff die Veränderung als Höherentwicklung und versteht die Geschichte als eine Abfolge aufeinander aufbauender Entwicklungsstufen von Gesellschaftsformen. Die zu Veränderungen führenden Grundprobleme werden häufig in der materiellen Produktion bzw. der Verteilung von Gütern gesehen. Industrielle Revolution bzw. Industrialisierung wird dabei genannt, aber auch zunehmende Komplexität der Umwelt und Verbreitung bestimmter Weltbilder. Andere Erklärungsansätze führen gesellschaftlichen Wandel auf die selektive Weitergabe in der jeweiligen Situation erfolgreichen Wissens und entsprechender Verhaltensweisen zurück. Dieses Wissen und diese Verhaltensweisen können in einer anderen Situation wieder zu Mißerfolg führen. Deswegen sehen diese Ansätze keine Tendenz einer generellen Höherentwicklung der Gesellschaft (ausführlicher z. B.: Giesen (1984), Lepsius (1977)).

nale Arbeitsteilung wäre auch anders möglich – das haben Planwirtschaften vorgeführt –, die Veränderungsdynamik ergibt sich aber erst aus der Konkurrenzsituation und der in einer Marktwirtschaft angelegten Entscheidungsvielfalt. Weitgehende Einigkeit besteht darin, daß dies nicht die alleinige Ursache gesellschaftlicher Modernisierung ist.⁵⁴ Die weiteren Ursachen bleiben umstritten: Sind es konkurrenzinduzierte Entscheidungen der politischen Sphäre, wie bei Elias, sind es Rationalisierungsprozesse, wie bei Habermas oder ist es die nicht-naturalistische Evolutionsvorstellung von Luhmann – obwohl er sich vermutlich allein schon gegen eine solche Einordnung wehren würde.

Bei der Beschreibung längerfristiger gesellschaftlicher Veränderungen herrscht dagegen größere Einigkeit: Eine fortschreitende Differenzierung mit komplementärer Integrierung sowie ein Staatsbildungsprozeß mit wachsender Kontrollfähigkeit und eine Veränderung von Persönlichkeitsstrukturen in Richtung einer Entmythifizierung und zunehmender Rationalität (Individualisierung) stellen den weitgehend akzeptierten Kern dar.

Diese Beschreibungen enthalten weitere Faktoren gesellschaftlicher Modernisierung. Zwischen Erklärung und Beschreibung ist die Theorie der funktionalen Differenzierung einzuordnen.

„Von allen Ein-Faktor-Definitionen von Modernität haben diejenigen die beste Begründung, die mit den Klassikern der Soziologie als strukturbestimmend den Prozeß der Differenzierung nennen“ (Scheuch 1991, S. 124).

Für funktionale Differenzierung ist Modernisierung ein immer weiter fortschreitender Prozeß wachsender Differenzierung eigenlogischer und spezialisierter Gesellschaftssubsysteme.⁵⁵ Dieses Theorem ist derzeit weit verbreitet, aber nicht unwidersprochen:⁵⁶

⁵⁴ Weder Marktwirtschaft noch Existenz einer Arbeitsteilung können den Prozeß gesellschaftlicher Modernisierung hinreichend erklären. Schließlich gab es – wenn auch in anderen Dimensionen – schon z. B. zu Zeiten des Römischen Reichs vor zwei Jahrtausenden marktwirtschaftlich gesteuerte Konkurrenz und eine differenzierte Arbeitsteilung in verschiedenen Bereichen. Ein regionale Arbeitsteilung belegt die Existenz ausgedehnter Handelsbeziehungen über weite Strecken. Damit allein ist also nicht zu erklären, warum erst und gerade vor etwa zwei Jahrhunderten ein solcher Veränderungsprozeß einsetzte.

⁵⁵ Über den Zusammenhang von funktionaler Differenzierung mit Überlegungen Durkheims zur Arbeitsteilung, der Marktdynamik im Sinne von Marx und der Individualisierungsdiskussion von Simmel siehe Brock/Junge (1995, S. 166 ff.).

⁵⁶ Neben der Kritik von Brock/Junge (1995) siehe z. B. Wagner (1996a): „Der Gedanke der Autonomie, der zur ‘Moderne’ gehört, hat keine eindeutige Beziehung zu einer institutionellen Ordnung und ist nicht notwendig an eine Differenzierung von Institutionen nach funktionalen Gesichtspunkten geknüpft. Er ist nicht Konstitutionsgrundlage einer bestimmten sozialen Konfiguration, sondern kulturelle Ressource, die in unterschiedlichem Ausmaß und vielfältiger Weise zur Konstruktion von sozialen Ordnungen gebraucht werden kann. In dem Moment, in dem der modernitätskonstituierende Autonomiegedanke mit Differenzierung kurzgeschlossen wird, wird das Fundi-Theorem [die Theorie der funktionalen Differenzierung, N. W.] in dogmatischer und zugleich irriger Weise zum Ausgangspunkt jeglicher Betrachtung der sozialen Welt, der gegen empirisch-historische Betrachtungen immunisiert ist“

„Nun glaubt eine beachtliche Zahl von Soziologen durchaus nicht, daß die Logik und Dynamik sozialen Wandels in der Moderne generell durch funktionale Differenzierung bestimmt werden. Oft gelingt es ihnen dennoch nicht, sich von den Fundamentalismen der Differenzierungstheorie völlig zu befreien.

Im Unterschied zu Wolfgang Zapf sind etwa Hans van der Loo und Willem van Reijen nicht der Ansicht, daß Modernisierung einfach weitergehen könne oder sie überhaupt jemals als ein Prozeß hätte gedacht werden sollen, der – einmal in Gang gesetzt – konstant und ambivalenzfrei in eine Richtung verläuft. Statt dessen betonen sie den problemgenerierenden Charakter jedes der Teilprozesse der Modernisierung. Bewandert nicht nur in der klassischen und der modernisierungstheoretischen Soziologie, sondern auch in den Argumentationsfiguren der kritischen wie der postmodernen Theorie stellen sie den modernisierenden Tendenzen (Differenzierung, Rationalisierung, Individualisierung und Domestizierung) jeweils eine modernitätsgenerierte Problematik (Solidarität, Legitimität, Integration und Balance) gegenüber“ (Wagner 1996a, S. 424).

Hier ist ein Ergebnis wichtig, das Brock und Junge (1995) in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Modernisierung und funktionaler Differenzierung anführen. Sie plädieren für eine Kombination funktionaler Differenzierung mit Marktvergesellschaftung, weil eindimensionale Logiken gesellschaftlicher Modernisierung nicht ausreichen.

„Wenn diese Überlegungen zutreffen, dann können wir Modernisierung zunächst als Wechselwirkungszusammenhang zwischen den Entwicklungen von Differenzierung und Universalisierung verstehen“ (Brock/Junge 1995, S. 177).

Neben der Differenzierungslogik sehen sie eine universalistische Tendenz bei den Zugriffsmöglichkeiten auf Ressourcen.⁵⁷ Was Brock und Junge (1995, S. 177 f.) an Beispielen des Verhältnisses von Politik und Medien, der Funktion des Lebenslaufs zwischen Verzeitlichung und Biographisierung und der zunehmenden Bedeutung von Wissen und neuen Produktideen gegenüber dem eigentlichen industriellen Produktionsprozeß erläutern, ist möglicherweise zu verallgemeinern: Gesellschaftliche Modernisierung

(Wagner 1996a, S. 423).

Kritisch zur Verwendung des Begriffs Differenzierung in der Soziologie und sich für Ersatz bzw. Ergänzung durch den Begriff der Symbiose als Modell zur Beschreibung und Erklärung sozialer Verhältnisse aussprechend, siehe Wagner, G. (1996). Symbiose ist, nach Wagner, besser in der Lage, überdauernde bzw. neu entstandene gesellschaftliche Heterogenität zu erklären.

⁵⁷ „Ressourcen sind Produkte menschlicher Arbeit. Sie sind Güter, Dienstleistungen oder Informationen, die auf eine verallgemeinerte Nachfrage hin codiert sind: Gebrauchswerte im Marx'schen Sinne. Darüber hinaus ist für den Ressourcentransfer konstitutiv, daß die Ressourcen der Möglichkeit nach universell, vor allem von der räumlichen Situierung unabhängig zugänglich sind. Dieser Zugänglichmachung dient die Entwicklung der Infrastruktur: Verkehrs- und Kommunikationssysteme, Massenmedien, Energie- und Wasserversorgung usw.“ (Brock/Junge 1995, S. 179)

Möglicherweise ist die Entwicklung zur Dienstleistungsgesellschaft nur eine Reaktion auf diesen Prozeß. Die Aufgabe der Ressourcenvermittlung nimmt dann mit der Ausdifferenzierung der Gesellschaft zu (ebd., S. 177, Anmerkung 20).

führt zu mehr Gleichheit *und* mehr Verschiedenheit. Das bedeutet, schon im Prozeß gesellschaftlicher Modernisierung sind Homogenisierungs- *und* Heterogenisierungsprozesse angelegt und wirksam. Sie scheinen aber auf unterschiedlichen Ebenen abzulaufen, so daß es entweder zu widersprüchlichen Ergebnissen kommt – darauf liegt ein Hauptaugenmerk neuerer Gedanken zu Modernisierung – oder dazu, daß der gegenläufige Prozeß gar nicht bemerkt wird – wie bei eindimensionalen Betrachtungen.

Die in der gesellschaftlichen Modernisierung angelegte Gleichzeitigkeit von Vereinheitlichung und Differenzierung kann ein Beispiel holzschnittartig verdeutlichen. Die kapitalistische Marktwirtschaft gilt als eine entscheidende Ursache des Modernisierungsprozesses. Die Verknüpfung der bis dahin relativ abgeschlossenen Welten des Adels, des städtischen Bürgertums und der bäuerlichen Welt und die mit der kapitalistischen Wirtschaftsweise verbundene Tendenz zur Marktausweitung intensivieren die Marktkontakte der Menschen miteinander. Das Verhältnis der Menschen verändert sich: In den Marktkontakten sind sie nicht mehr Gesamtpersonen und auch nicht Vertreter der alten Stände, sie werden auf die Funktion des Marktteilnehmers reduziert. Darin sind alle Marktteilnehmer gleich, das ist das Neue: Marktteilnehmer tauschen unter Gleichen, Geld gegen Ware oder Dienstleistung – Herkunft, Stand, Alter, Geschlecht usw. spielen, im Prinzip, keine Rolle, wer Geld besitzt, kann kaufen.

Die Marktgleichheit ist Teil einer umfassenderen Gleichstellung (ausführlicher Kapitel 3.3): Dazu gehören die Postulate natürlicher Gleichheit und Freiheit sowie persönliche, ökonomische und politische Freiheitsrechte. Nur, Gleichheit und Freiheiten wurden nicht auf einer Tabula rasa eingeführt: Alte Vorrechte wirken weiter, etwa Besitzunterschiede; die ungleiche Fähigkeit, die aus Gleichheit und Freiheit entstehenden Chancen für persönliche Vorteile zu nutzen und Risiken der neuen Situation zu vermeiden, führt zu Unterschieden in materieller und immaterieller Ausstattung; die formale Gleichheit der Bürger und Bürgerinnen wird durch neue bzw. fortwirkende informelle Unterscheidungen – die „feinen Unterschiede“ (Bourdieu 1987) – konterkariert. Die formale Marktgleichheit sagt nichts über die Fähigkeit aus, seine – in diesem Fall ökonomischen – Interessen gegen andere durchzusetzen. Formale Gleichstellung bewirkt keine Machtgleichheit, sie verlagert die Auseinandersetzung auf andere Ebenen. Dies können Interessenvertretungen sein – so finden Konflikte zwischen Gewerkschaften und Arbeitgeberverbänden oder Verbraucherschutzorganisationen und Produzenten statt – oder informelle Formen – z. B. wird die Gleichstellung auf dem Konsummarkt für Unterscheidungen genutzt: Theoretisch kann jeder bestimmte prestigeträchtige Produkte, etwa bei Kleidung, Autos oder Wohnungen, erwerben, tatsächlich können sie sich nur wenige leisten. Die potentielle Möglichkeit verringert die Differenzierung nur auf der einen Seite, auf der anderen Seite wird der Unterschied

durch die Marktgleichheit präsenter, er ist für alle begreifbar, anders als bei einer an Titeln oder sonstigen Vorrechten gebundenen Unterscheidung.

2.1.5 Traditionale und moderne Gesellschaft

Die oben genannten Veränderungen im Rahmen gesellschaftlicher Modernisierung sind durch weitere Merkmale zu ergänzen. Unter den Stichworten traditionale und moderne Gesellschaft werden Kennzeichen gegenübergestellt, die ein schärfer skizziertes Bild der Unterschiede aufzeigen sollen. Tabelle 1 kann einen Eindruck der dabei diskutierten Aspekte verschaffen.

Tabella 1: Kennzeichen traditionaler und moderner Gesellschaft

Kennzeichen	traditionale Gesellschaft	moderne Gesellschaft
Staatsform	Territorialstaat, Autokratie	Nationalstaat, Demokratie
Legitimation von Herrschaft	Heiligkeit der Traditionen	Legalität der Satzungen
Verhältnis des einzelnen zum Staat bzw. zu den Machthabenden	direkte Kontrolle durch „Gewaltausübung“, Leibeigenschaft nach „Gutsherrenart“, keine Beteiligung	indirekte Kontrolle, Loyalität, institutionalisierte Beteiligung, Bürokratie
Einteilung, Gliederung der Bevölkerung nach Selbstverständnis	ethnisch-kulturell „neutral“, Herrscher verstehen sich als eigene Gruppe, nicht als Teil des „Volkes“	„wir“ Staatsangehörigen, Tendenz zur ethnisch-kulturellen Angleichung, Machthaber fühlen sich als Teil des Staatsvolkes
Form der Interessengruppen, Aggregation	Stände, niedrig, lokal orientiert	ökonomisch definierte „Klassen“ oder Schichten, hoch, überregional orientiert
Kommunikation und Konfliktaustragung	Mündlichkeit vorherrschend, personal, direkt, häufig gewaltsam, Befehl und Gehorsam	Schriftlichkeit vorherrschend, durch „Medien“ vermittelt, eher friedlich, Abstimmung und Überzeugung, Gewaltmonopol des Staates
Statuszuweisung	zugeschrieben: Geburt (Adel, Bürger, Abhängiger), Geschlecht	erworben: individuelle Leistung (Bildung, Ausbildung, Einkommen)
Formale Allgemeinbildung	gering, kurze Dauer, wenige Schulen, Elitebildung, sehr hohe Analphabetenrate	hoch, lange Dauer, differenziertes Schulwesen, Bildung für alle, kaum noch Analphabeten
Überwiegende Besiedlung der Region	ländlich, geringe Bevölkerungsdichte	städtisch, hohe Bevölkerungsdichte
Vorherrschender Wirtschaftssektor	agrarische Produktion	industrielle Produktion, Dienstleistungen
Organisationsmerkmale der Wirtschaftstätigkeit	geringer Kapitaleinsatz, hoher Einsatz an Arbeitskräften, geringe Technisierung (Mechanik), geringe Arbeitsteilung (wenige Berufe), geringe Produktivität	hoher Kapitaleinsatz, geringer Einsatz an Arbeitskräften, hoher Technisierungsgrad (Elektronik, Mikroelektronik), hohe Arbeitsteilung (große Vielfalt an Berufen), hohe Produktivität

Mobilität	geringere soziale und räumliche Mobilität	hohe soziale und räumliche Mobilität
Geschwindigkeit sozialen und gesellschaftlichen Wandels	geringer, Berufswechsel zwischen den Generationen, Orientierung an Tradition (Zünfte im Handwerk)	höher, Berufswechsel innerhalb des Berufslebens eines einzelnen, Orientierung an Rationalität

Quelle: Verändert und ergänzt nach der Übersicht bei Lepsius 1977, S. 16 f.

Die Auflistung legt den Eindruck nahe, beim Übergang von der traditionellen zur modernen Gesellschaft habe es sich um einen einmaligen und abgeschlossenen Vorgang gehandelt. Das ist nicht zutreffend: Vielmehr sind hier quasi nur zwei zeitlich auseinanderliegende Einzelbilder aus einem längeren Film genommen und in einigen Aspekten gegenübergestellt worden. Der vormoderne Zustand ist eine Momentaufnahme, die ihre Vorgeschichte hat, wie auch der heutige moderne Zustand aufgrund bestimmter Voraussetzungen sein Aussehen annahm. Vielleicht wird in einigen Jahrzehnten das, was wir jetzt als moderne Organisations- und Erscheinungsform von Gesellschaft ansehen, selbst wieder vormodern sein, so wie die Wohnungsausstattung in Altbauten zum Zeitpunkt der Entstehung modern war oder wie Fabrikarbeit mit Fließband und extremer Arbeitsteilung bei ihrer Einführung Stand der Forschung war.

Solche Aufgliederungen zur Unterscheidung von Moderne und Traditionalität sind umstritten und nicht „vollständig“.⁵⁸ Die Ausprägungen der Kennzeichen sind vereinfacht, nur einzelne Aspekte von Veränderungen werden notiert, der Prozeßcharakter des Wandels wird unterdrückt, Kontinuitäten sind nicht aufgeführt, durch die Dichotomisierung der Kennzeichen werden alle Zwischenstufen gesellschaftlicher Entwicklung und alle Mischformen außer acht gelassen. Ein weiteres Problem ist die inhaltliche Bestimmung und die Quantifizierung. Für die meisten Kennzeichen fehlen geeignete Skalen oder aussagekräftige statistische Reihen über einen längeren Zeitraum, z. B. im Bereich des Bildungswesens, wo nur sehr wenige vergleichbare Angaben über mehr als einige Jahrzehnte vorliegen.

Neben den genannten werden allgemeinere Unterscheidungen traditionaler und moderner Gesellschaftsformen vorgenommen, die das Bild des kontinuierlichen Übergangs in Frage stellen. Zur Abgrenzung der moder-

⁵⁸ Lepsius (1977) sieht die Indikatoren zur Bestimmung von Modernisierung in Modernisierungstheorien kritisch:

„Der Auswahl der Dimensionen liegt zumeist ein diffuses Vorverständnis von wesentlichen Richtungen der modernen Entwicklung zugrunde. So etwa in den Vorstellungen von der zunehmenden Rationalisierung und Bürokratisierung oder der wachsenden Anonymität und Desintegration der sozialen Beziehungen. Die so bestimmten und zum Teil nur vage umschriebenen Dimensionen werden in der Regel dichotomisiert in polare Typen, die als 'Traditionalität' und 'Modernität' bezeichnet werden. Die Konstruktion dieser Typen erfolgt nach den Indikatoren, die für die Beschreibung der Analysedimensionen verwendet werden; sie sind *Konstruktionen der Wirklichkeit, begriffliche Instrumente*“ (Lepsius 1977, S. 16, Hervorhebung N. W.).

Dort sind weitere Literaturangaben zur damaligen Diskussion um 'Traditionalität' und 'Modernität' zu finden.

nen Welt von traditionellen Formen lehnt Giddens (1995) die Kennzeichnung Entwicklung ab, weil dies *Diskontinuitäten* zwischen beiden Gesellschaftsordnungen verdecken könnte. Zu diesen Diskontinuitäten zählt Giddens die Geschwindigkeit des Wandels in der Moderne. Auch traditionale Gesellschaften waren schon dynamischer als andere vormoderne Formationen; in der Moderne ist die Schnelligkeit des Wandels dennoch beträchtlich höher, was besonders im Bereich technologischer Veränderungen, aber auch in anderen Bereichen auffällt. Die zweite Diskontinuität sieht Giddens in der Reichweite des Wandels, der schnellen räumlichen Ausbreitung sozialer Umgestaltungen. Als Ergänzung zu Giddens ist dem noch die soziale Ausbreitung innerhalb der Gesellschaft hinzuzufügen. Eine weitere Diskontinuität bildet für Giddens das Wesen der modernen „Institutionen“.⁵⁹ Dabei unterscheidet er Institutionen, die es vorher nicht gab – etwa das politische System des Nationalstaates und die völlige Abhängigkeit von unbelebten Energiequellen – von anderen Formen, die eine Kontinuität aufweisen. Als Beispiel einer scheinbaren Kontinuität führt er die Stadt an, die heute oft auf der gleichen Fläche angesiedelt ist wie frühere Städte und sich von dort nur ausgebreitet zu haben scheint. Tatsächlich sind moderne Städte ganz anders gegliedert als frühere und weisen nur auf den ersten Blick eine Kontinuität auf (Giddens 1995, S. 14 f.).

Neben den Hinweisen auf Diskontinuitäten gelten weitere Einschränkungen der Dichotomisierung in traditionale und moderne Gesellschaften. Die moderne Gesellschaft, und damit der Prozeß gesellschaftlicher Modernisierung, ist von der allgemeinen Vorstellung von Moderne zu unterscheiden, wie sie im Kapitel 1.2 erläutert wurde. Während der Beginn der Moderne, bzw. der Neuzeit, vielfach auf das Ende des 15. Jahrhunderts gelegt wird, beginnt die moderne Gesellschaft im Sinne gesellschaftlicher Modernisierung in der Regel erst mit den politischen Veränderungen der Amerikanischen und der Französischen Revolution Ende des 18. Jahrhunderts (politische Moderne) oder den gesellschaftlichen Veränderungen der Industrialisierung im Laufe des 19. Jahrhunderts (sozioökonomische Moderne).

Die dabei oft genannten Prozesse der Demokratisierung, Urbanisierung und Industrialisierung⁶⁰ sowie der Entwicklung eines empirisch-analytischen Verständnisses von Wissenschaft lassen keine genaue Datierung des Beginns einer so verstandenen gesellschaftlichen Modernisierung zu. Das gilt in zweifacher Hinsicht: Weder läßt sich ein allgemeines Anfangsda-

⁵⁹ Zu Giddens' Konzeption von Institutionen: „Giddens selbst versteht Institutionen als relativ dauerhafte und oft raumzeitlich weit ausgedehnte Sätze von Regeln und Ressourcen, die menschliches Handeln keineswegs nur beschränken und in vorstrukturierte Bahnen lenken, sondern es durch den Zugriff auf Regeln und Ressourcen auch erst ermöglichen“ (Wagner 1995, S. 14 f.).

⁶⁰ Zu Verständnis und Auswirkungen von industrieller Revolution und Industrialisierung siehe Kapitel 2.2.

tum nennen noch ist für verschiedene Regionen das gleiche Datum richtig. Der Übergang von traditionaler zu moderner Gesellschaft war ein langer Prozeß, der an verschiedenen Orten zu unterschiedlichen Zeiten begann und nicht gleich schnell ablief. So lassen sich in England politische Veränderungen – die Glorious Revolution 1688 – schon im 17. Jahrhundert und wirtschaftliche Umbrüche – neuartige Mechanisierungen – schon Ende des 18. Jahrhunderts beobachten, während in anderen Regionen zur gleichen Zeit solche Prozesse noch nicht auftreten.

Daneben sind Entwicklungen wichtig, die in Tabelle 1 schon anklingen, die aber in Modernisierungstheorien in der Regel zu wenig berücksichtigt werden: demographischer Übergang, Mobilitätsübergang und sozioökonomischer Übergang. Diese Prozesse begannen im späten 18. bzw. im 19. Jahrhundert und wirken bis heute fort. Sie laufen teilweise parallel ab und stehen in einem mehr oder weniger engen kausalen Zusammenhang. Das ganze Ausmaß der Veränderungen zeigt sich nur bei der Betrachtung längerer Zeiträume, bei auf kleinere Zeitabschnitte bezogenen Untersuchungen werden sie häufig übersehen.

Der *demographische Übergang* bezeichnet die Veränderung von Geburten- und Sterberaten im Rahmen gesellschaftlicher Modernisierung. Die Geburtenrate sinkt aus verschiedenen Gründen, u. a. wegen der Verfügbarkeit von Kontrazeptiva; die Sterberate reduziert sich aufgrund medizinischer Verbesserungen ebenfalls, die durchschnittliche Lebenserwartung steigt deutlich an. Der demographische Übergang führt dazu, daß pro Familie weniger Kinder geboren werden. So wird die Einzelperson wichtiger, es wird mehr in gesunde Entwicklung und Ausbildung der einzelnen Kinder investiert. Zudem verändert sich das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern: Aus der Altersvorsorge durch eine große Zahl unterstützungspflichtiger Kinder wird ein emotionales Verhältnis. Individualisierung ist darauf mitbegründet bzw. in diesem Zusammenhang entstanden.

Parallel zum demographischen Übergang ist ein *Mobilitätsübergang*, eine Erhöhung und Veränderung räumlicher Mobilität, zu beobachten. In der traditionellen Gesellschaft ist die Mobilität gering und räumlich eng begrenzt. Das Anwachsen der Bevölkerung durch den demographischen Übergang führt zu Binnenwanderungen in die Städte bzw. in Regionen mit Arbeitsplätzen und zu Wanderungen in höher entwickelte Regionen. Durch neue Verkehrsmittel und die Verbilligung von Reisemöglichkeiten nimmt die Mobilität ein Ausmaß an, das kritisiert wird. Ökonomische Motive stehen nicht mehr im Vordergrund (Wenning 1996b, S. 186 ff.). Der Mobilitätsübergang hat u. a. die Forderung nach einer einheitlichen Verkehrssprache zur Folge. In früheren Zeiten haben z. B. Handwerksgesellen durchaus große Entfernungen zurückgelegt und sich für kürzere oder längere Zeit auch in fremdsprachiger Umgebung aufgehalten, doch in jüngerer Zeit gewinnt die Forderung eines flexiblen Einsatzes und Austauschs

von Arbeitskräften über Staats- und Sprachgrenzen hinweg an Gewicht. Der Einsatz der sogenannten „Gastarbeiter“ in den 1960er und 1970er Jahren widerspricht den Forderungen, weil er im ökonomischen Bereich ohne unlösbare Probleme mit sprachlichen Unterschieden zwischen ausländischen Arbeitskräften und einheimischen Vorgesetzten ablief. Die erleichterte *Möglichkeit* der Mobilität führt dennoch z. B. zu Vereinheitlichungstendenzen im Fremdsprachenlernen und in der internationalen Anerkennung von Bildungs- und Ausbildungsabschlüssen.

In Analogie zum demographischen und zum Mobilitätsübergang ist ein *sozioökonomischer Übergang* zu beschreiben. Zentrale Momente sind dabei Veränderungen der sektoralen Strukturierung des Arbeitsangebotes (siehe Kapitel 2.2), bei der sich das Schwergewicht vom primären zum tertiären Sektor verlagerte, und die technologische Entwicklung, die als Prozeß von überwiegender Handarbeit über vorherrschende Mechanisierung bis zur Zunahme der Elektronisierung beschrieben werden kann. Die Folgen dieser Veränderung sind Gegenstand des anschließenden Kapitels (2.2). Sie führen zum Wandel verschiedener Anforderungen an die Gesellschaftsmitglieder: Arbeitsmotivation, Selbststeuerung, soziale Mobilität, Abstraktionsgrad der Arbeitsaufgaben, allgemeines Bildungsniveau usw.⁶¹

Bezieht man in die Abgrenzung von moderner und traditionaler Gesellschaft noch Einstellungs- und Verhaltensveränderungen der Menschen ein, so ergibt die sozialgeschichtliche und anthropologische Forschung, daß für große Teile der Bevölkerung im 19. Jahrhundert diese Bedingungen moderner Gesellschaft noch *nicht* gegeben waren (Wagner 1995, S. 24). Viele sozialstrukturelle Veränderungen griffen, z. B. in der Bundesrepublik Deutschland, sogar erst nach dem Zweiten Weltkrieg, etwa der drastische Rückgang in der Landwirtschaft tätiger Personen, wo 1950 noch ein Viertel aller Erwerbstätigen beschäftigt war. Der Anteil reduzierte sich bis 1990 auf unter 3,5 Prozent und macht erst heute nur noch einen Randbereich des Arbeitsmarktes aus. Der Anteil der im reinen Dienstleistungssektor Tätigen, der heutige Prototyp moderner Gesellschaft, entwickelte sich umgekehrt: Von 1950 gut 18 Prozent stieg er bis 1990 auf knapp 39 Prozent aller

⁶¹ Diese Übergänge beziehen sich auf längere Zeiträume und werden, wenn überhaupt, im Zusammenhang mit sozialem Wandel diskutiert. Sie sind aber auch in kürzeren Zeiträumen zu beobachten: Der starke Geburtenrückgang in der Bundesrepublik Deutschland zu Beginn der 1970er Jahre wurde kurze Zeit vorher *nicht* von den Demographen prognostiziert, in Schulen traten die Folgen schon nach sechs Jahren, auf dem Ausbildungsmarkt und bei der Rentendiskussion knapp zwei Jahrzehnte später auf; Mitte 1989 konnten sich nur wenige Menschen vorstellen, daß die Mauer zwischen DDR und BRD ein Jahr später nicht mehr existieren würde und daß dies enorme Migrationen zur Folge hätte; der Anstieg der Arbeitslosenzahl in die Richtung von zwei Millionen war ein Grund für den Regierungswechsel in der Bundesrepublik Deutschland im Jahre 1982, damals stellte sich niemand ernsthaft vor, daß eine Arbeitslosenzahl von vier Millionen nicht zu einer sofortigen Ablösung der Regierung führen würde.

Erwerbstätigen (Statistisches Jahrbuch 1995, S. 40 f.).

So erklärt sich, warum Geißler (1996, S. 360 ff.) die Entwicklung zur industriellen Dienstleistungsgesellschaft als einen Haupttrend sozialstruktureller Modernisierung Westdeutschlands *nach* dem Zweiten Weltkrieg bezeichnet. Steigende Produktivität und Wirtschaftswachstum verlagern den Schwerpunkt von Beschäftigung und Wertschöpfung auf den Dienstleistungssektor, wobei ein großer Teil noch auf Güterproduktion bezogen ist.⁶² Zudem kam es in der Bundesrepublik Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg zu einem starken Anstieg des materiellen Lebensstandards und des Massenkonsums. Parallel stieg die Lebenserwartung und sank die Geburtenziffer weiter; die Verringerung der Bevölkerungszahl wiegt eine anhaltende Zuwanderung auf. Ein weitere Folge der Wohlstandsgesellschaft ist die Durchsetzung der bürgerlichen Familienvorstellung in allen Schichten sowie das Entstehen alternativer Formen und die Tendenz zur leichteren Auflösung der klassischen Familienlebensform. Geißler sieht weiter Verwissenschaftlichung, Technisierung und wachsende Komplexität der Gesellschaft als strukturelle Ursachen einer anhaltenden Qualifikationssteigerung der Bevölkerung. Durch die Bildungsexpansion und den Trend zur Dienstleistungsgesellschaft kommt es zu verstärkter sozialer Aufwärtsmobilität, weil die Zahl mittlerer und gehobener Positionen zu- und die unterer Positionen abnimmt. Damit sind weder schichtspezifische Mobilitätsbarrieren beseitigt noch kommt es zur Auflösung des Schichtgefüges – wenn auch Pluralisierung, Individualisierung und steigende Mobilität die engen Zusammenhänge von Soziallagen und Lebenschancen lockern. Geschlechtsspezifische Ungleichheiten haben sich verringert, allerdings treten die Benachteiligungen von Frauen stärker in das öffentliche Bewußtsein. Vertikale soziale Ungleichheiten haben sich verändert, verschwunden sind sie keineswegs. Das Wachstum des Lebensstandards nahm diesen Ungleichheiten in der Vergangenheit die politische Brisanz; gesellschaftliche Randschichten haben dennoch kaum die Möglichkeit, am „normalen“ gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Die Zersplitterung in viele Untergruppen, die relativ hohe Fluktuation über die Armutsgrenze hinweg, sowie die Tendenz zu individueller Schuldzuweisung verhinderten bisher, daß diese benachteiligte Gruppe eine politische Kraft erlangte.⁶³

⁶² Die sozialstrukturelle Veränderung wird im Kapitel 2.2.2 noch einmal aufgenommen.

⁶³ Geißler (1996) bezieht diese Haupttrends sozialstruktureller Modernisierung vor allem auf die Region der alten Bundesrepublik Deutschland. Für die DDR kommt er zu anderen Einschätzungen hinsichtlich von Modernisierungstrends. Neben Modernisierungsvorsprüngen – z. B. in Bezug auf Gleichstellung von Frauen, höhere soziale Sicherheit und bessere berufliche Weiterbildung – sieht er Modernisierungsdefizite: einen Rückstand des Lebensstandards gegenüber der BRD, eine übermäßige Machtkonzentration, einen deformierten Dienstleistungssektor, eine defizitäre Arbeitsgesellschaft, eine soziale Schließung höherer Bildungswege bis hin zu niedrigerer Lebenserwartung und höheren Geburtenziffern sowie einen Abwanderungsdruck (ebd., S. 363 ff.). Schon in vielen Formulierungen zeigt sich eine gewisse Einseitigkeit der Bewertung.

Befaßt man sich bei der Abgrenzung traditionaler und moderner Gesellschaft dagegen mit Entwicklungen in ideengeschichtlichen Bereichen, so tauchen im späten 18., frühen 19. Jahrhundert neue „Diskursformationen in den Humanwissenschaften“ auf und ist eine „größere Wende in der Entwicklung zentraler philosophischer und politischer Ideen“ zu finden bzw. die „Entstehung der selbstreflexiven Philosophie der Moderne und die Öffnung des Zeithorizonts zu beobachten“ (Wagner 1995, S. 24 f.).

„Eine historische Analyse der Moderne zu betreiben, verlangt also, mit einer Unterscheidung zu arbeiten zwischen dem Diskurs über das Projekt der Moderne, der selbst mehrdeutig und wissenssoziologisch zu untersuchen ebenso wie historischen Transformationen unterworfen ist, und den Praktiken und Institutionen der ‘modernen’ Gesellschaften. Entgegen jeder idealistischen – normativen und suprahistorischen – Überhöhung des Begriffs der Moderne bedeutet dies schlicht, *soziologisch* und *historisch* anzuerkennen, daß vor mehr als zwei Jahrhunderten ein Umbruch in den Diskursen über Menschen und Gesellschaften erfolgte. Dieser diskursive Bruch etablierte die modernen Ideen als imaginäre Bedeutungen für Individuen und Gesellschaften und institutierte dadurch neue Typen sozialer und politischer Themen und Konflikte [...]“ (Wagner 1995, S. 25, Hervorhebungen im Original).

2.1.6 *Befreiung und Disziplinierung als Teil gesellschaftlicher Modernisierung*

Gesellschaftliche Modernisierung ist nicht exakt von sozialem Wandel zu unterscheiden. Diskussionen um Transformation und Globalisierung stellen zentrale Aussagen des Konzeptes nicht grundlegend in Frage, aber gesellschaftliche Modernisierung ist eine westliche Theorie, weil es an dort beobachteten Veränderungen entwickelt wurde und ethnozentrische Komponenten enthält. Dieser Ursprung ist problematisch, wenn Modernisierungsprozesse in nichtwestlichen Ländern beurteilt werden. Sowohl hinsichtlich der Ursachen gesellschaftlicher Modernisierungen wie auch in bezug auf die Beschreibung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede traditionaler und moderner Gesellschaften herrscht keine Einigkeit. Gesellschaftliche Modernisierung ist ein theoretisch umstrittenes und teilweise unbefriedigendes Konzept. Warum wird es hier beibehalten? Es beschreibt als einziger Ansatz weltweit zu beobachtende Entwicklungen über einen längeren historischen Zeitraum. Das Konzept akzeptiert – in entsprechender Fassung – die Komplexität von Ursachen und Wirkungen des gesellschaftlichen Veränderungsprozesses. Es macht Aussagen zu Veränderungen auf verschiedenen Ebenen, auf gesamtgesellschaftlicher Ebene genauso wie auf institutioneller und individueller Ebene, um die es nachfolgend geht. Dabei steht hier die Situation in der Bundesrepublik Deutschland im Vorder-

grund, die als moderner westlicher Staat neben anderen ein Modell für die Entwicklung der Modernisierungstheorie war.⁶⁴ Die Hoffnung, daß entsprechende Aussagen auch für andere, ähnliche Regionen Gültigkeit beanspruchen können, stützt sich darauf.

Modernisierung klingt vielfach – entsprechend den Bedeutungen von „modern“ (Kapitel 1.2) – positiv, für gesellschaftliche Modernisierung heißt es aber nur: *Veränderung, Anpassung*. Dies führt zu vielen positiv bewerteten Veränderungen, aber auch zu negativ gesehenen Erscheinungen.

Homogenisierungs- und Heterogenisierungsprozesse, an denen Erziehung und Erziehungswissenschaft beteiligt sind, werden als Teil des anhaltenden Modernisierungsprozesses gesehen. Gesellschaftliche Modernisierung heißt hier zieloffene Veränderung gesellschaftlicher Teilbereiche, die zu unterschiedlichen Zeiten und in verschiedenen Bereichen voneinander abweichende Ursachen haben können. Sie laufen in konkreten soziokulturellen und historischen Formationen ab und werden in ihrer Erscheinungsform und ihrem Veränderungsausmaß davon beeinflusst.⁶⁵ Gesellschaftsweite und -übergreifende Gemeinsamkeiten der einzelnen Prozesse lassen sich nur im nachhinein bestimmen. Alle als gemeinsam betrachteten Kennzeichen gesellschaftlicher Modernisierung sind umstritten.

Gesellschaftliche Modernisierung hat ihre Ursprünge in sozioökonomischen Umwälzungen, die in Europa zu Beginn der Neuzeit anfangen und die sich seit dem 18. Jahrhundert stark beschleunigten. Der Beginn der Moderne ist selbst ein Übergangsstadium, das nur mit seiner Vorgeschichte zu verstehen ist. Der Modernisierungsprozeß ging von den seinerzeit ökonomisch stärksten Regionen in Europa aus und hat sich im Laufe der Zeit auf alle Kontinente und Staaten ausgebreitet. Die Auswirkungen, Erscheinungsformen und Stadien der Entwicklung sind je nach Ort und Zeit unterschiedlich, weil einzelne Faktoren des Prozesses das Ergebnis nicht allein bestimmen – insofern ist eine enge evolutionistische Annahme abzulehnen. Zudem ist die Existenz eines erfolgreichen Vorbildes möglicherweise wichtiger als ökonomische oder ideologische Ursachen, die als Motoren der Entwicklung angeführt werden. Dies gilt insbesondere für Wirkungen über nationale Grenzen hinweg. Vielleicht ist, in Anlehnung an Elias (1976), nicht mehr zu den Ursachen des gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses sagen, als daß es sich um ein Konglomerat aus politischen und ökonomischen Interessen konkurrierender Machtgruppen handelt, deren Akti

⁶⁴ Einen internationalen Vergleich von Modernisierungs- und Postmodernisierungsprozessen in vielen Staaten hat Inglehart (1998) durchgeführt.

⁶⁵ Münch (1986) hat die Unterscheidung von *Modernisierungslogik* und *Modernisierungsdynamik* eingeführt. Modernisierungslogik ist die universelle Erscheinung dieses Prozesses, die durch vier Prinzipien zu kennzeichnen ist: Universalismus, Rationalismus, Aktivismus und Individualismus. Modernisierungsdynamik ist die von den jeweiligen historischen und gesellschaftlichen Bedingungen geprägte spezifische Ausformung der Modernisierungslogik in den verschiedenen Gesellschaften.

vitäten entsprechende Folgen haben.

Für das Verhältnis von Vereinheitlichungs- und Differenzierungsprozessen ist neben der hier nicht abschließend zu klärenden Frage der Ursachen des Modernisierungsprozesses eine weitere Beobachtung wichtig. Die Analysen und Beschreibungen der Moderne hoben im 19. Jahrhundert die Vorteile der sich damals abzeichnenden Entwicklungen hervor. Karl Marx forderte u. a. die freie Entfaltung der Produktivkräfte und ging davon aus, die gesamte Menschheit würde davon profitieren, wenn der soziale Zusammenhang geändert wäre. Die Freiheitsidee, in frühen revolutionären Verfassungen zu einem Menschenrecht erhoben, wandelte sich um in Forderungen nach Entwicklung der modernen Gesellschaft, die mit zunehmender Leistungsfähigkeit in Wissenschaft, Wirtschaft und Politik das einzelne Gesellschaftsmitglied von vielen Problemen der traditionellen Gesellschaft befreien sollte. In jüngerer Zeit stützte sich die Rede von der Befreiung auf die Zunahme von Individualität und Individualismus, wodurch – in westlichen Gesellschaften – dem einzelnen eine Vielzahl von Lebensentwürfen und -stilen zur Verfügung stünden (Wagner 1995, S. 26 ff.).

Diesem „Befreiungsdiskurs“ als Beschreibung bzw. Funktionalisierung der Moderne ist ein „Disziplinierungsdiskurs“ gegenüberzustellen. Erst die Dialektik weist auf den Zusammenhang von Homogenisierung und Heterogenisierung hin. Der Disziplinierungsdiskurs verdeutlicht gleichzeitig, daß die diskutierten Befreiungen nicht in der erhofften Form stattfanden. Wichtig ist die Entwicklung staatlicher Institutionen, die die Erhaltung sozialer Ordnung, und damit den Schutz der Moderne, garantierte und gleichzeitig die mögliche Vielfalt sozialen Verhaltens einschränkte.

„Eine vollständig neue Erzählung der Moderne aber, die die Unterwerfung und Disziplinierung der Individuen in den Mittelpunkt stellte, kam erst mit dem Faschismus, dem Zweiten Weltkrieg und den massiven materiellen Umformungen der sozialen Landschaften zwischen den dreißiger und den sechziger Jahren auf. Theodor W. Adorno, Max Horkheimer und Herbert Marcuse ebenso wie Michel Foucault fanden in den organisierten, verwalteten Gesellschaften dieser Zeit eine disziplinierende Allianz von instrumenteller Vernunft und Willen zur Macht auf. Unter der allmächtigen Verbindung von Wissen und Macht schien sich die Frage von Widerstand oder Zustimmung kaum noch zu stellen“ (Wagner 1995, S. 29 f.).

In diesen Disziplinierungs- und Befreiungsdiskurs sind viele der Diskussionsbeiträge um Moderne und Postmoderne einzuordnen, wie sie beispielhaft in den Kapiteln 1.2 und 1.3 vorgestellt wurden. Befreiung *und* Disziplinierung gehören zu den Grundelementen und -prozessen moderner Gesellschaften und sind in ihrer Dialektik zentrale Momente gesellschaftlicher Modernisierung. Davon hat auch die Erziehungswissenschaft auszugehen und es in der Analyse der eigenen Position und Wirkung innerhalb gesellschaftlicher Entwicklung zu berücksichtigen.

Im Kapitel 2.2 wird dies an den Auswirkungen der Industriegesellschaft

verdeutlicht, die man – verkürzt – als Ausdruck ökonomischer Momente des Modernisierungsprozesses sehen kann. Im Kapitel 2.3 steht mit dem Nationalstaat die politische Seite gesellschaftlicher Modernisierung mit ihren Befreiungs- und Disziplinierungsanteilen im Vordergrund:

„Im Hinblick auf die Entstehung zusammenhängender Institutionengruppen sind zwei getrennte organisationsbildende Komplexe von besonderer Bedeutung bei der Entwicklung der Moderne, nämlich der *Nationalstaat* und die *systematische kapitalistische Produktion*“ (Giddens 1995, S. 214, Hervorhebungen im Original).

2.2 Industriegesellschaft als Teil gesellschaftlicher Modernisierung

Die Industriegesellschaft an dieser Stelle in die Diskussion zu bringen, erscheint auf den ersten Blick anachronistisch. Das Konzept der Industriegesellschaft ist als Beschreibung der gesellschaftlichen Verfaßtheit seit Jahrzehnten umstritten. Viele Veränderungen seit den 1960er Jahren haben nicht nur die Diskussionen um Moderne bzw. Postmoderne mit entfacht, sondern auch die Frage aufgeworfen, ob wir nur einen raschen Wandel gesellschaftlicher Strukturen erleben bzw. erlebt haben oder ob es sich um einen grundlegenden Wechsel, um einen Epochenumbruch, handelt. Die Meinungen reichen von der Annahme einer Kontinuität bestimmter Entwicklungen, die nur durch zufälliges Zusammentreffen teils kurzfristiger und teils längerfristiger Wandlungsimpulse in Frage gestellt scheint, über die Beobachtung einer neuen Phase der Industriegesellschaft – wobei der Übergang mit anderen Zäsuren vergleichbar sein soll, etwa mit Übergängen von extensiver zu intensiver und schließlich automatisierter bzw. computerisierter Technisierung –, bis hin zur Annahme des Endes der Industriegesellschaft. Dabei sollen sich zentrale Strukturen so verändert haben, daß man auch in dieser Hinsicht von einer anderen Moderne sprechen müsse. Weitergehendere Interpretationen messen den als neu angesehenen Strukturen einen so hohen Stellenwert bei, daß sie – wie im Kapitel 1.2 erläutert – vom Ende der Moderne auch in sozio-kultureller Hinsicht ausgehen (Hradil 1990, S. 73 f.).

„Man kann die unterschiedliche Reichweite der vier angedeuteten Interpretationen auch in Zeitspannen ausdrücken: Wer die gesellschaftliche Postmoderne ausruft, für den geht eine Epoche zu Ende, die mit der Renaissance und dem Humanismus begann und fast fünfhundert Jahre andauerte. Wer die Industriegesellschaft vergehen sieht, verabschiedet eine Gesellschaftsformation, die sich in Deutschland seit etwa einhundertfünfzig Jahren aufbaute. Wer eine neue Phase der Industriegesellschaft einläutet, denkt immerhin noch in jahrzehntelangen Wandlungsschüben“ (Hradil 1990, S. 74).

Diese Überlegungen zielen auf die heutige Zeit bzw. auf die Zukunft und beeinträchtigen – je nach Erklärungskraft – die jetzige bzw. zukünftige Bedeutung industriegesellschaftlicher Strukturen für Homogenisierungs- und Heterogenisierungsprozesse. Einigkeit besteht aber, daß rückblickend die industriegesellschaftliche Ordnung zu den zentralen Veränderungen gesellschaftlicher Modernisierung gehört, die man – in Anlehnung an Giddens (1995) – zu den *Diskontinuitäten* zwischen traditionaler und moderner Gesellschaft zählen muß. Die Industriegesellschaft ist hier als wichtiger Teil gesellschaftlicher Modernisierung auf ihre Wirkungen im Zusammenhang von Homogenisierung und Heterogenisierung zu befragen, weil sie etwa in der Zeit entstand, in der das Bildungswesen für breite Teile der Bevölkerung durchgesetzt wurde und weil sie, wie zu zeigen ist, für heute noch gültige grundlegende gesellschaftliche Veränderungen verantwortlich ist. Deshalb werden nachfolgend Kennzeichen der Industriegesellschaft skizziert und wird die Frage gestellt, ob Industriegesellschaft als Bezeichnung der heutigen Gesellschaft noch gültig ist. Nur dann sind die gesellschaftlichen Auswirkungen – vor allem auf das Bildungswesen – noch von Bedeutung. Anschließend werden die Veränderungen durch die Industriegesellschaftlichkeit insbesondere an der Bedeutung der Erwerbsarbeit erläutert.

Entstehung und Wandel der Industriegesellschaft sind u. a. durch einen ökonomischen Wandel, eine Veränderung der Sozialstruktur, durch weitere Veränderungen, wie sie oben beim demographischen und Mobilitätsübergang angesprochen wurden, durch Veränderung von Normen und Werten sowie Entwicklungen im Bildungswesen zu charakterisieren.

2.2.1 *Ökonomischer Wandel – von der Agrar- zur Industriegesellschaft*

Den Begriff Industriegesellschaft benutzte zu Beginn des 19. Jahrhunderts Henri de Saint-Simon zur Beschreibung der sich anbahnenden Gesellschaftsform. Er bezog sich auf Wandlungen der Produktionsweise und ging davon aus, dies mache den Kern des sozialen Wandels aus. Damit behauptete er, daß sich der technisch-ökonomische Wandel auf andere Teile der Gesellschaft auswirkt und zu sozialen, kulturellen und politischen Veränderungen führt. Die industrielle Produktionsweise zeichnet sich dadurch aus, daß technisches Wissen und neue Erkenntnisse systematisch auf die Veränderung des Produktionsprozesses angewendet werden und auf diese Weise Qualität und Effizienz steigern. Zur Beschreibung der rasanten technologischen, wirtschaftlichen und sozialen Veränderungen prägten Engels und Blanqui im Laufe des 19. Jahrhunderts den heute ins Alltagswissen übergegangenen Begriff der industriellen Revolution.⁶⁶ Sie ent-

⁶⁶ Die industrielle Revolution bedurfte vieler Voraussetzungen, z. B. der technischen Erneuerung der Produktionsanlagen, eines erhöhten Arbeitskräfteangebots und der Ansammlung von Kapital. Sie begann in England mit der Einführung von Maschinen in der Textilindustrie, erfaßte dann die Eisenverarbeitung und den Bergbau und verband sich schließlich mit der Erfindung

stand keinesfalls aus dem ökonomischen und technischen Nichts, Vorformen industrieller Produktionsweisen existierten im Verlagssystem und in Manufakturen schon lange. Neu war der Einsatz von solchen Maschinen, die eine Massenproduktion bisher nicht gekannter Art ermöglichten.

„Industrialisierung meint also den Übergang zur maschinen-orientierten Produktion von Massengütern in arbeitsteiligen Großbetrieben unter Anwendung des unternehmerischen Rationalitätsprinzips“ (Geißler 1996, S. 25).

Die durch Industrialisierung beeinflusste Industriegesellschaft repräsentiert eine Verbindung zwischen zwei im letzten Kapitel als zentral bezeichneten „Motoren“ gesellschaftlicher Modernisierung, dem Kapitalismus und der Rationalisierung. Schon deshalb ist nach Bedeutung für und Einfluß auf das Bildungswesen zu fragen, wenn man dieses als eine in gesellschaftliche Modernisierung eingebettete Institution begreift.

Bei der Frage, ab wann in Deutschland von Industriegesellschaft gesprochen werden kann, ist zu berücksichtigen, daß die Industrialisierung hier später einsetzte als in England oder Frankreich und sich langsamer entwickelte. So waren 1849 in Preußen erst 5,4 Prozent der Beschäftigten als Fabrikarbeiter tätig. Erst nach Gründung des Deutschen Kaiserreichs 1871 kam es zur rasanten Zunahme von Produktion und Beschäftigtenzahlen im sekundären Wirtschaftssektor und einer Verlagerung der hauptsächlichlichen Wertschöpfung weg vom Agrarbereich.

„Gegen Ende des 19. Jahrhunderts war also der Übergang von der Agrargesellschaft zur Industriegesellschaft im *wirtschaftlichen* Bereich vollzogen. Die industrielle Produktion dominierte die Wertschöpfung und das Beschäftigungssystem“ (Geißler 1996, S. 28, Hervorhebung N. W.).

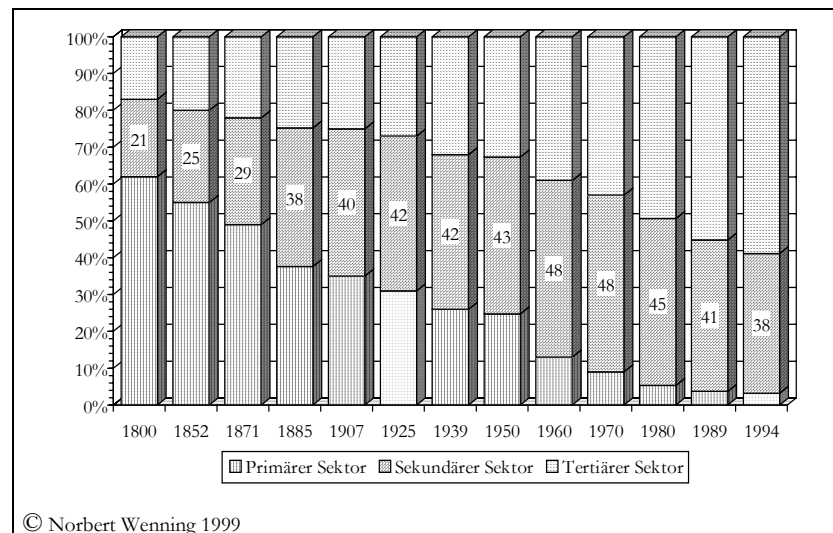
Allerdings ist die Verlagerung in der Wertschöpfung nicht identisch mit der Veränderung der Beschäftigungsverteilung auf die Produktionssektoren⁶⁷ (siehe Abbildung 1 unten). Die Zunahme des Beschäftigungsanteils im

und Verbreitung neuer Verkehrsmittel, insbesondere Eisenbahn und Dampfschiffahrt. Die aus der industriellen Revolution erwachsende Industrialisierung erfaßte nicht ganze Länder bzw. Staaten, sondern führte zur Herausbildung von Industriezentren, etwa in Schottland und Mittelengland, im Nordosten Frankreichs, in Norditalien, im Rheinland, in Westfalen, im Südwesten Deutschlands und in Oberschlesien, um die wichtigsten Regionen in Europa zu nennen. Die Folgen der Industrialisierung erfaßten deshalb nicht sofort die gesamte Bevölkerung eines Landes, sondern primär die Menschen in näherer Umgebung eines Industriegebietes. Erst anschließend strahlte die Innovation in das weitere Umland aus.

⁶⁷ Zum primären Sektor zählt neben Landwirtschaft auch Forstwirtschaft und Fischerei, zum sekundären die Industrie – zumeist auch Handwerk, Bergbau und Baugewerbe – und zum tertiären Sektor die Dienstleistungen im weiteren Sinne, vor allem Handel, Verkehr, Verwaltung, Bildung, Wissenschaft, Erziehung, Kommunikation, Gesundheitswesen u. a.

sekundären Wirtschaftssektor in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts besagt nicht, daß diese Erwerbstätigen in Industriebetrieben im heutigen Sinne beschäftigt waren. Dies begrenzt den gesellschaftlichen Einfluß des ökonomischen Wandels und hinterfragt die zeitliche Dimension von Geißlers oben zitierte Feststellung. Zudem sind die Angaben in Prozentform mißverständlich: Die absolute Zahl der in der Landwirtschaft tätigen Personen lag in Deutschland im Jahre 1871 um zwei Millionen höher als im Jahre 1800, obwohl sich ihr Erwerbstätigenanteil von 62 auf 49 Prozent reduzierte (Geißler 1996, S. 28). Erst zu Beginn der 1890er Jahre überholte die Erwerbstätigenzahl des sekundären Bereichs die der Landwirtschaft. Der Anteil der Lohnarbeiter an den Beschäftigten im sekundären Sektor stieg zwar ständig, erreichte aber erst 1907 einen Wert von 75 Prozent. Auch dies schränkt die frühe Bedeutung der Industrie ein.

Abbildung 1: Erwerbstätige nach Produktionssektoren



Quellen: Zahlenangaben nach Geißler 1996, S. 29. Die Zahlenangaben beziehen sich von 1800 bis 1939 auf die Region des Deutschen Reichs, von 1950 bis 1989 auf die alte und für 1994 auf die neue Bundesrepublik Deutschland.

Die veränderte Verteilung der Erwerbstätigen auf die Produktionssektoren unterstützt die Aussagen des Kapitels 2.1.5 über die Entwicklung zur industriellen Dienstleistungsgesellschaft. Der Anteil des primären Sektors sank von 62 Prozent im Jahre 1800 auf 3,2 Prozent 1994. Der des tertiären Sektors stieg indes von 17 auf 59 Prozent. Dennoch ist die deutsche Gesellschaft im 19. Jahrhundert nur bedingt eine Industriegesellschaft: Erst 1885

erreichte der Anteil des sekundären Sektors mit 38 Prozent den des primären. Einen rapiden Rückgang des primären, den Höchststand des sekundären und den starken Anstieg des Erwerbstätigenanteils im tertiären Sektor brachten erst die 1960er und 1970er Jahre. Erst diese Zeit darf – nach Erwerbstätigen in Produktionssektoren – als eigentliche Industriezeit⁶⁸ bezeichnet werden. Die Wertschöpfungsanteile der Sektoren unterstützen dies (Geißler 1996, S. 27). Der sekundäre Sektor machte von 1925 bis 1970 zwischen 49 und 53 Prozent aus, vorher und nachher war er niedriger und für die Volkswirtschaft von geringerer Bedeutung. So erklärt sich, daß Geißler den Übergang von der Agrargesellschaft zur Industriegesellschaft erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts ansiedelt. Aber selbst dieser Zeitpunkt ist – wie erwähnt – noch fraglich.

Ist angesichts dieser Veränderungen heute noch von Industriegesellschaft zu sprechen, oder ist der ökonomische Wandel so weit fortgeschritten, daß wir in einer Dienstleistungs- oder Informationsgesellschaft leben?

Zur Beurteilung sind u. a. Hintergründe der Theorien über die Industriegesellschaft interessant. Die Sozialwissenschaften haben sich nach dem Zweiten Weltkrieg – so Wehling (1992, S. 24, 31 ff.) – bereitwillig auf Kontinuitätsannahmen der Konzepte „Industriegesellschaft“, „Modernisierung“ und „Wohlfahrtsstaat“ eingelassen. Wehling erkennt den Theorien der Modernisierung und der Industriegesellschaft eine Sinnstiftungsfunktion zu: Vor dem Hintergrund von zwei Weltkriegen und dem Nationalsozialismus schaffen sie, insbesondere in der Bundesrepublik Deutschland, im sozialwissenschaftlichen Diskurs wie im Alltagsbewußtsein eine Vorstellung von Normalität und Kontinuität der Entwicklung. Sie tragen zu einem entpolitisierten Gesellschaftsbewußtsein bei, indem sie die Umwälzungen seit Beginn der 1950er Jahre als Wiederaufnahme eines säkularen Trends der Industrialisierung, Modernisierung und des Wirtschaftswachstums interpretieren, der keiner weiteren Deutung bedarf.

„Auf der anderen Seite wurde, vor allem in Deutschland, aber auch in den anderen europäischen Ländern, eine auf Normalität und Kontinuität zielende kollektive Bewußtseinslage kräftig unterstützt durch die Sehnsucht nach der Verdrängung von Nationalsozialismus und Zweitem Weltkrieg, von Stalinismus und dem Abwurf der ersten Atombomben. Theoretische Normalisierungsangebote bedienten in dieser Situation die Verdrängungsbereitschaft und den Wunsch, zum 'business as usual' überzugehen, als sei nichts geschehen“ (Wehling 1992, S. 35).

⁶⁸ „Industriezeit“ ist vom Begriff des industriellen Zeitalters zu unterscheiden. Industriezeit umfaßt hier einen engeren Zeitraum als die weltgeschichtliche Epoche des industriellen Zeitalters. Diese begann mit der industriellen Revolution und kann durch das Vorherrschen der Industriegesellschaft und den Versuch der Erschließung neuer Rohstoff- und Absatzmärkte in von (vormaligen) Kolonialmächten beeinflussten Gebieten charakterisiert werden. Industrielles Zeitalter umfaßt auch die sozialpolitische Sicht und bezieht sich auf verschiedene Folgewirkungen der Industrialisierung, etwa die soziale Frage des 19. Jahrhunderts und die ökologischen Diskussionen des ausgehenden 20. Jahrhunderts.

Den Normalisierungsprozeß unterstützte ein zwei Jahrzehnte anhaltendes, relativ stabiles Wirtschaftswachstum und eine politische Befriedung der konsumorientierten Wohlstandsgesellschaft. Die Vision, politische Aushandlungsprozesse durch technokratische Sachzwänge ersetzen zu können, führte zur Versöhnung des ursprünglich zivilisationskritischen deutschen Konservatismus mit der modernen Industriegesellschaft – auch angesichts der von ihr ausgelösten Veränderungsdynamik, die die stabile gesellschaftliche Ordnung⁶⁹ zu bedrohen schien (Wehling 1992, S. 37).

Theorien der Industriegesellschaft und der entsprechenden Modernisierung entstanden vor diesem Hintergrund und gelten deshalb als Theorien der 1960er Jahre. Dies veränderte sich in den 1960er, spätestens 1970er Jahren: Zum einen nahm man Veränderungen – z. B. der Klassen- und Arbeitsbeziehungen sowie des Verhältnisses von Ökonomie und Politik – wahr, die in der Aufbruchstimmung der 1968er Zeit diskutiert wurden. Der Titel des 16. Deutschen Soziologentages in Frankfurt „Spätkapitalismus oder Industriegesellschaft?“, der 1968 unter anderem mit Adorno stattfand (siehe auch Habermas 1973), ist ein Hinweis. Zum anderen begann in den 1970er Jahren eine Diskussion um Bedingungen und Folgen der Industriegesellschaft. Die Endlichkeit der Ressourcen wurde unter dem Stichwort „Grenzen des Wachstums“ (Meadows u. a. 1972, Pestel 1988) genauso diskutiert wie Folgen, die in der Ökologiedebatte aufzeigten, wie Industriegesellschaft und Modernisierung ihre eigenen Grundlagen in Frage stellen und die Menschen in einem bis dahin nicht gekannten Maße bedrohen. Industriegesellschaft und Modernisierung wurden jetzt selbst als krisenauslösende Prozesse begriffen (z. B. Beck 1986).⁷⁰

Die Fortdauer der Industriegesellschaft wird zudem durch Veränderungen der Beschäftigungsstruktur in Frage gestellt. So charakterisierte Jean Fourastié schon 1949 Gesellschaften anhand der Beschäftigungsverteilung auf Wirtschaftssektoren. In traditionellen Gesellschaften arbeiten danach

⁶⁹ Dieser Prozeß scheint im politischen Konservatismus in den 1990er Jahren vollends umgeschlagen zu sein. Seither wird die Industriegesellschaft – zuerst in der Standort- und später in der Globalisierungsdebatte – zum Teil explizit für gesellschaftliche Veränderungen funktionalisiert. Inzwischen ist deutlich, daß gesellschaftlicher Stillstand gerade *nicht* die gesellschaftliche Ordnung aufrechterhält, sondern sie schon mittelfristig gefährdet. Dagegen scheint vielen (noch) nicht klar zu sein, daß erforderliche Veränderungen nicht in einem Zurück zu „heilen“ Zuständen vergangener Zeiten bestehen können. Die sind, mitsamt ihren Rahmenbedingungen, unwiderruflich vergangen. Insofern haben konservative Veränderungen fast zwangsläufig ungeplante Nebenfolgen.

⁷⁰ Das Infragestellen der Industriegesellschaft ist nicht neu: Seit dem Herausziehen industriegesellschaftlicher Strukturen werden diese und ihre tatsächlichen, vor allem aber die befürchteten, Folgen angeprangert. Die Kritik war zentraler Gegenstand der Fin-de-siècle-Stimmung. Dennoch ist sie von heutiger industriegesellschaftlicher Kritik zu unterscheiden; damals wurde die Industriegesellschaft als solche abgelehnt, während heute viele industriegesellschaftliche Wandlungen akzeptiert sind und eher bestimmte, als negativ angesehene, Folgen in der Diskussion stehen.

mindestens vier Fünftel der Erwerbstätigen in der Landwirtschaft, in einer Industriegesellschaft 50 Prozent oder mehr in der industriellen Produktion, und von einer Dienstleistungsgesellschaft⁷¹ spricht man, wenn dort mehr als die Hälfte der Erwerbstätigen beschäftigt ist. Daniel Bell sprach 1973 von den USA, wo der Anteil der Dienstleistungsbeschäftigten schon in den 1960er Jahren die 50 Prozentmarke überschritt, als einer postindustriellen Gesellschaft. Mit Blick auf die veränderte Bedeutung neuer Medien, neuer Kommunikationstechniken und der Informationsverarbeitung wird das Modell der postindustriellen Gesellschaft inzwischen auch als Informationsgesellschaft⁷² bezeichnet

⁷¹ Als Dienstleistungsgesellschaft gilt eine hochentwickelte Gesellschaft, in der nicht mehr die industrielle Produktion ökonomische Strukturen, Arbeits- und Lebensbedingungen sowie Normen- und Wertesysteme beherrscht, sondern der Dienstleistungssektor. Der Übergang zur Dienstleistungsgesellschaft bedeutet nicht, daß industrielle und landwirtschaftliche Produktion bedeutungslos sind. Vielmehr sind diese Bereiche von hoher Produktivität gekennzeichnet. Als Ursache der Verschiebung des gesellschaftlichen „Zentrums“ von agrarischer über industrielle Produktion zum Dienstleistungssektor gelten langfristige Veränderungen der Produktivitätsfortschritte und der Verlagerung von Nachfragestrukturen. Die Produktivitätsfortschritte des jeweiligen Sektors führen langfristig zum starken Rückgang der jeweiligen Beschäftigtenanteile und -zahlen. Da die Dienstleistungsgesellschaft ein Rückgang der Erwerbstätigenzahl im industriellen Sektor kennzeichnet, gilt sie auch als „postindustrielle“ Gesellschaft. Der Zuwachs der Informations- und Kommunikationsbereiche führt auch zur Bezeichnung „Informationsgesellschaft“. Die Unterschiedlichkeiten sind als Unsicherheit in der Bewertung der weiteren gesellschaftlichen Entwicklung zu werten. Fraglich ist vor allem, was passiert, wenn die Produktivitätsfortschritte im Dienstleistungssektor steigen und dort Arbeitsplätze abgebaut werden. Bis jetzt ist kein „vierter“ Wirtschaftssektor bekannt, der die Erwerbslosen durch Expansion aufnimmt: Geht der „Arbeitsgesellschaft“ doch die Arbeit aus? (siehe Kapitel 2.2.5)

⁷² Die Ausweitung der Wissenschaft nach dem Zweiten Weltkrieg – auch durch das militärische Wettrüsten des Ost-West-Konflikts verursacht – und die zunehmende Bedeutung (wissenschaftlichen) Wissens als kulturelles Kapital, Machtfaktor, gesellschaftliches Entwicklungspotential usw. haben zur Charakterisierung der heutigen Gesellschaft als Wissensgesellschaft geführt. Ein Trend ist dabei die wachsende Professionalisierung von Berufen sowie die Verwissenschaftlichung des jeweiligen Wissens. So kommt es zur Abwertung nichtwissenschaftlicher Wissensformen und zur wachsenden Abhängigkeit von Experten und deren Wissen – es entstehen neue Unmündigkeiten, die zu entsprechenden Gegenbewegungen führen, etwa zu Forderungen nach Abschaffung der Schule.

In der Wissensgesellschaft wird Wissen zur Ware und Produktion wie Reproduktion von Wissen zu einem wichtigen Wirtschaftsfaktor. Soziale Stellung und Lebenschancen des einzelnen hängen von der Teilhabe am kulturellen Kapital ab, deshalb wird die Bildungsphase immer wichtiger für die Biographien in modernen Gesellschaften. Die Macht des Wissens liegt im Wissensvorsprung, wie die Diskussion um internationale militärische und ökonomische Konkurrenzfähigkeit zeigt. Als Machtfaktor gewinnt Wissen sogar gegenüber Geldkapital an Bedeutung. So verfügt z. B. Saudi-Arabien über viel Geldkapital, es bleibt aber ein anhaltendes Nord-Süd-Gefälle gegenüber Regionen mit wissenschaftlich-technischem Wissen und entsprechenden Innovationen – selbst wenn industrielle Produktionsanlagen gekauft und betrieben werden.

Der wachsende Einfluß (wissenschaftlichen) Wissens verändert die Gesellschaft. Dennoch sieht Böhme (1997) die Dynamik der Wissensgesellschaft gebrochen: Höherqualifikation garantiert keinen gesellschaftlichen Status – schon gar nicht über einen längeren Zeitraum –, die Akzeptanz von Wissenschaft als Problemlöserin schwindet und der Widerstand gegen die ungehemmte Erhebung und Nutzung von Daten wächst.

(Zapf 1992b, S. 201 ff.).

In der Bundesrepublik Deutschland ist, wie Abbildung 1 zeigt, der Anteil der Erwerbstätigen im sekundären Sektor seit den 1970er Jahren rückläufig; der primäre Sektor hat, bezüglich der Erwerbstätigen und der Wertschöpfung, nur noch eine marginale Bedeutung; allein der tertiäre Sektor gewann in den letzten Jahrzehnten in beiden Bereichen. Da er heute im Vordergrund steht und der industrielle sekundäre Sektor noch vergleichsweise wichtig ist, dürfte die Kennzeichnung „industrielle Dienstleistungsgesellschaft“⁷³ den gegenwärtigen Charakter von Wirtschaftstätigkeit und Beschäftigungsstruktur in der Bundesrepublik Deutschland treffen – wie auch den der meisten (west-)europäischen Nachbarstaaten.

Dies schließt auch Beschreibungen der Gesellschaft ein, die mit dem Begriff Risikogesellschaft den Übergang zu einer anderen Moderne kennzeichnen wollen – allen vermeintlichen Unterschieden und Abgrenzungsversuchen zum Trotz. Becks Konzeption der Risikogesellschaft (1986) geht z. B. von einer partiell so veränderten Industriegesellschaft aus, daß die neue Situation einer Selbstvernichtungsmöglichkeit entstanden sei. Deshalb unterscheidet er die Risikogesellschaft von einer ersten Phase der Industrialisierung und von allen anderen Gesellschaftsformen. Hier geht es nicht um die Frage, ob einer solchen Differenzierung zu folgen ist; es geht darum, ob noch von einer Industriegesellschaft gesprochen werden kann. Die Antwort gibt Beck selbst, denn er kommt nicht umhin, die Fortdauer industriegesellschaftlicher Strukturen anzuerkennen:

„Dabei sind die Konflikte und Krisen der klassischen Industriegesellschaft ja nicht beendet, so daß es realistischweise zu Überlagerungen zwischen industrieller und risikogesellschaftlicher Sozialstruktur und Konfliktodynamik kommt, die hier ausgeklammert bleiben“ (Beck 1990, S. 25, Anmerkung 16).

Das Konzept der Wissensgesellschaft beschreibt den gesellschaftlichen Bedeutungswandel wissenschaftlichen und wissenschaftlich-technischen Wissens. Es eignet sich aber ebensowenig wie das der Informationsgesellschaft, eine neue Epoche gesellschaftlicher Entwicklung von der Industriegesellschaft abzugrenzen. Vielmehr scheinen Wissen und Wissenschaft selbst in den Modernisierungsprozeß zu geraten, sie werden entmythifiziert und in Marktmechanismen einbezogen. Die Vorstellung der Wissensgesellschaft erinnert an das, was oben unter reflexiver Modernisierung kurz vorgestellt wurde. Das Konzept der Wissensgesellschaft geht damit nicht über die hier zugrundeliegende Idee von Industriegesellschaft hinaus und wird deshalb nicht als eigenständiges Konzept weiterverfolgt.

⁷³ Die Zuordnung zu Produktionssektoren verdeckt, daß auch im sekundären Sektor eine Tertiärisierung der Erwerbstätigkeit stattfindet. Dort wächst der Anteil der Beschäftigten in Management, Organisation, Datenverarbeitung, Forschung und Werbung. Folglich müßte man die konkrete Arbeit der Einzelpersonen betrachten, um Verschiebungen der Tätigkeit richtig zu erfassen. Dann erbrachten schon Anfang der 1990er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland über 80 Prozent der Erwerbstätigen Dienstleistungen im weiteren Sinne, nur noch knapp 20 Prozent waren mit der Herstellung von Gütern und Nahrungsmitteln sowie mit Bauen beschäftigt (Geißler 1996, S. 138 f.).

Zumindest einige Strukturen der Industriegesellschaft dauern in einer Risikogesellschaft an. Als Industriegesellschaft kann deshalb die gesellschaftliche Verfaßtheit in Deutschland im 20. Jahrhundert bezeichnet werden. Zu Beginn dieser Zeit herrschten starke agrargesellschaftliche Einflüsse, gegen Ende verlieren industriegesellschaftliche Faktoren – jedenfalls bezüglich der dargestellten Merkmale – ihre sozialstrukturellen Grundlagen teilweise. Industriezeit im engeren Sinne ist die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg.

Schon diese oberflächliche Betrachtung zeigt, daß die Strukturwandlungen in Erwerbstätigkeit und Wertschöpfung nicht die einzigen Merkmale zur Beschreibung der Industriegesellschaft in ihren Auswirkungen auf Homogenisierung und Heterogenisierung sein können. Diese Skepsis wird dadurch unterstützt, daß zentrale Entscheidungen für die Entwicklung der kapitalistischen Marktwirtschaft lange vor der eigentlichen Industriezeit getroffen wurden und deshalb nicht allein auf (industrie-)kapitalistische Gründe, sondern auch auf politische Interessen zurückzuführen sind.⁷⁴

Wichtig ist dabei u. a. die als „Bauernbefreiung“ bekannt gewordene Agrarreform. Gegen Ende des 18. und im ersten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts wurden in den deutschen Staaten die Leibeigenschaft sowie die damit verbundenen Rechte und Pflichten aufgehoben bzw. abgelöst. Die Realisierung zog sich häufig bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts hin, so daß keine schnelle Wirkung dieser Strukturveränderungen in allen deutschen Staaten anzunehmen ist. Eine Folge war der Wegfall der Heiratserlaubnis durch den Gutsherren – *eine* der Ursachen des nachfolgenden Bevölkerungszuwachses, der seinerseits mit dem steigenden Arbeitskräfteangebot eine wichtige Voraussetzung der Industrialisierung lieferte. Daneben wurde, vor allem in den östlichen Ländern des späteren Deutschlands, die bisher weitgehend feudale Landwirtschaft in eine kapitalistische Wirtschaftsordnung einbezogen. Die andere zur gleichen Zeit durchgeführte Reform war die Gewährung der Gewerbe- und Handelsfreiheit. Die Ausübung eines Gewerbes war seit 1810 nur noch an den Besitz eines Gewerbescheins bzw. an die Anmeldung eines Gewerbes gebunden, was für fast jeden möglich war. Damit wurden Zunftzwang und Macht der Gilden genauso aufgehoben wie die rechtlich wichtige Trennung zwischen Stadt und Land. Diese Veränderungen gehören zu weitreichenden Reformen, die sozusagen das rechtliche Pendant zum oben angeführten Befreiungsdiskurs der beginnenden gesellschaftlichen Modernisierung darstellen.

⁷⁴ An dieser Stelle kann offenbleiben, ob derartige politische Entscheidungen letztlich nicht auch auf Kapitalinteressen zurückzuführen sind.

2.2.2 Sozialstrukturelle Veränderungen – von der Stände- zur Klassengesellschaft

Beide Reformen führten zu einem sozialstrukturellen Umbau der Gesellschaft, der als nächstes Kennzeichen der Industriegesellschaft dargestellt wird. Für den ökonomischen und den sozialstrukturellen Wandel durch die Industrialisierung in Deutschland sind neben den Reformen die kapitalistischen Eigentums- und Produktionsverhältnisse wichtig, wie Karl Marx sie in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts formulierte: Das Privateigentum an Produktionsmitteln führt – verkürzt gesagt – zur Aufteilung der im Produktionsprozeß Tätigen in Kapitalbesitzer und lohnabhängig Erwerbstätige. Die Erzeugung von Mehrwert und der Übergang des Mehrwerts in die Verfügungsgewalt des Kapitalbesitzers führt zur Akkumulation des Kapitals in dessen Händen. Profitmaximierung und Marktkonkurrenz gelten danach als Antrieb und Steuerungsinstrumente der Produktion. Daß andere Formen der Industrialisierung möglich sind, hat z. B. die Geschichte der UdSSR gezeigt, die weitgehend ohne die private Verfügungsgewalt über Produktionsmittel auskam und bis zur Auflösung im Jahre 1991 sicher auch als Industriegesellschaft zu kennzeichnen war.⁷⁵

In der Frühzeit des sozialstrukturellen Umbaus der Gesellschaft steht der Übergang von der Stände- zur Klassengesellschaft und in der Spätzeit die Frage der Erwerbstätigkeit im Vordergrund. Die heute kaum noch nachzuvollziehende Ständegesellschaft kannte keine Gleichheit der Menschen im Sinne heutiger Menschenrechte – allenfalls in der Religion und in einigen politischen Utopien. In den Stand des Adels, der Geistlichkeit, der Bürger und der Bauern wurde man im Regelfall hineingeboren, es gab keine Wahlmöglichkeit, von besonderen Verdiensten oder Ausbildungen abgesehen. Diese Standeszugehörigkeit brachte Verpflichtungen, Rechte und Abhängigkeiten mit sich; die Standesregeln umfaßten die gesamte Lebensführung: die Berufswahl genauso wie die Tätigkeit selbst, den Lebensstil, die Form des gesellschaftlichen Umgangs, die Wahl des Ehepartners und die Erziehung der Kinder ebenso wie die politischen Einflußmöglichkeiten. Selbst nicht standesgemäßes Verhalten wurde zum Teil durch standeseigene Sanktionen bestraft. Die Stände erwiesen sich – auch in zeitgenössischer Sicht – als Hindernis einer kapitalistischen Entwicklung. Für eine Homogenisierungswirkung ist die Aufhebung des Ständestatus, insbesondere die rechtliche Gleichstellung – u. a. durch Agrarreform sowie Gewerbe- und Handelsfreiheit – wichtig:

⁷⁵ Eine auch im Zusammenhang mit Homogenisierung und Heterogenisierung spannende Frage wäre, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede es zwischen kapitalistischen und realsozialistischen Staaten gibt bzw. gab. Die Analyse könnte herausarbeiten, welche Rolle die Industriegesellschaft und welche die kapitalistische Verfaßtheit spielt. Eine solche Auseinandersetzung kann hier aber nicht Gegenstand sein.

„Diese vielfältigen in der Rechtsstruktur der Ständegesellschaft begründeten Widerstände gegen die kapitalistische Entwicklung machen verständlich, warum das Bürgertum an einer Umarbeitung des Rechtssystems im Sinne des Kontraktrechts interessiert war und einen Aufklärungsprozeß über die Fesseln des feudalen Rechtssystems anstrebte [...] Die Philosophie des modernen rationalen Naturrechts lieferte die Argumente. Die Postulate der *natürlichen Freiheit und Gleichheit* aller Menschen zielten auf die Befreiung aus den statusrechtlich normierten ständischen Gruppenbindungen, die die neue kapitalistische Verkehrsform der bürgerlichen Marktvergesellschaftung strukturell erforderte“ (Herrlitz/Hopf/Titze 1993, S. 16, Hervorhebung im Original).

Oft wird übersehen, daß es neben den Hauptständen weitere, schlechter gestellte Gruppen gab, die Armen, Nichtseßhaften und Juden, die rechtlich und sozial noch weniger privilegiert waren (siehe z. B. Kocka 1990). Im Laufe des 19. Jahrhunderts wurde die ständische Ordnung durch die Einführung neuer rechtlicher Strukturen abgelöst. Die Reduzierung räumlicher und sozialer Bindungen befreite die Menschen zwar aus den alten Fesseln, band sie aber stärker in das kapitalistische Marktgeschehen ein. Das bedeutete vor allem die Eingliederung in den wenig geregelten und sozial noch nicht abgedeckten Arbeitsmarkt.

Der Übergang von der Ständegesellschaft zur Klassengesellschaft war kein schneller und radikaler Umbruch, der ein Ende bisheriger Privilegien und einen Neuanfang für die Nichtprivilegierten bedeutete. Vielmehr etablierte sich neben dem grundbesitzenden Adel im 19. Jahrhundert das kapitalbesitzende Großbürgertum an der Gesellschaftsspitze. Neben dem akademischen Bürgertum, zu dem auch die Geistlichen zählten, entwickelte sich ein Besitzbürgertum. Die alten Mittelstände der Handwerker, Händler und Bauern gerieten in Bedrängnis und mußten teilweise sozial in das entstehende Proletariat absteigen. Neben dem Besitzbürgertum entstand das Kleinbürgertum. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts tauchte mit den Angestellten eine neue Gruppe auf, die in Handel, Produktion und Verwaltung zu finden war und so kaum als Gruppe mit eigenem Selbstverständnis gelten kann (Geißler 1996, S. 31 ff.). Die sozialstrukturellen Veränderungen beziehen sich aber nur auf einen kleineren Teil der Bevölkerung des sich industrialisierenden Deutschlands:

„Die große Mehrheit der Bevölkerung gehörte zu den Unterschichten, für die in den vierziger Jahren des 19. Jahrhunderts der Begriff ‘Proletariat’ auftauchte. Gemeinsam war allen Proletariern, daß sie über kein Eigentum verfügten und, sofern sie überhaupt einen Arbeitsplatz hatten, lebenslänglich Lohnarbeit verrichten mußten. Ansonsten war das Proletariat keine einheitliche oder unstrukturierte Masse, sondern setzte sich aus vielen Gruppen mit sehr unterschiedlichen Lebensbedingungen und Mentalitäten zusammen [...]. Zu ihnen gehörten Landarbeiter und Fabrikarbeiter, das Gesinde auf den Bauernhöfen und das Dienstpersonal der feinen Bürgerhäuser, Handwerksgehlen und Heimarbeiter, Tagelöhner auf dem Bau und Gelegenheitsarbeiter, Vagabunden, Asylbewohner und Prostituierte. In Preußen machten die erwerbstätigen Gruppen des Proletariats im Jahre 1860 74% der arbeitenden Bevölkerung aus [...]“ (Geißler 1996, S. 34 f.).

Die Industriearbeiterschaft zählte im Jahre 1860 erst 7 Prozent der preußischen Erwerbstätigen.⁷⁶ Ihr Anteil stieg mit der Industrialisierung gegen Ende des 19. Jahrhunderts stark an. Deshalb stellt sich die Frage, wie wichtig dies für das Bildungswesen war, da doch die allgemeine Schulpflicht und ihre Durchsetzung im wesentlichen vorher stattfanden.⁷⁷

Wichtiger als der Industriearbeiteranteil an den Erwerbstätigen ist die Veränderung des Erwerbstätigkeitsstatus einer großen Zahl von Menschen. Das Ende der Stände, die „Bauernbefreiung“ und die Gewerbefreiheit brachten eine Loslösung aus den Zwängen dieses Systems. Die Befreiung führte zur Vereinzelung, weil bei ökonomischen Schwierigkeiten die Auffangsysteme der Stände – soweit sie existierten – nicht mehr griffen. Jeder hatte jetzt die Wahl, den Lebensunterhalt durch Erwerbsarbeit zu bestreiten oder zu verhungern, um die neue Situation verkürzt zu charakterisieren. Die soziale Situation des Großteils der Bevölkerung ist nach den Reformen deshalb statt mit Industriegesellschaft besser mit „individualisierter Lohnarbeitsgesellschaft“ bezeichnet. Neu war der für einen zunehmenden Teil der Bevölkerung wachsende Zwang zum Verkauf der Arbeitskraft auf dem kapitalistischen Arbeitsmarkt an fast beliebige Arbeitgeber und die Konkurrenzsituation, die zur Proletarisierung führte. Die wachsende Bedeutung der Erwerbsarbeit ist hier ein zentrales Moment der sozialstrukturellen Veränderung. Zusammen mit dem Rückgang selbständiger Erwerbstätigkeit ist sie *ein* wichtiger Grund für den zunehmenden Einfluß der formalen Bildungskarriere auf die soziale Positionierung. Die entstehende Individualisierung wurde auch ideologisch sehr früh gewendet, wie der heute noch bekannte Spruch „Jeder ist seines Glückes Schmied“ zeigt.

„Individualisierte Lohnarbeitsgesellschaft“ kann die sozialstrukturelle Situation noch heute kennzeichnen, wie nachfolgend zu zeigen ist. In den letzten Jahrzehnten hat es anhaltende Auseinandersetzungen um die Merkmale zur Bezeichnung sozialer Ungleichheit in der Gesellschaft gegeben, die bekanntesten sind mit den Begriffen Klasse und Schicht verbunden. Umstritten geblieben ist, wie sich soziale Ungleichheitsstrukturen insbesondere nach dem Zweiten Weltkrieg entwickelten: Theodor Geiger ging mit Blick auf Entwicklungen seit dem Kaiserreich vom „Einschmelzen“ der Klassengesellschaft aus, sah aber auch neue Differenzierungen,

⁷⁶ Zu berücksichtigen sind große Unterschiede zwischen verschiedenen Regionen. Im Jahre 1861 betrug der Anteil gewerblich Erwerbstätiger im Königreich Sachsen schon 64 Prozent. Die Industrialisierung im erläuterten Sinne war hier zu dieser Zeit schon erfolgt. Im Vergleich dazu kann man z. B. in Bayern von einer Industrialisierung wohl erst für die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg sprechen (Wenning 1996b, S. 62).

⁷⁷ Nicht übersehen werden dürfen große regionale Unterschiede der Durchsetzung der Schulpflicht, die einen Zusammenhang zwischen sozialstruktureller Situation und Schulbesuch nahelegen. Besuchten 1816 in Westpreußen und im Rheinland erst 40 bzw. 50 Prozent der schulpflichtigen Kinder die Schule, so lag der Anteil in Sachsen zur gleichen Zeit schon bei 80 Prozent (Friederich 1987, S. 127).

z. B. zwischen Stadt und Land. Helmut Schelsky versuchte, neu entstandene Strukturen mit dem Begriff der „nivellierten Mittelstandsgesellschaft“ zu fassen. Richtig war die Beschreibung der Ausdehnung mittlerer sozialer Lagen, allerdings haben sich die sozialen Unterschiede nicht eingeebnet, so daß die klassen- oder schichtenlose Gesellschaft ein ideologischer Wunsch blieb (Geißler 1996, S. 71 ff.).

In jüngerer Zeit ging es um Fortbestand bzw. Auflösung von Klassen und/oder Schichten. Modelle zur Beschreibung sozialer Schichtung, die von einem Oben und einem Unten ausgehen und die Bevölkerung anhand unterschiedlicher Kriterien darin einordnen, gibt es nach wie vor. Dabei spielen neben dem Beruf Qualifikation, Einkommen, materielle Lage, Position im Herrschaftsgefüge, ethnische Zugehörigkeit usw. eine Rolle. Neuere Beschreibungen der komplexen Sozialstruktur sind das Modell der sozialen Lagen und das der sozialen Milieus. Im ersten wird – in der Wohlfahrtsforschung – die erwachsene Bevölkerung nach sozial bedeutsamen Merkmalen, vor allem Berufsstatus, Geschlecht und Alter, in soziale Lagen eingeteilt. Dann wird die Verbindung materieller Ressourcen und Lebenszufriedenheit mit den Lagen untersucht. Im zweiten Modell erfolgt eine Untergliederung nach Bewußtsein und Lebensweise, d. h. nicht nach „objektiven“ Soziallagen, aus denen sich Mentalitäten und Einstellungen ergeben, sondern nach Wertorientierungen und Lebensstilen. Anschließend wird die Verteilung von Schichten auf Milieus erforscht. Die unterschiedlichen Einstellungen zu Arbeit, Freizeit und Konsum, Partnerschaft, Zukunftsperspektiven, politischen Einstellungen usw. gelten dann auch als Subkulturen. Interessant sind die Milieu-Analysen vor allem für die Markt-, Jugend- und Wahlforschung. Zur Beurteilung längerfristiger sozialstruktureller Veränderungen wäre eine große Datenmenge nötig, die nur begrenzt vorliegt. Auch bei der Aufgliederung in soziale Milieus bleibt die Annahme von Ober-, Mittel- und Unterschicht erhalten (Geißler 1996, S. 79 ff.).

Andere Analysen der Sozialstruktur stellen die Pluralisierung bzw. Individualisierung von Lebenslagen, -milieus oder -stilen in den Vordergrund (etwa Beck 1986, S. 116). Weiter wird auf die Vereinheitlichung von Lebensbedingungen bei steigendem Wohlstand hingewiesen (ebd., S. 123) und die Auflösung schichtspezifischer Subkulturen bzw. das Verschwinden von Klassen und Schichten aus der Lebenswelt der Menschen festgestellt (ebd., S. 121). Konfliktlinien bilden sich danach entlang anderer Grenzen, etwa Alter, Geschlecht oder Nationalität (ebd., S. 159).

Diese Entstrukturierungstendenzen dürfen nicht überbewertet werden. Die Wahrnehmung einer Vielfalt individualisierter oder pluralisierter Lebensmöglichkeiten verdeckt leicht die nachhaltige Existenz sozialer Ungleichheit. Bourdieu (1987) hat mit seinen zum Teil schon in den 1960er Jahren in Frankreich durchgeführten Untersuchungen aufgezeigt, wie sich gesellschaftliche Unterschiede an „weiche(n)“ Faktoren festmachen und in

der Form sozialen und kulturellen Kapitals (Bourdieu 1983) neben dem ökonomischen Kapital „weitervererben“. Geißler (1996, S. 78) geht davon aus, daß die traditionelle vertikale Hierarchie der Sozialstruktur sich nach wie vor hauptsächlich durch die Kriterien Beruf und Bildung beschreiben läßt und daß andere Kriterien wie Geschlecht, Alter, Generation, Familienverhältnisse oder Region eine bedeutsame, aber nachgeordnete Rolle spielen. Gesellschaftliche Modernisierung führte danach nicht zur Auflösung von Klassen und Schichten, sondern hat die Schichtstruktur dynamisiert und pluralisiert:

„Wer die fortbestehenden schichttypischen Strukturen hinter einem Nebel von Prozessen der Individualisierung, Pluralisierung, Differenzierung, Diversifizierung und Dynamik verhüllt, begibt sich in Gefahr, gesellschaftlich bedeutsame soziale Ungleichheiten zu vernachlässigen, zu ignorieren oder auch ideologisch zu verschleiern“ (Geißler 1996, S. 78).

Die sozialstrukturellen Veränderungen, die als Kennzeichen der Industriegesellschaft bzw. der industriellen Dienstleistungsgesellschaft gelten, unterstützen also auch für die jüngere Zeit die weitgehende Bildungs- und Arbeitsmarktabhängigkeit der individuellen sozialen Situation. Deshalb ist unten nach den Auswirkungen dieser Situation auf Homogenisierung und Heterogenisierung zu fragen.

Weitere Kennzeichen der Industriegesellschaft sind demographische Veränderungen und Wandlungen räumlicher Mobilität, wie im Kapitel 2.1 erläutert. Sie haben wichtige Folgen: Die Erhöhung des Arbeitskräfteangebots durch Bevölkerungszuwachs erfüllt eine Voraussetzung der Industrialisierung, bildet aber auch die Grundlage heutiger Bevölkerungsverteilung. Die Grundstruktur mit Ballungsgebieten und dünner besiedelten Regionen zeigte sich schon Ende des 19. Jahrhunderts. Die Binnenwanderung führte aber nicht nur zu verstädterter⁷⁸ Wohnweise, mit den „Bauernbefreiungen“ bewirkte sie einen Rückgang sozialer Eingebundenheit der zuvor weitgehend bäuerlichen Bevölkerung. Der Übergang vom Agrar- zum Industriestaat wäre ohne Binnenwanderungen nicht möglich gewesen. Die Vergrößerung des Arbeitskräfteangebots und die Herauslösung aus sozialen Zusammenhängen waren u. a. Gründe eines wachsenden Einflusses der Arbeitsmarktforderungen, die erhöhte räumliche Mobilität verstärkte gleich-

⁷⁸ Um 1800 lebten ca. 90 Prozent der Bevölkerung auf dem Lande oder in Kleinstädten und etwa 5 Prozent in Städten bis zu 20.000 Einwohnern. Nur Hamburg mit 130.000 und Berlin mit 172.000 Einwohnern waren zu dieser Zeit Großstädte (mit über 100.000 Einwohnern). Auf dem Gebiet des späteren Deutschen Reichs lebten 1816 etwa 22 Millionen Menschen. Bis 1843 stieg die Zahl auf 33 Millionen, bei der Reichsgründung 1871 betrug sie 41 Millionen und im Jahre 1910 rund 65 Millionen. 1830 lebten in den beiden Großstädten erst 1,3 Prozent der Bevölkerung, 1871 waren es in acht Großstädten 5 Prozent, und im Jahre 1910 lebten 14 Millionen Menschen in 48 Großstädten, d. h. 21 Prozent der damaligen Bevölkerung (Wenning 1996b, S. 52, 62, 88).

zeitig die Verfügbarkeit. Zusammen bewirken sie eine „Freisetzung“ der Individuen und machen sie auf dieser Ebene gleich. Damit werden aber gleichzeitig neue Zwänge wirksam.

Die sozialstrukturellen Veränderungen durch die Entwicklung zur Industriegesellschaft umfassen viele Aspekte. Wichtig ist hier die Herauslösung der Menschen aus den Bindungen der Ständegesellschaft. Rechtliche Gleichstellung und Öffnung des Zugangs zu statushöheren sozialen Positionen stellen aber nur eine Seite dar. In der heutigen Gesellschaft gibt es weiterhin soziale Ungleichheiten, wenn soziologische Theorien auch zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen. Soziale „Vererbungsprozesse“ des gesellschaftlichen Status verlaufen in der modernen Gesellschaft verdeckter und sind für alle Beteiligten mit einem höheren Aufwand verbunden, weil die offiziellen Selektionsmechanismen allen offen stehen. Daran ändert der sich abzeichnende Übergang zur Dienstleistungsgesellschaft derzeit nichts; er weicht die vorhandenen Strukturen auf, löst sie aber nicht ab.

2.2.3 *Wandel von Normen- und Wertesystemen*

Ein für diesen Zusammenhang wichtiges Kennzeichen der Industriegesellschaft ist der Wandel von Normen- und Wertesystemen. Die vorindustrielle Gesellschaft gilt als traditionsgeleitet und statisch (siehe Tabelle 1), die industrielle moderne Gesellschaft betont demgegenüber Dynamik und Wissenschaftlichkeit. Deshalb werden andere Einstellungen zu Fortschritt und Innovation, insbesondere zu technischem Fortschritt und zur Bedeutung von Wissenschaft und Rationalität, gefordert.

„Gesellschaftliche Wertssysteme sind das Ergebnis wechselseitiger Abhängigkeits- und Beeinflussungsverhältnisse ökonomischer und politischer Strukturen sowie subjektiver Handlungen und Verhaltensweisen. In den westlichen Industriegesellschaften herrschen deutliche auf wirtschaftliche Erfordernisse zugeschnittene Wertvorstellungen vor; zentrale Grundwerte sind Arbeit, Leistung, jeweils aus egoistischen, der privaten Kapital- und Güteranhäufung dienenden Gründen, Wachstum um jeden Preis, Pflichterfüllung, Gehorsam usw.“ (Jäger 1981, S. 145)

Steigerung von Produktivität und Wirtschaftswachstum müssen in einem industriegesellschaftlichen Normen- und Wertesystem positiv bewertet sein; Leistung und Erfolgsstreben sind ebenfalls Voraussetzungen eines permanenten Wandels. Zudem muß die Risikobereitschaft gegenüber Veränderungen steigen, weil Vertrautes in Frage gestellt und (Verhaltens-)Sicherheiten abgebaut werden. So waren z. B. heute selbstverständliche Verhaltensweisen, wie etwa das Geschäftsgebahren, erst zu entwickeln. Veränderungen betreffen – nach Jäger (1981) – nicht nur ökonomische Zusammenhänge, sondern strahlen in den zwischenmenschlichen Bereich aus:

„Wirtschaftliche Faktoren bestimmen Veränderungen der Arbeit, der Sozialstruktur und

des Wertsystems im Industrialisierungsprozeß offensichtlich ganz entscheidend. Nun stehen die Gesellschaftsmitglieder in unmittelbarer Verbindung mit allen untersuchten Bereichen, sie handeln in ihnen, sie leben und arbeiten mit ihnen, sie sind mit ihnen aufs engste verwoben. Von daher liegt die Annahme nahe, daß die zwischenmenschlichen Beziehungen und das soziale Verhalten der Menschen selbst von ökonomischen Momenten durchsetzt sind“ (Jäger 1981, S. 116).

Insbesondere wandelt sich die Familie: Der Familienverband war früher wesentlich vom Konzept des „ganzen Hauses“ geprägt, in dem jede Person eingebunden und in der Regel auch abgesichert war.⁷⁹ Die Familie bildete eine viele Personen umfassende Zweck- und Wirtschaftsgemeinschaft und war nicht auf der romantischen Vorstellung einer Liebesbeziehung zweier Personen aufgebaut, die sich zeitweise durch Kinder zu einem Zweigenerationenkomplex ausweitet. Entscheidend für den Familienverband ist das zunehmende Auseinanderfallen von Arbeits- und Wohnort. Auch dadurch wandeln sich Familienbild und geschlechtsspezifische Rollen:

„Auch Familien geraten in den Sog des Industrialisierungsprozesses mit einschneidenden Veränderungen. Sie kennzeichnen u.a. die sich herausbildende Trennung von Lebens- und Arbeitswelt, die Entwicklung zur Kleinfamilie mit gewandelten Funktionen und ungleichen Herrschafts-, Sozial- und Rechtsverhältnissen, mit rigider, durch die Weitergabe der Frauen- und Männerrolle in der Kindererziehung stets reproduzierter Rollenverteilung. [...] Vermittler dieser Werte und Normen ist die Kleinfamilie; vor allem im Prozeß der frühkindlichen Sozialisation vollzieht sich die allmähliche ‘Zurechtstutzung’ des Kindes auf gesellschaftlich Erfordertes und Genehmes, wenn auch nicht in allen Familien in gleicher Weise und mit gleichen subjektiven Entfremdungen“ (Jäger 1981, S. 144 f.).

Veränderungen von Rollen, Normen und Werten betreffen auch die Einstellung zu „geregelter Arbeit“. Am Beispiel des Umgangs mit „würdigen“ und „unwürdigen“ Armen – die jeweils rund fünf Prozent der Bevölkerung ausmachen –, zeigt sich der Bedeutungswandel des individuellen Angewiesenseins auf, in erster Linie lohnabhängige, Erwerbstätigkeit:

„Diese wichtige Unterscheidung galt spätestens im 18. Jahrhundert, seit die bürgerliche Tugend geregelten Arbeitens allmählich allgemein erwartet wurde. Daher sprach man den ‘würdigen Armen’ Würde zu, da man ihnen zubilligte, daß sie aufgrund ihrer Behinderung nicht arbeiten konnten, weshalb sie auch des Almosens, also des solidarischen, tätigen Mit-Leidens würdig waren. Den ‘unwürdigen Armen’ hingegen sprach

⁷⁹ Dörner (1994) verdeutlicht dies indirekt an der Rolle von Behinderten in der Hausgemeinschaft des „ganzen Hauses“. Er beschreibt das ständisch-paternalistische Miteinander von Hausherr und -genossen als Hausgesellschaft mit Rechten und Pflichten auf Gegenseitigkeit. Darin übernahmen Behinderte eine angemessene Rolle, indem sie soviel produktiv arbeiteten, wie sie konnten. Im Gegenzug waren Versorgung und soziale Kontrolle gegeben. Die Trennung von Wohn- und Arbeitsort hebt diese Konstruktion auf, die Behinderten wurden verstärkt zu Störenden; nicht zufällig entstanden ab 1800 die ersten „Irrenanstalten“ als eigene Einrichtungen für sie. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts verstärkte sich mit der Bedeutung der Industriegesellschaft der Druck auf die unteren 10 Prozent der Bevölkerung und damit auch auf Behinderte.

man die Würde des Menschen ab, weil man von ihnen annahm, daß sie nicht arbeiten wollten. Es waren dies überwiegend die mobilen, ohne festen Lebensort schwer greifbaren Bettler, Vagabunden, Gaukler, fahrendes Volk, insbesondere die Zigeuner (‘die Juden der Unterschichten’). Sie bestrafte man, jagte und vertrieb sie – zunehmend mit der Wertschätzung geregelten Arbeitens“ (Dörner 1994, S. 371).

Die Veränderungen von Normen und Werten beziehen sich nicht nur auf die wachsende Bedeutung der Arbeitswelt für den industriegesellschaftlichen Menschen, sie greifen in alle Lebensbereiche ein. Diese Wandlungen werden aus unterschiedlichen Gründen kritisiert. Eine Kritik sieht alle zwischenmenschlichen Beziehungen negativ beeinflusst und auf diese Weise abgewertet.

„Die ökonomisch-gesellschaftlichen Verhältnisse in den westlichen Industrienationen deformieren die Menschen tendenziell in ihrer Arbeits- und Lebenssituation, entfremden sie von ihrer Arbeit und ihren Bedürfnissen, verantworten Isolierung, Gleichgültigkeit, Kontaktunfähigkeit als Kennzeichen zwischenmenschlicher Beziehungen, fördern Mißtrauen und die ‘Entartung’ solidarischen Handelns. Der Tauschwert bestimmt, bewußt oder unbewußt, das gesamte Verhalten; alle Fähigkeiten und Vorzüge, die die Menschen besitzen, laufen Gefahr, als Waren gehandelt zu werden, mit dem Ziel, bestimmte Gegenwerte zu erhalten“ (Jäger 1981, S. 120).

Ein anderer Kritikansatz hebt den schon von Karl Marx formulierten Entfremdungsgedanken hervor und greift ihn in gewandelter Form auf:

„Und wieso brauchen wir eine automatische Produktion? Um die Umschlagsgeschwindigkeit zu steigern und mehr produzieren zu können. Dann und nur dann macht sie Sinn, weil sie nur dann profitabel ist. [...] Aber sowohl durch Mechanisierung wie durch Automation wurde und wird menschliche Arbeit ganz entscheidend verändert werden, insofern beide die menschliche Arbeit im Produktionsprozeß weiter vom eigentlichen Produkt entfernen. Wenn wir früher direkt produziert haben, so bedienen wir jetzt die Maschinen, die das tun, und in Zukunft kontrollieren wir die Automaten, die die Maschinen bedienen, die produzieren. Wenn wir früher direkt verwaltet haben, so verwalten wir jetzt die Automaten, die verwalten“ (Unselde 1992, S. 11).

Unselde (1992) steht hier als Beispiel für das Infragestellen von Normen und Werten der wissenschaftlich-technischen Industriegesellschaft. Sie akzeptiert gängige Argumentationsmuster gegenwärtiger Technisierung und den darauf aufbauenden Fortschrittsgedanken nicht. Der aktuelle Zustand der Welt begründet für sie den Fortschritt inzwischen selbst, ohne daß nach Auswegen aus der Logik gesucht würde: Ein Beispiel liefert der vermeintliche Zwang zu gentechnologischer Veränderung von Nutzpflanzen, der sich aus der hohen Weltbevölkerungszahl ergeben soll, die anders nicht zu ernähren sei. Ein weiteres sind für sie die Versprechungen Künstlicher Intelligenz. Unselde steht damit in einer Reihe mit anderen Zivilisationskritikern sowie Vertretern und Vertreterinnen der These von der Risikogesellschaft.

Eine ähnliche, aber praktisch in die entgegengesetzte Richtung zielende Kritik übt Lübke (1990). Er fragt nach der Zukunft moderner Industriegesellschaft und geht von Ursachen eines Einstellungswandels der Öffentlich-

keit aus, der unter dem Stichwort „Wissenschafts- und Technikfeindlichkeit“ diskutiert wird. Lübke stellt den in den Vordergrund gerückten Folgelasten industrieller Entwicklung deren Vorzüge gegenüber. Die positiven Folgen der Industriegesellschaft, vor allem Wohlfahrt und persönliche Freiheit, überwiegen für ihn gegenüber den negativen – trotz aller Kritik, die er äußert, etwa zur Lebensferne der Wissenschaft und zu ökologischen Problemen. Lübke sieht eine Zukunft der Industriegesellschaft, wenn sie sich stärker an moralischen Vorgaben eines Gemeinsinns orientiert:

„Gerade in prekären Lagen wird ja der Faktor, den unsere eigene Subjektivität repräsentiert, schließlich zum ausschlaggebenden Faktor. Von unseren Tugenden, von unserer Klugheit, von unserer Zuversicht hängt es alsdann mehr als von allem anderen ab, ob wir aus unserer kritischen Lage herausfinden werden oder nicht, und eben aus diesem Grund wächst mit dem Ernst der Lage die Verpflichtung zur Zuversicht“ (Lübke 1990, S. 224).

Befürworter und Gegner des Fortschrittsgedankens sowie der mit der technisch-wissenschaftlichen Gesellschaftsform verbundenen Normen und Werte gehen davon aus, daß politische oder moralische Entscheidungen diese Parameter beeinflussen und daß andere Entscheidungen sie verändern könnten. Sie übersehen dabei, daß grundlegende Strukturen der Industriegesellschaft, genauso wie die einer Dienstleistungs- oder Informationsgesellschaft, selbst Wirkungen produzieren, die von politischen Entscheidungen nur beeinflußt, nicht aber hervorgerufen oder unterdrückt werden.

Industriegesellschaftliche Normen und Werte sind allerdings durch eine Entwicklung in Frage gestellt, die sich genau darauf beruft. Dies zeigt sich in Untersuchungen zu Ursachen von Jugendgewalt und jugendlichem Rechtsextremismus. Die Analysen Heitmeyers (1992) sehen Aggressivität in erster Linie von sozial nicht oder wenig integrierten Jugendlichen ausgeübt. In jüngerer Zeit findet Heitmeyer Ursachen in gesellschaftlichen Entwicklungen:

„Das generelle Kennzeichen der Bedingungen des Aufwachsens ergibt sich aus der Parallelität von individuellen Handlungs- und Wahlfreiheiten durch den vermehrten Wegfall von sozialen Kontrollen auf der einen Seite und einsetzenden Gefährdungen und Risiken durch den Zwang zu einer immer komplexeren Bewältigung von Lebensaufgaben ohne den Rückhalt stabiler Vergemeinschaftungsformen auf der anderen Seite. [...] Ich gehe deshalb davon aus, daß der Anstieg von Kriminalität und Gewalt mit den Folgen widersprüchlicher und rasanter Modernisierungen zusammenhängt, die tiefreichende soziale, berufliche und politische Desintegrationsprozesse in den beiden deutschen Gesellschaften mit sich bringen. Dabei meint Desintegration sowohl Formen der sozialen Ausgrenzung und Destabilisierung von Lebenszusammenhängen als auch emotionaler Ablehnung, also Nicht-Akzeptanz“ (Heitmeyer 1996, S. 18).

Die Verbreitung des politischen Rechtsextremismus unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen zeigt dies noch deutlicher. Es handelt sich bei den Personen, die sich dort engagieren oder den Positionen zustimmen, nicht

nur um sozial wenig integrierte, aus der sozialen Unterschicht stammende Personen, die irgendwelchen Propagandisten auf den Leim gingen. Vielfach sind es Jugendliche, die als gut integriert und erfolgreich angesehen werden. Gesellschaftliche Entwicklungen bedrohen sie nicht unmittelbar in ihrer Existenz oder Lebensperspektive, sondern potentiell. Sie sehen sich in einem möglichen Verdrängungswettbewerb um angesehene Positionen und begreifen ihre noch relativ gute Position als potentiell gefährdet.⁸⁰

Die Handlungen eines Teils gewalttätiger Jugendlicher wie auch eines Teils politischer Rechtsextremisten sind im Sinne der industriegesellschaftlichen Normen und Werte durchaus funktional: Die Jugendlichen treten für bestimmte Werte ein und erweisen sich als durchsetzungsfähig. Der mit kapitalistischer Wirtschaftsorganisation verbundene Konkurrenzkampf, der Egoismus und die daraus folgende Entsolidarisierung zeigen sich in Reinform. Jugendgewalt ist damit kein Problem allein der Jugendlichen, sie ist Ausdruck gesellschaftlicher Verfaßtheit.

Dies zeigen bestimmte elterliche Erziehungsvorstellungen, auf die z. B. Preuss-Lausitz (1993, S. 113) hinweist: Eltern und Öffentlichkeit sind an ausgeprägter Durchsetzungsfähigkeit der Kinder interessiert. Sie sollen lernen, ihre Interessen durchzusetzen, ohne andere zu schädigen. Dieser Balanceakt ist schwierig, wenn z. B. die Zahl der Kinder pro Familie immer geringer wird und die Betreuungsbedingungen in Kindergärten und Schulen sich durch Vergrößerung der Relation zu Erziehender pro Erzieherin bzw. Lehrer oder Lehrerin verschlechtern. Aggressivität und „gesunder“ Egoismus sind durchaus erwünscht. Ob hier ein Unterschied zu vorindustriellen Vorstellungen gewünschter Verhaltensweisen von Kindern besteht, ist an dieser Stelle nur zu vermuten. Der Wunsch nach offener Ein- bzw. Unterordnung dürfte früher größer gewesen sein als heute.

Auch in der industriellen Dienstleistungsgesellschaft haben bestimmte grundlegende Einstellungen einen hohen Verbreitungs- und Akzeptanzgrad, etwa Gleichheitsvorstellungen oder Leistungsorientierung. Dennoch existieren auch in einer derart homogenisierten Gesellschaft in verschiedenen Klassen bzw. Schichten zum Teil abweichende Normen und Werte. Die Differenzen beziehen sich auf verschiedene Lebensbereiche, von Erziehungsvorstellungen über Sprache, Wohnungsgestaltung bis hin zum Freizeitverhalten:

„Menschen in ähnlichen Klassen- und Soziallagen leben unter ähnlichen Bedingungen und machen daher ähnliche Erfahrungen. Die Klassen- bzw. Soziallage beeinflusst deshalb ihr Denken, ihre Vorstellungswelt, ihre Mentalitäten, Werte, Interessen, Ideologien und Verhaltensweisen; es entsteht so etwas wie 'Klassenbewußtsein' (Karl Marx),

⁸⁰ Dies wird dadurch unterstützt, daß – entgegen verbreiteten Annahmen – rechtsextreme und gewaltausübende Aktivitäten keine ausschließliche Sache von Jungen und Männern sind, vielmehr beteiligen sich zunehmend Mädchen und Frauen direkt und indirekt, wie verschiedene Beiträge in Engel/Menke (Hg.) (1995) zeigen.

‘Schichtmentalität’ (Theodor Geiger), ‘Klassenhabitus’ (Pierre Bourdieu), schichtspezifische Einstellungs- und Verhaltensmuster, klassen- bzw. schichtspezifische Subkulturen“ (Geißler 1996, S. 69 f.).

Das heißt nicht, alle Menschen einer bestimmten Sozialsituation seien in Bezug auf Denken, Vorstellungswelt, Normen und Werte usw. gleich, vielmehr wird angenommen, daß in einer Sozialsituation bestimmte Ausprägungen eher auftreten als in anderen. Die erwähnten Versuche zur Beschreibung der Sozialstruktur, die mit der Kategorie „soziales Milieu“ arbeiten, orientieren sich zum Teil ebenfalls an solchen Bewußtseinslagen, Mentalitäten oder Habitusformen.

Die Durchsetzung industriegesellschaftlicher Ordnung veränderte gesellschaftliche Normen- und Wertesysteme grundlegend, wie hier an Beispielen aufgezeigt werden konnte. Die im Zusammenhang mit ökonomischem Wandel und sozialstrukturellen Veränderungen hervorgehobenen Prozesse wirken sich ebenfalls aus. Herauslösung aus traditionellen Strukturen, zunehmende Einbeziehung in den Lohnarbeitsmarkt und beschleunigter gesellschaftlicher Veränderungsprozeß bedürfen eines angepaßten Normen- und Wertesystems. Es muß die individualisierte Zuweisung von Anpassungs- bzw. Veränderungsleistungen absichern – die Gesellschaftsmitglieder sind selbst verantwortlich, auch im Versagen. Die Befreiung aus ständerechtlichen Systemen verstärkt die Chancen des einzelnen auf eine selbstbestimmte soziale Position. Die Anforderungen an den einzelnen steigen dabei drastisch: Er muß frühzeitig planungsfähig sein, um Chancen und Risiken eigener Entscheidungen abschätzen zu können. Dazu gehören Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit. Eine individuelle Werteskala, psychische Stabilität und die Fähigkeit, sich immer wieder auf Neues einzustellen zu können, zeichnen zudem die potentiellen Gewinner dieses Modernisierungsprozesses aus. Wer über diese Anforderungen nicht oder weniger ausgeprägt verfügt, muß damit rechnen, zu den Verlierern im Hinblick auf seine soziale Positionierung zu gehören.

Daß soziale Ungleichheit, und damit Chancenungleichheit, diesen Normen nicht entspricht, steht auf einem anderen Blatt. Sie stellt bisher die individualisierte Verantwortungszuweisung nicht in Frage. Die Dienstleistungsgesellschaft erleichtert dies vermutlich noch, weil gesellschaftliche Veränderungen tendenziell schneller ablaufen. Deshalb dauern die beschriebenen industriegesellschaftlichen Prozesse an. Auch die Kritik wissenschaftlich-technischen Fortschrittsdenkens spricht nicht dagegen, weil sie nur bestimmte Auswüchse begrenzen will oder, als grundlegende Infragestellung, schon seit Beginn der Industriegesellschaft geäußert wird, ohne den Prozeß aufgehalten oder stark verändert zu haben.

Die wachsende Integration der Gesellschaftsmitglieder in die Produktions- und Reproduktionsmuster führt zur Vereinheitlichung der Normen- und Wertesysteme. Die Homogenisierung ist eine Folge gesellschaftlicher

Befreiung. Dennoch leben unter einer relativ einheitlich erscheinenden Oberfläche Differenzierungen weiter oder entwickeln sich sogar, wie Bourdieu (1987) zeigte. Diese Heterogenisierung ist vermutlich eine *mittelbare* Folge der Homogenisierung, etwa um bestehende soziale Ungleichheiten zu markieren und abzusichern.

2.2.4 Der Aufstieg des Bildungswesens

Als letztes Kennzeichen der Industriegesellschaft werden einige Veränderungen des Bildungswesens dargestellt. Die Schulpflicht ist kein zentrales Kennzeichen der Industriegesellschaft.⁸¹ Preußen führte sie 1717 bzw. mit dem Generallandeschulreglement von 1763 ein und bekräftigte sie im Allgemeinen Landrecht von 1794. Zuvor wurde sie schon in Weimar (1619) und Gotha (1640) erlassen. Genaugenommen handelte es sich nicht um eine Schul-, sondern um eine Unterrichtspflicht, der man auch durch andere Formen, z. B. Privatunterricht, genügen konnte. Eine *Schulpflicht*, wie wir sie heute kennen, wurde in Deutschland erst mit der Weimarer Reichsverfassung von 1919 erlassen (Blankertz 1982, S. 59). Die Realisierung der Schulpflicht außerhalb der Städte darf zudem im 18. und 19. Jahrhundert nicht mit heutigen Maßstäben gemessen werden:

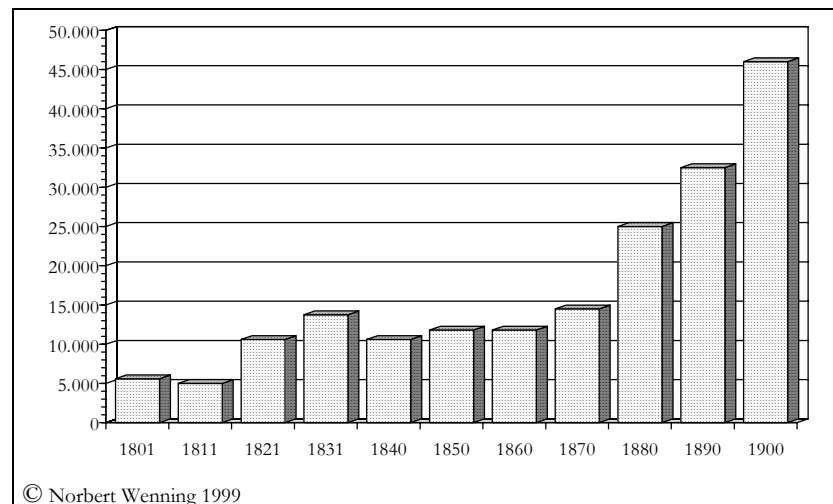
„Denn die Kinder auf dem Lande erschienen überhaupt nur während des Winters für einen Zeitraum von 8-10 Wochen in der Schule. In der übrigen Zeit des Jahres waren sie durch Viehhüten, Kindermädchendienste usw. voll gebunden. Da die Lehrer von ihrem Gehalt nicht leben konnten, sondern einer weiteren, zumeist landwirtschaftlichen Arbeit nachgehen mußten, wären auch sie gar nicht in der Lage gewesen, einen kontinuierlichen Schulbetrieb aufrecht zu erhalten. Zählt man die Wochen des tatsächlichen Schulbesuchs zusammen und rechnet sie auf eine vollständig durchgeführte Schulpflicht um, so betrug die im Durchschnitt realisierte Schulzeit kaum mehr als 2 Jahre“ (Blankertz 1982, S. 60).

So verwundert nicht, daß 1814 erst 60 Prozent der schulpflichtigen Kinder

⁸¹ Der Begriff „Industrie“ war im 18. Jahrhundert im deutschen Sprachraum vor allem ein *pädagogischer* Begriff. Er spielte eine wichtige Rolle und bezeichnete – wie in der Einleitung angedeutet –, in enger Anlehnung an das lateinische „*industria*“ vor allem Fleiß und Regsamkeit. Die Bemühungen, ein Schulwesen für das einfache Volk aufzubauen, zielten auf ein Bildungsideal, das „*Industriösität*“ charakterisiert: eine bestimmte Arbeitshaltung, mit der sich die so Bezeichneten emsig, und durchaus erfinderisch, mit ihrer Tätigkeit beschäftigen. Die Arbeitshaltung zielte nicht nur auf Industrie im heutigen Sinne, schließlich lebten mehr als 80 Prozent der Bevölkerung noch auf dem Lande in einem bäuerlichen Milieu. Deshalb umfaßte der Begriff Industrieschulen die Bauernschulen. Industrieschulen sollten die rein religiösen Elementarschulen ablösen, weil diese den merkantilistischen Herrschern und Wirtschaftsfachleuten nicht mehr genügten (Blankertz 1982, S. 56 f.). Diese frühe Funktionalisierung des Bildungswesens steht auch in Verbindung mit Veränderungen von Normen und Werten, wie sie im vorangegangenen Abschnitt als Auswirkungen der Industriegesellschaft erläutert wurden.

in Preußen eine Schule besuchten. Bis 1846 stieg dieser Wert zwar auf 82 Prozent (Geißler 1996, S. 39), von einer Durchsetzung der Schulpflicht ist – regional differenziert – aber erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu sprechen.⁸² Deshalb war Analphabetismus im 19. Jahrhundert noch eine verbreitete Erscheinung, die erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts auf das heutige Maß sank. Die schulische Bildung der Bevölkerung verbesserte sich im 19. Jahrhundert wesentlich, wenn auch, verglichen mit heute, auf ein niedriges Niveau. Die Bildungsbeteiligung in den Institutionen der höheren Bildung veränderte sich, wie Abbildung 2 zeigt, im 19. Jahrhundert auf den ersten Blick ebenfalls sehr stark.

Abbildung 2: Zahl der Studierenden an wissenschaftlichen Hochschulen im Deutschen Reich von 1801 bis 1900



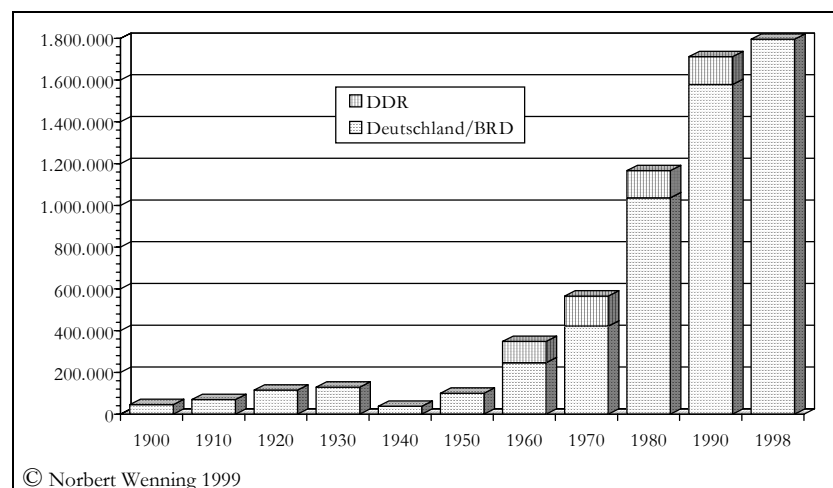
Die Zahlenangaben der Jahre 1801 bis 1900 beziehen sich auf das (spätere) Deutsche Reich. Quelle: Deutsche Hochschulstatistik, Band 9, SS 1932, S. 16.

Die Zahl der Studierenden in Deutschland bzw. im Deutschen Reich verzehnfachte sich im Laufe des 19. Jahrhunderts nahezu. Zwischen 1830 und 1870 veränderte sich die Studentenzahl aber praktisch nicht, erst von 1870 bis 1900 verdreifachte sie sich. Bedenkt man, daß sich in der Zeit von 1816

⁸² Die Zahlenangaben über den Anteil der in öffentlichen Schulen registrierten schulpflichtigen Kinder schwanken: Für 1816 geben Herrlitz/Hopf/Titze (1993, S. 52), wie Geißler (1996), 60 Prozent an, Tenorth (1988, S. 161) spricht dagegen von 51 Prozent. Für 1846 schwanken die Angaben zwischen 76 (Friederich 1987, S. 127) und 82 Prozent (Herrlitz/Hopf/Titze). Bis 1864 stieg der Schulbesuch nach Friederich (1987, S. 127) auf 85 und bis 1871 auf 86,3 Prozent.

bis 1910 die Bevölkerungszahl von etwa 22 auf 65 Millionen ebenfalls verdreifachte, liegt keine dramatische Entwicklung vor. Während es um 1820 einen Studenten je 2.200 Einwohner gab, lag die Relation 1843 und 1870 bei einem Studenten auf rund 3.000 Einwohner. Erst danach änderte sich das Verhältnis, so daß 1910 schon einer von 900 Einwohnern studierte. Daraus könnte man schließen, mit der herausziehenden Industriegesellschaft wäre das Bildungswesen, hier am Beispiel der Zahl der Studierenden betrachtet, stark ausgeweitet worden. Dies ist sicher richtig, zieht man die Ausgangssituation der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts heran. Die Interpretation paßt aber nicht zur Entwicklung im 20. Jahrhundert, wie Abbildung 3 sie darstellt.

Abbildung 3: Zahl der Studierenden an wissenschaftlichen Hochschulen in Deutschland seit 1900



Die Zahlenangaben der Jahre 1900 bis 1940 beziehen sich auf das Deutsche Reich. Die Zahl des Jahres 1940 ist die geringste vor Ende des Zweiten Weltkrieges, vor und nach 1940 lag sie höher. Die Angabe für 1950 bezieht sich auf das frühere Bundesgebiet (ohne Saarland und Berlin), deshalb ist sie kaum mit den übrigen Angaben vergleichbar. Die Zahlen von 1960 bis 1990 sind Additionen der Zahlen des früheren Bundesgebietes und der ehemaligen DDR (neue Bundesländer und Berlin (Ost)). 1998 bezieht sich auf die heutige Bundesrepublik Deutschland. Seit 1980 sind die Zahlen der Fachhochschulstudierenden enthalten. Quellen: Deutsche Hochschulstatistik, Band 9, SS 1932, S. 16 und folgende Bände; Statistisches Handbuch von Deutschland 1928 – 1944. Statistisches Bundesamt: Bildung im Zahlenspiegel, verschiedene Jahre; Statistische Jahrbücher für die Bundesrepublik Deutschland; Frankfurter Rundschau vom 26.11.1998, S. 5.

In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts ist die Zahl der Studierenden, verglichen mit der im 19. Jahrhundert, hoch. Die Entwicklung der Studieren-

denzahl in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts stellt die im 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in den Schatten. Seit den 1960er Jahren entwickelten sich die Zahlen so rasant, daß heute bei bald zwei Millionen Studierenden schon eine bzw. einer von rund 40 Einwohnern bzw. Einwohnerinnen studiert – nicht mehr einer von 900 oder 3.000.

Dieser qualitative und quantitative Sprung ist nur begrenzt mit der Industriegesellschaft zu erklären. Ausgestaltung und Quantität des Bildungswesens sind nicht allein auf industrielle Anteile der Erwerbstätigen zurückzuführen. Zudem ging die Bildungsexpansion⁸³ auch in der Zeit weiter, in der die Anteile industriell Erwerbstätiger rückläufig sind. Daraus könnte man den Schluß ziehen, die Dienstleistungsgesellschaft sei eigentlicher Motor der Bildungsexpansion, etwa weil sie einen noch stärkeren Bedarf an formalen Qualifikationen hat als die Industriegesellschaft.⁸⁴ Hier wird ein anderer Schluß gezogen: Die Entwicklungen im Bildungswesen sind nicht allein vom Industrialisierungsgrad oder ähnlichen ökonomischen Entwicklungen abhängig. Der Blick in das Ausland zeigt, daß vergleichbare ökonomische Situationen mit verschieden gestalteten und ausgeprägten Bildungswesen einhergehen. Deshalb gibt es auch andere Faktoren der Entwicklung des Bildungswesens, z. B. politische Entscheidungen.⁸⁵

Dennoch enthält schon die Organisation der Industriegesellschaft Gründe für den Ausbau und die staatliche Kontrolle des Bildungswesens, die hier kurz aufgezeigt werden:

„Mit der Industriegesellschaft ist eine Gesellschaft entstanden, die sich auf eine hochentwickelte Technologie und die Erwartung anhaltenden Wachstums gründet, die sowohl eine mobile Arbeitsteilung als auch eine ständige, häufige und präzise Kommunikation zwischen Fremden erfordert; dazu gehört die allgemeine Vorherrschaft expliziter Begriffe, die in einem Standardidiom und, wenn erforderlich, schriftlich übermittelt werden. Aus einer Reihe konvergierender Gründe muß die Erziehung dieser Gesellschaft von

⁸³ Bildungsexpansion meint den Ausbau der sekundären Bereiche des Bildungswesens, d. h. der Schulen mit den Klassen 5 bis 12/13 und der beruflichen Schulen, sowie der tertiären Bereiche, d. h. der Hochschulen und Fachschulen. Dies bedeutet, mehr Menschen bleiben länger im Bildungswesen und erwerben bessere, also mittlere und höhere Schulabschlüsse. Die Bildungsexpansion verbessert die Qualifikationsstruktur der Bevölkerung (Geißler 1996, S. 250). Zur Einschätzung der Bildungsexpansion und ihrer Folgeprobleme siehe kurzgefaßt Herrlitz/Hopf/Titze (1993, S. 221-229).

⁸⁴ Tippelt und van Cleve (1995, S. 47-51) stellen verschiedene Theorien der weiteren Entwicklung von Dienstleistungsgesellschaften und die Bedeutung von Qualifikation und Bildung in diesen Entwürfen vor.

⁸⁵ Gesellschaftstheorien enthalten auch Aussagen zur Bildungsexpansion: Die Entwicklung der wissenschaftlich-technischen Zivilisation mit zunehmender Durchdringung der Arbeitswelt und anderer Lebensbereiche mit technischen Neuerungen sowie die wachsende Komplexität der Gesellschaft oder auch die zunehmende Bedeutung von Wissen (nachindustrielle Wissensgesellschaft nach Bell, siehe Kapitel 2.2.1) werden als Ursachen genannt. Ebenso wichtig dürfte die „Eigendynamik“ der Bildungsexpansion sein, die sich im Bemühen der Menschen um Statussicherung und sozialen Aufstieg zeigt. So kommt eine „Bildungsspirale“ in Gang (Geißler 1996, S. 255 f.).

Grund auf *Exo*-Ausbildung sein: Jedes Individuum wird von Spezialisten ausgebildet und nicht nur von seiner eigenen lokalen Gruppe [...] Das Niveau der Schriftkunde und technischen Kompetenz – vermittelt in einem standardisierten Medium, einer gemeinsamen begrifflichen Währung, die den Mitgliedern dieser Gesellschaft abverlangt wird, wenn sie einen Arbeitsplatz finden und das volle Bürgerrecht genießen sollen – ist so hoch, daß es von Verwandtschafts- oder lokalen Einheiten *gar nicht vermittelt werden kann*. Diese Vermittlung kann nur ein Gebilde leisten, das einem modernen ‘nationalen’ Erziehungssystem entspricht [...]“ (Gellner 1991, S. 55 f., Hervorhebungen im Original).

Die oben aufgeführten Zahlen zeigen schon den Bedeutungszuwachs des Bildungswesens im Prozeß gesellschaftlicher Modernisierung. Schulische Bildung wird zum Allgemeingut, d. h. zur verbreiteten Erscheinung. Bedeutung für Vereinheitlichung und Differenzierung gewinnt sie nur noch durch ihr Fehlen oder ihre unterschiedliche Ausgestaltung. Das gilt auch für höhere Bildung: Das Studium verändert im Laufe der Zeit seinen sozialen Charakter von der absoluten Ausnahme hin zu etwas relativ Normalem. Die enorme quantitative Ausweitung führt zur Entwertung der Qualifikation. Das spüren Studienabsolventen und -absolventinnen insbesondere bei der Berufseinmündung: Der einfache Abschluß reicht oft nicht mehr aus, einen Arbeitsplatz, geschweige denn einen guten, zu erhalten. Selbst eine gute Abschlußnote hilft vielfach nicht weiter, obwohl sie an Bedeutung gewinnt; Zusatzqualifikationen sind erforderlich, um den Konkurrenzkampf für sich zu entscheiden.⁸⁶ Bildung wird zu einem notwendigen, aber nicht mehr hinreichenden Kriterium der sozialstrukturellen Positionierung im Lebenslauf.⁸⁷

Dieser Prozeß trifft nicht nur Studierende. Der Verdrängungswettbewerb erfaßt alle Berufspositionen, weil mehr und besser ausgebildete Personen zur Verfügung stehen und weniger Qualifizierte sich um niedriger eingestufte Tätigkeiten bemühen müssen. Die Entwicklung zeigt sich auch

⁸⁶ Dies gilt in noch stärkerem Maße für geringere Qualifikationen. Der Anteil der Abiturienten und Abiturientinnen am jeweiligen Altersjahrgang erreicht in der Bundesrepublik Deutschland schon fast ein Drittel. In manchen Großstädten schließen schon mehr als 50 Prozent eines Geburtsjahrgangs mit dem Abitur ab, so daß dieser Abschluß zum Normalfall wird, der alle anderen Abschlüsse tendenziell entwertet. Geißler (1996) bezeichnet die Entwicklung, daß immer mehr einen mittleren oder höheren Schulabschluß machen, dieser dadurch aber tendenziell entwertet wird, als Paradoxon der Bildungsexpansion. Ergebnisse des Max-Planck-Institutes für Bildungsforschung zeigen einen steigenden Zusammenhang zwischen formalem Ausbildungsabschluß und Erstplatzierung im Berufsleben. Darum wenden sie sich gegen Geißlers Einschätzung (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, S. 286 ff.). Bei genauerer Betrachtung besteht kein direkter Widerspruch: Ein hoher Bildungsabschluß ist eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für eine hoch eingeschätzte Berufsposition. Die Berufseinmündung wird mit dem geforderten Abschluß formalisiert und so standardisiert.

⁸⁷ Die Veränderungen der Qualifikationsstruktur der Erwerbstätigen nach dem Zweiten Weltkrieg in der Bundesrepublik Deutschland zeigen dies besonders deutlich. Der Anteil Ungelesener betrug Mitte der 1960er Jahre noch rund 63 Prozent, fiel bis 1989 auf 23 und stieg bis 1993 wieder auf 28 Prozent (in Westdeutschland) an (Geißler 1996, S. 251).

darin, daß Berufsausbildung inzwischen ein normaler Bestandteil des Lebenslaufs ist und daß Bürokratisierung und Verwissenschaftlichung der Berufswelt dazu geführt haben, Einstieg und Aufstieg in fast allen Berufen heute über Laufbahnvorschriften und (Hoch-)Schul- oder Ausbildungsabschlüsse zu regeln – im öffentlichen Dienst formal, im nichtöffentlichen Bereich häufig entsprechend.

Ungeachtet der Frage nach den Ursachen der quantitativen Entwicklungen im Bildungswesen ist festzuhalten, daß die Bildungslaufbahn, vor allem in den letzten Jahrzehnten, zu einem zentralen Merkmal mindestens für sozialstrukturelle Ungleichheit wurde. Die allgemeine Verbreitung von Schülerstatus und Schulbesuch als biographische Elemente führt zur Vereinheitlichung der Heranwachsenden auf dieser Ebene. Der Schulerfolg ist zugleich ein wichtiges Kriterium, Unterschiede herzustellen oder zu reproduzieren, wenn man Geißlers Ansicht (1996, S. 263) teilt.⁸⁸

Die Entwicklung des Bildungswesens nimmt einen hohen Stellenwert im Rahmen industriegesellschaftlicher Veränderungen ein, ohne daß sie direkt und ausschließlich darauf zurückzuführen ist. Die Befreiung der Gesellschaftsmitglieder aus traditionellen Zwängen steigerte – verkürzt gesagt – den Stellenwert von Bildungsabschlüssen für die soziale Positionierung. Die bei anderen industriegesellschaftlichen Aspekten zu beobachtenden Homogenisierungs- und Heterogenisierungswirkungen gelten auch für das Bildungswesen: Das Durchlaufen einer Bildungslaufbahn wurde für alle Gesellschaftsmitglieder zum Normalfall und homogenisiert sie z. B. durch die Reduktion auf die Schülerrolle. Die Beobachtung gleichzeitiger Heterogenisierungsprozesse sowie die Frage des Verhältnisses zur Homogenisierung sind Gegenstand des vierten Kapitels.

2.2.5 *Zur Bedeutung von Erwerbsarbeit und Massenkultur*

Die Veränderungen der Erwerbstätigkeit durch industriegesellschaftliche Modernisierungsprozesse haben ihrerseits Auswirkungen, z. B. den Wandel von der Beschäftigung in der Landwirtschaft hin zu modernen Beschäftigungsformen im sekundären und tertiären Sektor (siehe Kapitel 2.2.2). Er wird von grundlegenden Prozessen begleitet, die zentrale Momente dessen berühren, was heute unter Modernisierung verstanden wird.⁸⁹ Die Ökonomie des vormodernen „Ganzen Hauses“, in der jede und jeder – im Idealfall – nach seinen Möglichkeiten tätig und eingespannt ist, dafür aber

⁸⁸ Die Frage des Zusammenhangs von Entwicklung des Bildungswesens und Chancengleichheit wird im Kapitel 4.1 wieder aufgenommen.

⁸⁹ Die im Kapitel 2.2.3 erläuterten Veränderungen der Normen- und Wertesysteme beziehen sich auch auf Einstellung zur Erwerbstätigkeit. Die entsprechenden Wandlungen werden in diesem Kapitel nicht weiter aufgenommen.

auch von der „Hausgemeinschaft“ getragen wird, ist eine grundlegend andere Daseinsform als die heutige Angewiesenheit auf das, was man eine „Stelle“ oder einen „Job“ nennt, in der (fast) ausschließlich die ökonomische Verwertbarkeit der individuellen Arbeitskraft auf dem Arbeitsmarkt zählt und Minderleistung schnell zur Entlassung führt. Die sozialen Risiken Arbeitslosigkeit, Krankheit, Erwerbsunfähigkeit und Alter werden nicht mehr von der engen Gemeinschaft aufgefangen, sondern durch externe Institutionen, die Arbeitslosen-, Kranken- und Rentenversicherung. Diese Institutionen wurden erforderlich, als die alten Unterstützungssysteme nicht mehr funktionierten. Erwerbsarbeit wird hier als wichtiger Aspekt der Industriegesellschaft gesehen.

Die Abhängigkeit von individueller Leistungsfähigkeit und ihrer Verwertung auf dem Arbeitsmarkt geht einher mit einer zweiten Veränderung, der Entwicklung des Massenkonsums. Das Wohlstandsniveau⁹⁰ in modernen Gesellschaften hängt u. a. mit Konsummöglichkeiten zusammen. Neben der Bedeutung der Erwerbstätigkeit zur Sicherung des Lebensunterhalts sowie als Sinnstiftungseinrichtung gewinnt das Arbeitsentgelt im Laufe gesellschaftlicher Modernisierung an Wichtigkeit für den ebenfalls wachsenden Konsum bzw. den Erwerb von Statussymbolen. Dieser Massenkonsum hat Auswirkungen auf die Kommunikations- und Unterhaltungsformen in modernen Gesellschaften.

Nachfolgend wird nach der Bedeutung des Normalarbeitsverhältnisses und den Auswirkungen von Massenkonsum sowie Massenkultur und Massenmedien auf Vereinheitlichungs- und Differenzierungsprozesse gefragt. Dies kann hier nur in Ansätzen erfolgen, ist aber wichtig, um die breite Verflechtung der Thesen aufzuzeigen. Erwerbstätigkeit spielt u. a. für die im Kapitel 3 noch aufzugreifende Individualisierung eine große Rolle:

„Für beide Theorien [der Individualisierung und der Institutionalisierung des Lebenslaufs, N. W.] ist der Bezug zur gesellschaftlichen Organisation der Arbeit zentral. Die Erwerbsarbeit und die um sie herum entstandenen wohlfahrtsstaatlichen Sicherungssysteme prägen die Struktur des modernen Lebenslaufs und bilden die Grundlage für Individualisierung“ (Kohli 1994, S. 219).

Die Bedeutung von Arbeit für den Menschen in der modernen Gesellschaften zeigt sich darin, daß das Fehlen einer bezahlten Erwerbstätigkeit, die Arbeitslosigkeit, als gravierender Mangel erlebt wird – zudem führt Arbeitslosigkeit zu finanziellen Einbußen, die schon bei mittelfristiger Dauer zu massiver Einschränkung des Lebensstandards und an den Rand der Armut führen. Vor allem Langzeitarbeitslose sind daneben – schon am Beispiel der klassischen Arbeitslosenstudie von Marienthal durch Jahoda und Lazarsfeld in den 1930er Jahren herausgearbeitet – psychosozialen Belastungen ausgesetzt, die sich unterschiedlich auswirken (können): Verkümmern sozialer Kontakte, Tendenz zur sozialen Marginalisierung, Belastungen innerhalb der Familie, psychische Bela-

⁹⁰ Zur Definition, zu den Erfassungsmethoden und auch zur Kritik von „Wohlstand“ bzw. „Wohlfahrt“ als Kennzeichen moderner Gesellschaften siehe Kapitel 2.1.3.

stungen (etwa Identitätsprobleme, Depressionen, Ohnmachtsgefühle und Apathie) sowie Verschlechterung des Gesundheitszustandes (Geißler 1996, S. 200).

Hier sind die Ursachen dieser Folgen, ob Zuschreibungen oder eigenes Erleben der Untätigkeit eine größere Rolle spielen, nicht zu thematisieren. Die Diskussion, ob der Arbeitsgesellschaft die Arbeit ausgeht, führt Geißler (1996, S. 194) auf zwei strukturelle Ursachen zurück, die verdeutlichen, daß individuelle Schuldzuweisungen an Arbeitslose sowie Klagen über mangelnde Ausbildung oder gesundheitliche Einschränkungen von Arbeitslosen nicht geeignet sind, die Auseinandersetzung an die Kernpunkte zu bringen: Die Nachfrage nach bezahlter Arbeit stieg in den 1980er und 90er Jahren, demographische Ursachen, das Ausscheiden relativ schwacher Kriegsjahrgänge aus dem Erwerbsleben und das Nachrücken geburtenstarker Jahrgänge auf den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, sowie eine zunehmende Erwerbstätigkeitsrate von Frauen und Zuwanderungsüberschüsse erhöhten die Zahl potentiell Erwerbstätiger. Zudem ist die Nachfrage nach Arbeitskraft rückläufig: Der rationalisierungsbedingte Arbeitsplatzabbau ist nach gängiger wirtschaftswissenschaftlicher Meinung nur aufzufangen, wenn das Wirtschaftswachstum 2,5 bis 3 Prozent jährlich erreicht. Dies wurde, bei wenigen Ausnahmen, im letzten Jahrzehnt nicht erreicht. Zudem greifen weitere Entwicklungen gravierend in den Arbeitsmarkt ein, wie einige Beispiele zeigen: In den neuen Bundesländern wurde seit 1990 praktisch die gesamte industrielle Produktion mit einer großen Zahl von Arbeitsplätzen zerschlagen. Abrüstung der Bundeswehr und Abzug von NATO-Truppen sowie der Westgruppe des Warschauer Paktes führten in der Bundesrepublik Deutschland seit 1990 zum Abbau von fast 1,4 Millionen Arbeitsplätze im militärischen Bereich – wesentlich mehr als der Verlust des deutschen Steinkohlenbergbaus im gleichen Zeitraum (44.000) (Frankfurter Rundschau vom 03.05.1997, S. 4). Mit Hilfe der Globalisierungsdebatte werden Rationalisierungsprozesse zunächst in Industrieunternehmen durchgesetzt, die, etwa in der Automobilbranche, zu regelrechten Produktivitätssprüngen führen – mit der Folge, daß Arbeitsplätze noch schneller abgebaut oder, wie bei der VW-Tarifvereinbarung Mitte der 1990er Jahre, Arbeitsstundenzahl und/oder Gehalt reduziert werden. Die Rationalisierung, vor allem durch Computertechnologie, erreicht den Dienstleistungssektor, etwa Banken und Versicherungen, so daß auch der letzte Wirtschaftssektor schon mittelfristig ebenfalls Arbeitsplätze abbaut.

Dies führt zusammen mit der Beschäftigungspolitik vieler Unternehmen u. a. zur Aufteilung der Beschäftigten in gut bezahlte und privilegierte Kernbelegschaften und schlecht gestellte, nur bei Bedarf beschäftigte Randbelegschaften. Zusammen mit anderen Prozessen im sozialen Sektor führt

dies zu gesellschaftlichen Strukturen, die mit dem Begriff der „Zwei-Drittel-Gesellschaft“ belegt sind.

Die in den letzten Jahrzehnten schon mehrfach geführte Diskussion vom „Ende der Arbeitsgesellschaft“⁹¹ umfaßt weitere Bereiche: Der Rückgang des Anteils im sekundären Sektor Tätiger zugunsten des Anteils im tertiären Sektor Beschäftigter wird darunter genauso gefaßt wie Verkürzung der Lebensarbeitszeit, Verringerung der Arbeitsorientierung u. a. durch die im Wohlfahrtsstaat aufgebauten sozialen Sicherungssysteme, die keine arbeitsmotivierende Wirkung hätten – wobei dies inzwischen widerlegt ist – sowie Veränderung der Erwerbstätigkeit z. B. durch Flexibilisierung oder auch verstärkte Interessen an Arbeitsinhalten aufgrund wachsender sozialer und ökologischer Probleme usw. (Famulla 1990, S. 51 ff.).⁹²

Interessant ist, ob das mit der Lohnarbeitsgesellschaft verbundene Konzept des Normalarbeitsverhältnisses noch Gültigkeit hat oder ob es abbröckelt. Davon ist abhängig, welche Auswirkungen der Arbeitsmarkt weiterhin auf die Menschen ausübt, etwa im Bildungswesen. Auffällig ist, daß angesichts der hohen Arbeitslosenzahl in der Bundesrepublik Deutschland ab Mitte der 1990er Jahre bestimmte Diskussionen, die sich u. a. an Selbsterfüllungsorientierungen ausrichten, an Bedeutung verlieren und „ursprünglichere“ Beziehungen auf dem Arbeitsmarkt einkehren: geringere soziale Absicherung und stärkere Abhängigkeit des Lohnes von Angebot und Nachfrage. Die soziale Situation der Individuen scheint wieder stärker von aktuellen Arbeitsmarktbedingungen abhängig zu sein. Allerdings kann nicht von *der* Arbeit gesprochen werden:

„Die Wirklichkeit der Arbeit in der modernen Industriegesellschaft weist eine große Vielfalt auf: Sie umfaßt körperliche und organisatorische Tätigkeiten, Industriearbeit und persönliche Dienstleistungen, Erwerbsarbeit und Eigenarbeit, Lohnarbeit und ökonomisch selbständige Arbeit, institutionell regulierte und informelle Arbeit etc. Die Bedingungen, unter denen Arbeit geleistet wird, sind ebenso verschieden wie ihr Ertrag, die individuellen Erwartungen an Arbeit, das subjektive Arbeitserleben und die Rechtsfor-

⁹¹ Die derzeitige Diskussion wurde von André Gorz (1989) mit ausgelöst. Bekannt geworden sind vor allem die plakativen Thesen Jeremy Rifkins (1995), die zu genereller Kritik kapitalistischer Wirtschaftsweise (Forrester 1997) führen bzw. Demokratie und Wohlfahrtsstaat bedroht sehen (z. B. Martin/Schumann 1996, Rürup 1998). Auch der Club of Rome beteiligt sich mit einer Studie (Giarini/Liedtke 1998) an der Diskussion. Allgemeiner zur Zukunft der Arbeit siehe Willke (1998). Einen Überblick über die Diskussion des Wandels der Arbeitsgesellschaft sowie über Folgen für Bildung und Erziehung gibt Sackmann (1998). Hondrich (1998) beleuchtet die Auseinandersetzung um den Wertverlust von Arbeit unkonventionell und sieht positive gesellschaftliche Funktionen von Arbeitslosigkeit. Das Jahrbuch für Pädagogik 1998 befaßt sich ebenfalls mit den Bedeutungsveränderungen von Arbeit und den Auswirkungen auf das Bildungswesen.

⁹² Zu Veränderungen der Lebenszusammenhänge von Arbeitskräften und zum Wandel institutionell-organisatorischer Strukturen, in denen sich Erwerbsarbeit vollzieht, siehe insbesondere die Ergebnisse des Sonderforschungsbereichs 333 an der Universität München „Entwicklungsperspektiven von Arbeit“ (Heinz/Lutz (Hg.) 1992).

men, unter denen gearbeitet wird“ (Kurz-Scherf/Senghaas-Knobloch 1993, S. 6 f.).

Bei allen Differenzierungen besteht in den beteiligten Wissenschaften einhellig die Meinung, Arbeit, insbesondere Erwerbsarbeit, sei von zentraler Bedeutung für moderne Gesellschaften. Deshalb geriet sie in den Mittelpunkt gesellschaftspolitischer Aufmerksamkeit. Für die Individuen besteht ihre Funktion in der (hauptsächlichen) Quelle des materiellen Lebensunterhalts, in der Integrations- bzw. Marginalisierungswirkung gegenüber der Gesellschaft, in Sinnzuschreibung bzw. Zeitstrukturierung, d. h. in der Entlastungsfunktion.⁹³ Die gesellschaftliche Funktion von Erwerbsarbeit liegt auf verschiedenen Ebenen: Für das Wirtschaftswachstum ist sie ein Produktions-, bzw. – in der neueren Diskussion – ein Standortfaktor, für Verhaltensvorstellungen wurde ökonomisch zweckbestimmte und betriebsförmig organisierte Arbeit zum Modell rationaler Lebensgestaltung und für die Arbeiterbewegung ist Arbeit die Erfahrungsgrundlage selbstorganisierten politischen Handelns (Kurz-Scherf/Senghaas-Knobloch 1993, S. 9 ff.).

So verwundert nicht, daß die Biographie der Menschen in modernen Gesellschaften stark vom Verhältnis zur Erwerbstätigkeit (Ausbildung, Erwerbstätigkeit, Ruhestand) geprägt ist und gesellschaftliche Wohlfahrtsinstitutionen auf der Annahme anhaltender Vollbeschäftigung beruhen, wie die Diskussionen um Arbeits- und Rentenversicherung zeigen. Erwerbstätigkeit und Vollbeschäftigung haben für die wohlfahrtsstaatliche Organisation der Gesellschaft noch weitere Bedeutungen:

„Die Krise des Sozialstaats ist vor allem eine Krise der Erwerbsgesellschaft. [...] Sozialleistungen sind im modernen Sozialstaat über eine Vielzahl von Mechanismen an den Arbeitsmarkt gekoppelt. Die Folge dieses erwerbszentrierten Verständnisses sozialer Rechte ist offensichtlich: Ist die Lage am Arbeitsmarkt prekär, wirkt sich das unmittelbar negativ auf die Finanzierbarkeit sozialer Leistungen aus. Langfristige Voraussetzung für die Garantie sozialer Rechte im modernen Sozialstaat ist also Vollbeschäftigung. [...] Der lohnarbeitszentrierte Sozialstaat verteilt seine Güter ausgesprochen selektiv – in der Regel nach dem Kriterium der Beschäftigungskontinuität: Sozialleistungen verdient (sic!), wer zuvor Beiträge gezahlt hat, wer also (möglichst viel) lohnabhängig beschäftigt gewesen ist“ (Schrader 1997, S. 10).

Der Grundgedanke dieser Annahme ist das *Normalarbeitsverhältnis*. Es läßt sich wie folgt charakterisieren: Eine abhängige Erwerbstätigkeit ist die Existenzgrundlage; das Arbeitsverhältnis konzentriert sich auf einen Arbeitsplatz und einen Arbeitgeber, wobei ein System arbeits- und sozialrechtli-

⁹³ Allgemein zu Bedeutungen betrieblicher Arbeit zwischen Sinnerfüllung, humanem Tätigsein, Arbeit als sozialem Bezug und zweckbestimmter Leistung siehe Becker (1988, S. 22-62). Immer mehr Arbeitende wollen sich mit ihrer Tätigkeit identifizieren und stellen inhaltliche Ansprüche an die Betriebe. Zwar scheint diese Idee eng mit guter Ausbildung und qualifizierten Berufspositionen verknüpft, aber der Beschäftigungstrend hin zur Dienstleistungsgesellschaft, die Zurrücknahme rigider Arbeitsteilung und die zunehmende Erwerbsbeteiligung von Frauen spielen für diese Entwicklungen ebenfalls eine Rolle (Baethge 1994).

cher Schutzbestimmungen vieles regelt; Verbände der Arbeitnehmer und der Arbeitgeber handeln Arbeitsentgelte und -zeiten aus; die gesamte Berufsbiographie ist mit Aus- und Weiterbildung sowie Karrierechancen auf Kontinuität angelegt; zwischen bezahlter Erwerbsarbeit und unbezahlter Hausarbeit besteht eine Geschlechterrollentrennung (Famulla 1990, S. 56). Diese „herrschende Fiktion“ (ebd.) wurde in ihrer Reinform kaum verwirklicht. Gegenüber dem kapitalistischen Urzustand der völlig flexiblen Vereinbarung des Arbeitsverhältnisses bildet sie eine große Standardisierung und so auch Homogenisierung. Deren Korsettwirkung zeigt sich z. B. im schwierigen Umgang mit Diskussionen über Flexibilisierungsformen von Arbeitszeit, keineswegs nur auf Gewerkschaftsseite.

Eine Reihe von Entwicklungen stellt die herrschende Fiktion⁹⁴ des Normalarbeitsverhältnisses in jüngerer Zeit in Frage: Nicht allein die Zahl Arbeitsloser und Arbeitsuchender ist stark gestiegen, der gesamte Arbeitsmarkt ist dynamischer. Die Zahl der Personen, die im Laufe eines Jahres arbeitslos wird und wieder eine neue Stelle findet, ist wesentlich größer als die am Monatsende jeweils gemeldete Arbeitslosenzahl. Das Risiko, arbeitslos zu werden, ist mindestens so rasch gestiegen, wie die gemeldeten Arbeitslosenzahlen. Durch die Veränderungen auch im Dienstleistungssektor und im Verwaltungsbereich sind zunehmend Erwerbstätige auch auf solchen Arbeitsplätzen potentiell von Arbeitslosigkeit bedroht, die in den 1970er Jahren noch als sicher galten. Ein weiterer Aspekt ist der Struktur- und Qualifikationswandel. Der Abbau traditioneller Beschäftigungsbereiche verläuft selten so spektakulär wie im Bergbau oder der Stahlerzeugung. Zumeist schrumpfen die Branchen viel reibungsloser, etwa in der Landwirtschaft oder der Textilindustrie, wo in den letzten Jahrzehnten mehr Arbeitsplätze abgebaut wurden als heute noch existieren. Ein Wandel der Qualifikationsanforderungen begleitet dies, der die verbliebenen Arbeitsplätze ebenso trifft wie neu geschaffene Positionen. Die Computerkenntnisse sind dabei nur die Spitze des Wandels – kaum ein Arbeitsplatz dürfte über einen Zeitraum von mehr als zehn Jahren ohne Veränderungen geblieben sein; eine Ausbildung „reicht“ nicht mehr für ein Arbeitsleben, Weiterbildung wird selbstverständlich. Dieser Qualifikationswandel schreitet mit zunehmender Geschwindigkeit voran und geht vor allem zu Lasten geringer Qualifizierter und Beschäftigter mit einfachen Tätigkeiten. Das Normalarbeitsverhältnis wird zudem durch Flexibilisierung von Beschäftigung und Arbeitszeitregelungen verändert. Entwicklungen der 1990er Jahren, wie die Idee von Jahresarbeitszeitkonten oder die Möglichkeit, Sabbat-

⁹⁴ Rürup (1998, S. 7) beziffert den Anteil des Normalarbeitsverhältnisses nach seiner Definition (eine unbefristete Vollzeitbeschäftigung mit Sozialversicherungspflicht) noch auf rund 60 Prozent der Beschäftigten. Er sieht es aber gerade in den letzten Jahren durch neue Formen wie Teilzeitarbeit, geringfügige Beschäftigung, Werkvertragsbeschäftigung (Scheinselbstständigkeit), befristete Arbeitsverhältnisse und Leiharbeit bedroht.

zeiten anzusparen, wie die Teilung von Arbeitsplätzen bzw. ihre (teilweise) räumliche Verlagerung nach Hause durch Teleworking, die Ausweitung von Geschäftszeiten (Ladenschlußgesetz) und Produktionszeiten (Sonntags- und Nacharbeit) sowie die freiere Gestaltung von Arbeitsverträgen (Teilzeit, Abrufbeschäftigung, Saisonarbeit usw.) haben dazu geführt, das Bild des ganztags arbeitenden Menschen, der morgens die Wohnung verläßt und zur Arbeit geht, um am späten Nachmittag wieder heimzukehren und der dies von montags bis freitags macht, für eine wachsende Zahl zum Klischee werden zu lassen.

Diese Prozesse lösen die Homogenisierungen durch das Normalarbeitsverhältnis zum Teil wieder auf: Unterschiedliche Beschäftigungsverhältnisse, Sicherheit der Arbeitsplätze, (wiederholte) Arbeitslosigkeit, abweichende Arbeitszeiten, Qualifikationsänderungen, Dauer der Betriebszugehörigkeit, Notwendigkeiten des Umlernens usw. führen zu vielen Unterscheidungen zwischen den Beschäftigten, zur Differenzierung.⁹⁵ Dennoch bleiben bestimmte Gleichheiten erhalten, die hier wichtig sind: das Angewiesensein auf eine Erwerbstätigkeit für den Lebensunterhalt und die soziale Sicherung ebenso wie die Notwendigkeit, auf einem Arbeitsmarkt zu konkurrieren und dafür bestimmte Abschlüsse und Fähigkeiten zu erwerben.

Arbeitslosigkeit, Strukturwandel und steigende Qualifikationsanforderungen üben so einen Druck in Richtung auf bessere Bildung, Ausbildung und Weiterbildung aus. Der Abbau des Normalarbeitsverhältnisses *verstärkt* die Position des Bildungswesens, auch wenn das im Kapitel 2.2.4 erwähnte Paradox weiterhin gilt: Eine (gute) Ausbildung garantiert keine adäquate Beschäftigung, weil immer mehr Menschen vergleichbare Abschlüsse vorweisen; Bildung und Ausbildung sind trotzdem eine unabdingbare Voraussetzung. Damit kommt internen Prozessen im Bildungswesen weiterhin eine nachhaltige Bedeutung zu.

Zum Befreiungsdiskurs der Moderne leisteten die Entwicklungen des Arbeitsmarktes ebenso ihren Beitrag wie zum Disziplinierungsdiskurs. Dabei spielt das Bildungswesen als Ort „sozialer Positionszuweisung“ eine zentrale Rolle. Die negative Tendenz der Aussagen auf den letzten Seiten ist durch die gegenwärtige sozialpolitische Situation mit der Massenarbeitslosigkeit geprägt und stark von Argumenten bestimmt, die zu einem Disziplinierungsdiskurs gehören – in den 1960er Jahren hätte der Schwerpunkt möglicherweise mehr auf Aspekten des Befreiungsdiskurses gelegen. Die heutigen Probleme des Arbeitsmarktes verdecken die – mit einigem Abstand betrachtet – von den meisten Personen in modernen Gesellschaften

⁹⁵ Es wäre eine Illusion zu glauben, es habe vor den für den Sozialbereich und den Arbeitsmarkt schwierigeren 1980er und 1990er Jahren eine Gleichheit der Erwerbstätigen gegeben. Die Unterschiede waren auch vorher zu verzeichnen, allerdings haben sich seither die Differenzierungen zwischen den Beschäftigten verschärft und ist die soziale Reichweite der (Arbeitsmarkt-)Unsicherheit größer geworden.

positiv gewerteten Veränderungen der Erwerbsmöglichkeiten. Erst die Auflösung ständerechtlicher Vorschriften erlaubte die Vorstellung des gleichen und freien Zugangs zu allen Positionen für alle Menschen. Erst diese rechtliche Gleichheit ermöglichte den Gedanken der Leistungsgesellschaft und die Idee der Chancengleichheit in Bildung und Ausbildung, die im Kapitel 4.1 näher untersucht wird. Auf diese Veränderungen des Arbeitsmarktes möchten vermutlich nur diejenigen verzichten, die aufgrund einer privilegierten Position mögliche Vorteile aus einer sozialen Schließung der Zugangsmöglichkeiten ziehen könnten. Die freie Berufs- und Arbeitsplatzwahl gehört zu zentralen Argumenten des Befreiungsdiskurses. Die hier hervorgehobene Kehrseite folgt direkt daraus: Die offene Wahl ergibt eine größere Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt, so daß der bzw. die einzelne sich den Gesetzen dieser Konkurrenz unterwerfen muß, will er bzw. sie ein „normales“ Leben führen.⁹⁶

Im Zusammenhang mit industriegesellschaftlicher Entwicklung hat sich nicht nur der Arbeitsmarkt herausgebildet, weitere Entwicklungen sind zu berücksichtigen, die für die Frage einer Homogenisierung der Bevölkerung von zentraler Bedeutung sind, aber aufgrund der Allgegenwärtigkeit heute kaum noch wahrgenommen werden: die verschiedenen Elemente der Massenkultur. Sie entstanden – nicht nur in Deutschland – in den sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts herausbildenden Großstädten und sind eng mit der modernen „Massengesellschaft“ verbunden. Damals wirkten die Prozesse des Bevölkerungswachstums, der Verstädterung und der Industrialisierung auf eine neuartige Weise zusammen. Industrielle Produktion erhielt ihren Vorteil gegenüber handwerklicher Produktion durch die massenhafte Herstellung des *gleichen* Produkts. Mit dem Bevölkerungswachstum war eine Zunahme des Konsums verbunden, der sich für die breite Masse der Bevölkerung erst im 20. Jahrhundert voll auswirkte.

In den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts fanden grundlegende Umgestaltungen der Einkaufsgewohnheiten, der Großstädte, der Werbung, der Massenattraktionen und der Massenmedien statt, die das heutige Leben wesentlich mitbestimmen. Voraussetzung für die Erfindung des Kaufhauses war der Festpreis, in modernen Gesellschaften eine Selbstverständlichkeit, die erst in den 1820er Jahren in Paris entwickelt wurde und sich nur langsam durchsetzte. Massenproduktion erlaubte den massenhaften Verkauf eines Artikels, wodurch die Handelsspanne reduziert werden konnte. Dies funktionierte nur, wenn keine Arbeitszeit in den Verkauf investiert wer-

⁹⁶ Nach Beck (1986, S. 116) verstärkt sich dieser Prozeß nach dem Zweiten Weltkrieg – nicht nur in der Bundesrepublik Deutschland. Er sieht einen weiteren Herauslösungsprozeß aus bis dahin gültigen Klassenbedingungen, Familienunterstützungssystemen und ein verstärktes Angewiesensein auf die *eigene* Arbeitsmarktsituation und versteht dies als gesellschaftlichen Individualisierungsschub. Dieser Aspekt wird im Kapitel 3.3 wieder aufgenommen.

den mußte, vor allem durch Feilschen um den Preis. Mit einem Festpreis waren große Warenmengen von einer großen Zahl Angestellter ohne große Abstimmung zu verkaufen. Erst das ermöglichte die Einrichtung moderner Warenhäuser, z. B. den legendären Bau des Wertheim-Kaufhauses 1896/97 in Berlin. Die Veränderung des Kontaktes zwischen Käufern und Verkäufern lag in der Reduktion der Kommunikation. Dies ermöglichte ein bis dahin unbekanntes Sozialverhalten, den Einkaufsbummel mit dem Betreten von Geschäften, ohne etwas zu kaufen (Dussel 1996, S. 670 f.).

Da Kaufhäuser keine Stammkunden hatten und die Zahl gleichartiger Artikel rapide stieg, gewann Werbung an Bedeutung. Die Entwicklung von Markenartikeln schuf Statussymbole, deren Funktion über den reinen Gebrauchswert hinausging. Die Werbung machte sich an verschiedenen Stellen des Stadtbildes „breit“: Der Drucker Emil Litfaß erhielt 1855 die Erlaubnis, nach englischen Vorbildern Plakatsäulen zu errichten; in den 1880er Jahren entstanden die heute zum Sammelobjekt gewordenen Emaille- und Blechplakate, insbesondere für Markenartikel; Schaufenster, die heute Einkaufsstraßen mitprägen, öffneten gegen Ende des 19. Jahrhunderts die bis dahin normal großen Parterrefenster – der Schaufensterbummel wurde möglich; die elektrische Lichtwerbung, heute ein Markenzeichen zentraler Plätze in allen modernen Großstädten, wurde ebenfalls in den letzten Jahren des 19. Jahrhunderts entwickelt (Dussel 1996, S. 673 ff.).

Noch wichtiger war in dieser Zeit die Verbindung von Werbung und Pressezeugnissen, denn sie führte zum neuen Typ Massenpresse. Anzeigenwerbung war bereits im späten 17. und frühen 18. Jahrhundert Bestandteil von Zeitungen, aber erst die Pressefreiheit im Deutschen Kaiserreich von 1874, die Verbreitung des hundertmal schnelleren Rotationsdruckes und die billigere Herstellung des Papiers aus Holzfasern erlaubten die Produktion von Zeitungen für die Masse der Bevölkerung. Werbeeinnahmen wurden neben dem Verkaufspreis zur wichtigsten Einnahmequelle und ermöglichten einen niedrigeren Verkaufspreis. Die so erzielte hohe Auflage war wiederum attraktiv für Inserenten (Dussel 1996, S. 676 ff.).

Den gleichen Gesetzen folgte später die Einführung von Rundfunk und Fernsehen. Die heutige Programmvvielfalt, privates Fernsehen sowie Satellitenübertragungsmöglichkeiten sind nur vor dem Hintergrund des Werbeaufwands für Konsumprodukte zu verstehen. Die dabei entstandenen Massenmedien mit der so ausgelösten Massenkommunikation gelten heute als zentrale Momente gesellschaftlicher Integration.⁹⁷ Sie stehen einerseits im Verdacht – früher durch populäre Romane und unpolitische Generalanzeiger, heute durch private Fernsehprogramme –, zu einer Nivellierung der Kultur beizutragen, während andererseits schon früh die Ab-

⁹⁷ Ausführlicher zu Entwicklung und Bedeutung verschiedener Medien vom Stummfilm über Tonfilm zum Fernsehen, sowie zu Rundfunk, Printmedien und auch Theater Schütz (1989), für die Zeit von 1870 bis 1918 siehe Jäger (1991).

sonderung des einzelnen Lesers – wie heute die des Computernetznutzers – von der sozialen Umwelt als bedenklich galt, weil so ein Ausscheren aus dem gemeinsamen, kollektiv kontrollierten Bewußtsein möglich wurde. Saxer (1985, S. XII) kommt zu dem Schluß,

„dass generelle Aussagen über gesellschaftliche Homogenisierungs- und Differenzierungseffekte von Massenkommunikation nur in sehr beschränktem Mass möglich sind [...]“⁹⁸

Die Massenmedien und ihr Einfluß auf das Sozialverhalten sind nur ein Teil der sich in der modernen Gesellschaft entwickelnden Elemente von Massenkultur. Dussel (1996, S. 680 ff.) weist auf die um 1900 entstehende Kinokultur hin, die in ihrer Frühzeit große Teile der Großstadtbevölkerung erreichte, insbesondere Frauen. Die ebenfalls entstehende Nahverkehrsstruktur trug dazu bei, daß Jahrmärkte u. ä. Veranstaltungen zu Massenspektakeln wurden. Der Sport entwickelte sich zur gleichen Zeit von einer Möglichkeit eigener Betätigung zur Unterhaltung: Seit etwa 1880 wurden immer mehr „Weltmeisterschaften“ veranstaltet, ab 1896 die Olympischen Spiele aufgeführt, ab 1903 werden Deutsche Meisterschaften im Fußball organisiert. Parallel entstanden die heute noch bedeutenden Großorganisationen im Sportsektor mit Millionen von Mitgliedern.

Die Betätigungs-, Unterhaltungs- und Informationsmöglichkeiten veränderten das Leben der Menschen in den sich modernisierenden Gesellschaften grundlegend. War der Tag, insbesondere auf dem Lande, früher weitgehend mit Erwerbstätigkeit angefüllt, so führte Arbeitszeitverkürzung zu einem neuen Phänomen, der Freizeit. Zusammen mit dem steigenden Wohlstand ermöglichte sie das heutige Konsumverhalten, bei dem z. B. der Einkauf eine große Rolle spielt.

Die entstehende Massenkultur verstärkte ihren Einfluß im 20. Jahrhundert insbesondere durch den für alle möglich werdenden Massenkonsum. Gaben die Arbeiter zu Beginn des Jahrhunderts noch große Teile ihres Einkommens für Ernährung aus, so reduzierte sich dieser Anteil nach dem Zweiten Weltkrieg stark. Das frei verfügbare Einkommen erhöhte sich und trug zur Nachfrage nach anderen Produkten bei.

„Mit Massenkonsum wird die homogenisierte Nachfrage nach standardisierten Produkten durch eine große Zahl von Konsumenten bezeichnet, die im wesentlichen zugleich die Produzenten dieser Waren mittels Massenproduktionstechniken oder deren Verteiler über große technische Netze sind“ (Wagner 1995, S. 136).

Diese Entwicklungen führen zugleich zu Homogenisierung und zu Indivi-

⁹⁸ Die von Saxer (1985) gehegte Hoffnung, die Diskussion der Frage, ob Massenmedien eher zu Gleichheit oder eher zu Ungleichheit in der Gesellschaft beitragen, würde sich bald weiter ausbreiten, ist aus derzeitiger Sicht nicht zu stützen. Seither entstanden höchstens einzelne Beiträge zu dieser Frage und wurden die in den Einzelbeiträgen des Bandes angesprochenen Aspekte nicht vertieft.

dualisierung. Zu den Homogenisierungswirkungen gehören Veränderungen des Sozialverhaltens, die hier nur angedeutet werden können. Die Teilnahme an Massenveranstaltungen führt eher zu gleichen Erlebnissen bzw. Erfahrungen einer großen Zahl von Menschen als das abgeschlossene Leben auf dem Lande mit begrenzter Zahl von Kontakten zu anderen Menschen, die zudem individuell unterschiedlich sind; der Fernsehkonsum vereinheitlicht das „Bild“ der Welt, weil er persönliche Erfahrungen durch das für alle gleiche, medial aufbereitete Bild ersetzt. So lassen sich auch Orientierungsmuster und Einstellungen vereinheitlichen – ein Reiz, der z. B. die Entwicklung des Rundfunks in der Zeit nationalsozialistischer Herrschaft für die Machthaber interessant machte. Im Gegensatz dazu ermöglicht ein Telefon die schnelle Kontaktaufnahme zu einem räumlich weiter gespannten Personenkreis, als das Gespräch in der unmittelbaren Nachbarschaft, das vor der Erfindung der Telekommunikation allein ohne große Fortbewegung und Zeitaufwand möglich war. Vermutlich sind die (selbstgewählten) telefonischen Kontakte sozial selektiver als die sonst zu führenden, räumlich begrenzten persönlichen Gespräche.⁹⁹

Ähnliches gilt für den sich im 20. Jahrhundert entwickelnden Massenkonsum. Wagner (1995, S. 136 ff.) sieht eine „Normalisierung des Konsums“. Auf der einen Seite wirkten die neuen und verbreiteten Konsummöglichkeiten sozialisierend, weil einbeziehend. Wohnung, Auto, Haushaltsgüter und Urlaubsreisen wurden für große Teile der Bevölkerung verfügbar, wenn auch im Einzelfall sehr unterschiedlich. Dennoch entstand ein Schein von Gleichheit, jedenfalls im Verhältnis zur früheren gesellschaftlichen Verfaßtheit. Auf der anderen Seite führte der neue Konsum zu einer anderen Organisation des eigenen Lebens. Man verläßt sich mehr auf Geld und Marktgegebenheiten als auf soziale Ressourcen: Lebensmittel werden gekauft und nicht mehr selbst angebaut; Hausarbeit, Altenpflege und Kindererziehung werden in wachsendem Maße von anderen Personen als Familienmitgliedern erledigt. Dies ermöglicht tendenziell eine Individualisierung der Lebensführung, die aber – von anderer Warte aus betrachtet – schnell in ihr Gegenteil umschlägt:

„Tatsächlich brachte die potentiell individualisierende Kommodifizierung also eine Homogenisierung sozialer Lebensformen mit sich. Die amerikanische Vorstadt ist zum Prototyp für einen normalisierten Konsumionsstil geworden, wobei Konformität innerhalb eines Suburbs herrscht, während Unterschiede in der Gegenstandsausstattung zwischen Suburbs die soziale Rangordnung deutlich markieren. Das Phänomen ist nicht auf die

⁹⁹ Die grobe Skizzierung vernachlässigt andere Wirkungen, die aber von der eigentlichen Thematik wegführen. Von den neuen Medien sind ähnliche Wirkungen zu erwarten: Im Internet entstehen beispielsweise Diskussionsforen für unterschiedliche Themen, so daß dort Gleichgesinnte aufeinandertreffen. Dies führt zur Homogenisierung der Kommunikation für die einzelne Person. Betrachtet man das gesamte Feld öffentlicher Diskussionen, entsteht – möglicherweise – eine wesentlich differenziertere Auseinandersetzung, als sie früher etwa nur über Zeitungen, Zeitungen und Leserbriefe zu beobachten war.

nordamerikanische Gesellschaft begrenzt, wie etwa Pierre Bourdieus Untersuchung über differenzierte und gleichwohl unzweideutige Distinktionsweisen in Frankreich zeigte“ (Wagner 1995, S. 137).

Die Industriegesellschaft gehört, im Zusammenhang mit gesellschaftlicher Modernisierung, zu den Diskontinuitäten zwischen traditionaler und moderner Gesellschaft. Auswirkungen der Industriegesellschaft machen sich für die Individuen auf unterschiedlichen Ebenen bemerkbar. Hier wird insbesondere hervorgehoben, daß vor allem Bildungs- und Erwerbs- bzw. Nichterwerbszeiten den individuellen Lebenslauf charakterisieren. Dies allein verdeutlicht schon die (neue) Bedeutung des Bildungswesens und des Arbeitsmarktes. Der Befreiungsdiskurs der modernen Gesellschaft äußert sich dabei als (scheinbare) Auflösung askriptiver Statuspositionen. In Bildungswesen und Arbeitswelt soll nur individuelle Leistung unter für alle gleichen Bedingungen ausschlaggebend für Selektionsentscheidungen und Erreichen angesehener Hierarchie- bzw. Statuspositionen sein. Die Freisetzung des Individuums aus ständischen Zwängen verstärkt die Chancen auf eine selbstbestimmte soziale Position. Die Anforderungen an die einzelne Person steigen drastisch: frühzeitige Planungsfähigkeit, Handlungsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, eine individuelle Werteskala, psychische Stabilität und die Fähigkeit, sich immer wieder auf Neues einstellen zu können.

„Individualisierung [...] geht vielmehr einher mit Tendenzen der *Institutionalisierung* und *Standardisierung* von Lebenslagen. Die freigesetzten Individuen werden arbeitsmarktabhängig und damit bildungsabhängig, konsumabhängig, abhängig von sozialrechtlichen Regelungen und Versorgungen, von Verkehrsplanungen, Konsumangeboten, Möglichkeiten und Moden in der medizinischen, psychologischen und pädagogischen Beratung und Betreuung. Dies alles verweist auf die besondere Kontrollstruktur ‘institutionenabhängiger Individuallagen’ [...]“ (Beck 1986, S. 119, Hervorhebungen im Original).

Die als „individualisierte Lohnarbeitsgesellschaft“ charakterisierte Industriegesellschaft hat großen Anteil an Individualisierung *und* Vergesellschaftung ihrer Mitglieder. Die Befreiung aus vormodernen Zwängen führt mit rechtlicher Gleichstellung zu neuen Abhängigkeiten. Dies hat Standardisierungen zur Folge, die durch Individualisierung ermöglichten Freiheiten sind mit Reglementierungen auf anderen Ebenen „erkauft“.

2.3 Nationalstaatlichkeit im Rahmen gesellschaftlicher Modernisierung

Nation, Nationalstaat und Nationalismus wurden spätestens seit dem Zu-

sammenbruch der „Nachkriegsweltordnung“ zu Beginn der 1990er Jahre wieder zu einem Thema – für die öffentliche Diskussion wie für die Wissenschaft.¹⁰⁰ In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung ging man noch in den 1980er Jahren davon aus, ethnische Orientierungen, zu denen Nationalismus zu rechnen ist, seien Auslaufmodelle, die mit weiterer gesellschaftlicher Modernisierung bzw. umfassender Durchsetzung moderner Gesellschaftsstrukturen von allein verschwinden würden (siehe z. B. Esser 1988, Kreckel 1989, Heckmann 1992, S. 31). Später zeigten Entwicklungen, etwa Nationalismen in ehemaligen Kolonialstaaten und dann in Staaten des früheren Ostblocks (u. a. Nassehi 1997) genauso wie regionalistische Bewegungen in Westeuropa (Blaschke 1985), Argumentationen gegen die sich bildende EU oder vielfältige Aktivitäten politisch rechtgerichteter Organisationen sowie fremdenfeindliche Diskriminierungen, daß nationale Denk- und Begründungsfiguren keineswegs an Bedeutung verloren haben.

Ob es sich dabei um ein letztes oder vorletztes Aufbäumen ethnischer Orientierungen handelt, das auf Modernisierungsdefiziten beruht und längerfristig doch vom Verschwinden derartiger Muster auszugehen ist, wie etwa vom Aussterben veralteter Handwerksberufe, oder ob es sich um einen systematischen wissenschaftlichen Fehler handelt, der Ursachen bzw. Funktionen scheinbar „vormoderner“ Erscheinungen falsch einschätzt, ist langfristig eine wichtige wissenschaftliche Aufgabe, die hier nicht zu verfolgen ist.¹⁰¹ Kurz- und mittelfristig bleiben, unabhängig von den Ursachen, ethnische und nationalistische Argumentationen wichtig, so daß ihre homogenisierenden und heterogenisierenden Wirkungen im Prozeß gesellschaftlicher Modernisierung zu hinterfragen sind.

Nation, Nationalismus und Nationalstaat bilden einen breiten Komplex, der hier nur eingeschränkt darzustellen ist. Nationalstaatlichkeit gilt dabei als übergeordneter Begriff für die Existenz und die Wirkungen eines Nationalstaates, der national(-staatlich) orientierte Handlungen und eine entsprechende Ideologie, den Nationalismus,¹⁰² zur Folge haben kann. Zu-

¹⁰⁰ Es hat auch vor den 1980er Jahren eine mal mehr, mal weniger intensive Diskussion um Ursachen und Erscheinungsformen von Nation und Nationalstaat gegeben, die schon mit dem Aufkommen dieser Staatsform im 19. Jahrhundert einsetzte.

¹⁰¹ Vorstellungen und Argumentationen mit Bezug auf Nation im heutigen Sinne sind im wesentlichen erst im Laufe der gesellschaftlichen Modernisierung entstanden und existierten in vormoderner Zeit nicht.

¹⁰² Auf Nationalismus als eigenes Phänomen wird nachfolgend nicht eingegangen. Darunter ist eine Ideologie zu verstehen, die die eigene Nation als den höchsten Wert ansieht. Damit ist in der Regel eine Geringschätzung anderer Nationen, Völker oder nationaler Minderheiten verbunden. Nationalismus vertritt den Gedanken der Nation aggressiv nach innen und nach außen. Nationalismus wird hier als Sonderform von Ethnozentrismus bzw. Soziozentrismus gesehen. Durch die Nähe zu Fremdenfeindlichkeit und Rassismus hat er für die von der Aggression betroffenen Personen massivere Auswirkungen als „einfache“ Ethnozentrismen. „Der Rassismus gab vor, daß der Nationalismus oder die geordnete bürgerliche Gesellschaft für den sozialen Zusammenhalt unumgänglich waren, und sortierte alle aus, die von der Gesellschaft als

nächst werden, nach einer Begriffsklärung, einige Ansätze zur Erklärung des Erfolgs nationalstaatlicher Konzepte vorgestellt. Im zweiten Schritt wird nach Mechanismen der Homogenisierung und Heterogenisierung durch die Nationalstaatsidee gefragt. Abschließend ist zu klären, ob der Nationalstaat nicht am Ende seiner politischen Karriere steht und damit die aufgezeigten Wirkungen durch andere ersetzt werden.

Der Einfluß des Nationalstaates auf das Bildungswesen wird erst in jüngerer Zeit in der Erziehungswissenschaft im Zusammenhang mit anderen Fragestellungen, vor allem den Folgen der Heterogenisierung der Schülerschaft durch Migration, untersucht.¹⁰³ Das dritte Kapitel nimmt einzelne Aspekte dieses Verhältnisses wieder auf, so daß der Fokus hier auf die Bedeutung von Nationalstaatlichkeit im Rahmen gesellschaftlicher Modernisierung zu legen ist.

2.3.1 Erklärungsansätze für Nationalstaatlichkeit

Der Nationalstaat, wie wir ihn im westlichen Europa kennen, ist eine historisch junge Erscheinung, die sich erst im 19. Jahrhundert etablierte. Die Analyse der Entstehung wie der Begründung von Nationalstaaten ist seit etwa einem Jahrhundert eine wissenschaftlich nicht befriedigend gelöste Aufgabe. Insbesondere der Blick über die europäischen Grenzen zeigt, daß es keine einfachen Erklärungen des komplexen Phänomens gibt.

prinzipiell andersartig oder gefährlich zurückgewiesen wurden. Einerseits nutzte er den Nationalismus als Bollwerk in einer chaotischen Welt, andererseits förderte er aber auch die Ehrbarkeit – jene Manieren und moralischen Prinzipien, die den Zusammenhalt der bürgerlichen Gesellschaft symbolisieren und ihren Status definieren sollten“ (Mosse 1990, S. 10). Mosse sieht in seiner historischen Analyse des Rassismus in Europa einen engen Zusammenhang zum Nationalismus, auf den hier hinzuweisen ist, um die Spannbreite der hinter dem Erfolg und den Auswirkungen nationalstaatlicher Ideologie stehenden Gründe anzudeuten. (Weitere Literaturhinweise siehe z. B. in Langewiesche (1995) und Kittel (1995), einen kurzen Abriss zur Geschichte des Nationalismus in Deutschland bietet Brack (1993)). Nach Kittel (1995, S. 21) ist die Reduktion von Nationalismus auf eine Ideologie zwar Common sense in der Forschung, zu berücksichtigen ist aber, daß für Sozialwissenschaft nicht die „Geisteshaltung“ das zentrale Moment ist, sondern die Handlung.

¹⁰³ So befaßt sich Krüger-Potratz (1994a, b) mit nationalstaatlicher Bildungspolitik in der Weimarer Republik (umfassender Krüger-Potratz u. a. 1998); Hansen/Polm (1993) zeigen am Beispiel der Sorben die wechselhafte Bildungspolitik gegenüber einer ethnischen Minderheit seit dem 19. Jahrhundert auf; extreme Formen nationalistischer Bildungspolitik arbeitet Hansen (1994b, 1994c) an der völkischen Bildungspolitik im von den Nationalsozialisten besetzten Polen heraus; allgemeiner untersucht Hauff (1993) die Folgen der Fiktion eines homogenen Nationalstaates; Einzelaspekte des Verhältnisses von Nationalstaat und Bildungswesen werden in Gogolin (Hg., 1994) vertieft, wobei Reich (1994a) die Frage nach dem Nationalstaat ausdrücklich stellt; eine weiter gefaßte Auseinandersetzung findet sich bei Wenning (1996a). Mit dem Verhältnis von Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich bis zur Weimarer Republik befassen sich Becker und Kluchert (1993).

„An der exakten begrifflichen Festlegung der menschlichen Organisationsform *Nation* arbeitet die Wissenschaft schon seit dem vorigen Jahrhundert, ohne daß es zu überzeugenden, allgemein anwendbaren Modellen gekommen wäre. Die unterschiedlichen geschichtlichen Erfahrungen verschiedener Bevölkerungen haben ein unterschiedliches Nationsverständnis bewirkt, wenn sich auch im Verlaufe der Zeit Erfahrungen wie Bewußtsein zunehmend angleichen“ (Thaler 1996, S. 23, Hervorhebung im Original).

Deshalb ist zunächst das hier verwendete Nationsverständnis aufzuzeigen, bevor verschiedene Ansätze zur Erklärung dieser sozialen Erscheinung dargelegt werden. Der Begriff *Nation* ist schon alt und unterlag im Laufe der Zeit einem Bedeutungswandel,¹⁰⁴ der bei historischen Rückblicken nicht immer beachtet wird, so daß etwa das Auftauchen der Bezeichnung „deutsche Nation“ fälschlicherweise mit heutigen Vorstellungen gleichgesetzt wird. Vielmehr gilt:

„Antike und Mittelalter kannten noch keine Nationen in einem der modernen Bedeutung vergleichbaren Sinne. [...] Völker wie etwa Franzosen, Deutsche, Dänen oder Italiener existierten im Mittelalter noch nicht. Ihre Herausbildung ist das Resultat ethnischer Vereinheitlichungsprozesse; die Behauptung ihrer 'ursprünglichen' Existenz ist Teil der Mythenbildung des Nationalismus“ (Heckmann 1992, S. 39).

Eine Begriffsbestimmung, die sich nicht nur an jüngeren Vorstellungen der Staatsnation orientiert, muß auf den Begriff *Ethnizität* zurückgehen. Heckmann (1992) versteht unter *Ethnizität*

„die für individuelles und kollektives Handeln bedeutsame Tatsache, daß eine relativ große Gruppe von Menschen durch den Glauben an eine gemeinsame Herkunft, durch Gemeinsamkeiten von Kultur, Geschichte und aktuellen Erfahrungen verbunden ist und ein bestimmtes Identitäts- und Zusammengehörigkeitsbewußtsein besitzt. *Ethnizität* als sozialer 'Tatbestand' ermöglicht – zusammen mit anderen Faktoren – die Bildung und den Erhalt ethnischer Kollektive“ (Heckmann 1992, S. 46).

Ethnizität hängt ihrerseits eng mit dem Begriff „ethnisches Kollektiv“ zusammen. Die systematisch umfassendste Bezeichnung solcher Kollektive ist *Ethnie* oder ethnische Gruppe. Er wird seit dem 19. Jahrhundert von dem der *Nation* unterschieden und gelangte aus der Ethnologie in die Sozialwissenschaften. In Anlehnung an Elwert (1989, S. 447) kann man *Ethnie* wie folgt definieren: *Ethnien* sind familienübergreifende und familienumfassende Gruppen, die an eine (oft exklusive) kollektive Identität ihrer durch Grenzen festgelegten Gruppe glauben.¹⁰⁵

¹⁰⁴ Zur Geschichte des Nationbegriffes siehe z. B. Heckmann (1992), Estel (1993). Eine Übersicht über den Forschungsstand zu *Nation*, *Nationalismus* und *Nationalstaat* bietet Langewiesche (1995); eine Kritik der Eurozentriertheit der Forschung in diesem Bereich liefert Thaler (1996), der die deutschsprachige Diskussion in den Zusammenhang internationaler Nationstheorie stellt. Die teilweise anderen historischen Prozesse außereuropäischer Staaten haben zu abweichenden Diskussionen um *Nation* und *Nationalstaat* geführt, die an dieser Stelle aber nicht weiter berücksichtigt werden, weil es um die Entwicklungen in europäischen Staaten, insbesondere in Deutschland, geht.

¹⁰⁵ Die Bezeichnung „familienübergreifend und familienumfassend“ soll den nach Elwert (1989, S.

In Abgrenzung zu Ethnie gilt *Nation* hier als soziale Organisation, die Anspruch auf überzeitlichen Charakter erhebt – sich also nicht als vorübergehende Erscheinung begreift, die erst seit kurzer Zeit existiert oder nur noch begrenzt existieren wird –, die sich auf einen eigenen Staatsapparat und politische Souveränität bezieht – d. h., diese auf jeden Fall für sich beansprucht, wenn sie noch nicht gegeben sind –, deren Mitglieder aus vorgestellten Gemeinsamkeiten – sie müssen nicht überprüfbarer Realität entsprechen – eine Identität und ein Zusammengehörigkeitsbewußtsein ableiten und deren individuelles und kollektives Handeln dadurch mitbestimmt ist. Eine Nation existiert in den Köpfen der Beteiligten, ist damit ein Selbstbild; dazu gehören auch die Mitglieder anderer Gruppen, die den Angehörigen der Nation mitteilen, daß sie zu dieser Gruppe gerechnet werden, damit ist Nation zudem ein Fremdbild. Eine Nation setzt eine gewisse Gruppengröße voraus – ein einzelner, eine Familie oder eine Sippe würden von anderen nicht als Nation anerkannt, wenn sie dies für sich forderten.¹⁰⁶

Ethnische Gruppen und Ethnizität sind nicht ohne weiteres gesellschaftlich relevant. Ihre heutige Bedeutung gewinnen sie in Europa erst mit moderner Staatenbildung, insbesondere der Nationalstaatsbildung:

„Nationenbildung als umfassender Vereinheitlichungsprozeß und Nationalstaat schaffen eigentlich erst ethnische Gruppen und Minderheiten in ihrer gegenwärtigen Bedeutung; ethnische Gruppen werden zu Minderheiten, als sich 'Mehrheiten' in der Form von Nationen bilden“ (Heckmann 1992, S. 38).

Aus dieser historischen Verbindung zwischen Nationalstaatsbildung und Ethnizität ist nicht auf einen eindeutigen Ursache-Wirkungszusammenhang zu schließen. Die Gründe der Herausbildung von Ethnien, Nationen und Nationalstaaten – und damit von Ethnozentrismus bzw. Nationalismus – sind nach wie vor umstritten. Einigkeit herrscht weitgehend darüber, daß

447 f.) erforderlichen Bezug zur Familie verdeutlichen. Um nicht alle religiösen und politischen Gruppen ebenfalls als Ethnien anzusehen, braucht man ein Abgrenzungskriterium. Der Verwandtschaftsverband reicht als Kennzeichnung nicht aus, da man Ethnien beitreten kann und sie sich aus anderen Zusammenhängen bilden können, als aus einer (geglaubten) Abstammungsgemeinschaft. Andererseits ist ethnische Zugehörigkeit erblich, man wird in die Gruppe hineingeboren. Eine „kollektive Identität“ ist erforderlich, weil eine Gruppe sich selbst als Gruppe sehen und von anderen als solche gesehen werden muß. Fehlen Selbst- oder Fremdzuschreibung, ist die Gruppe instabil.

¹⁰⁶ Bei dieser Definition ist zu berücksichtigen, daß Entstehung und Existenz von Nationen nicht nur friedlich ablaufen. Die kriegerischen Auseinandersetzungen und „ethnischen Säuberungen“ im ehemaligen Jugoslawien sind keine Ausnahme im Zusammenhang mit Staaten- und Nationenbildung (Langewiesche 1995, S. 191 f.). Außerdem haben die Konflikte – nicht nur dort – eine lange Tradition. Fast alle modernen Staaten entstanden aus Kriegen; es gibt nur wenige Ausnahmen wie z. B. Norwegen und Island. Die moderne Nation hat zwei eng verknüpfte Seiten: *Partizipationsverheißung* auf der einen und *Gewaltbereitschaft* auf der anderen. „War made the state, and the state made war“ – in dieser Tradition sind die europäischen Nationalstaaten entstanden“ (ebd., S. 193).

Nationen nichts Natürliches sind, das es schon immer gab. Selbst in nichtfachspezifischer Literatur sind entsprechende Vorstellungen zu finden:

„Bis heute sind Versuche, N[ation] anhand objektiver, allgemeingültiger Merkmale zu definieren, umstritten. Bei N[ation] handelt es sich keineswegs um etwas Naturgegebenes. Vielmehr stellt N[ation] eine genuin historisch und kulturell bestimmte Betrachtungs-, Interpretations- und Zurechnungskategorie dar, deren Herausbildung – die in jedem Einzelfall durchaus auch hätte anders verlaufen können – in unterschiedl. historisch-polit. Zusammenhängen begründet ist [...]“ (Brockhaus-Enzyklopädie, 1991, Band 15, S. 344).

Nationenbildung scheint unumgänglich zu sein, wenn die spezifische Ausformung auch offen ist. Verschiedene Vorstellungen zur Entwicklung der modernen Gesellschaft unterstützen eine solche Zwangsläufigkeit. Neuere Untersuchungen zu Entstehung und Wirkung von Nationalstaatlichkeit, von Langewiesche (1995, S. 219) als „gegenwärtige Welle an kulturalistischen Nationalismustudien“ bezeichnet, vernachlässigen die zentrale Rolle sozioökonomischer und politischer Prozesse für gesellschaftliche Entwicklung, wie sie im Kapitel 2.2 aufgezeigt wurden.¹⁰⁷

Gellner (1991) sieht Zusammenhänge zwischen moderner Staatenbildung, der Entstehung von Nationalismus als Ausdruck der Interessen einer Nation und der Entwicklung der Industriegesellschaft. Die Größe der Industriegesellschaft und ihr Lebensstandard beruhen danach auf, im Vergleich zur vorherigen Agrargesellschaft, komplizierter Arbeitsteilung und differenzierter Zusammenarbeit der Gesellschaftsmitglieder, die ohne Organisation weder spontan erfolgen würde noch ohne zentrale Machtmechanismen aufrechtzuerhalten wäre (ebd., S. 14).

„Die Wurzeln des Nationalismus in den charakteristischen strukturellen Anforderungen der Industriegesellschaft reichen tatsächlich sehr tief. Diese Bewegung ist weder ein Produkt ideologischer Verirrungen noch eine Frucht emotionaler Exzesse. Obwohl ihre Anhänger im allgemeinen – ja fast ausnahmslos – nicht verstehen, was sie tun, ist der Nationalismus nichtsdestoweniger die äußere Manifestation einer tiefgreifenden Anpassung im Verhältnis zwischen Staatswesen und Kultur, die ziemlich unvermeidlich ist“ (Gellner 1991, S. 57).

Die Unvermeidlichkeit entsteht für Gellner aus den Spezifika der Industriegesellschaft, zu deren Voraussetzungen er eine verbreitete Schriftkunde und ein hohes Niveau technischer und allgemeiner Grundbildung rechnet. Die Gesellschaftsmitglieder müssen bereit und fähig sein, von einer Tätigkeit zur anderen zu wechseln. Grundfertigkeiten sollen ihnen dabei u. a. ermöglichen, die Erfordernisse neuer Tätigkeiten zu erlernen. Zudem kom-

¹⁰⁷ Dazu gehört die Nutzung nationalistischer Argumente für andere Interessen, vor allem dem Aufbau eines vergrößerten Binnenmarktes mit kapitalistischem Verwertungsinteresse und der Sicherung von Herrschaftsinteressen durch Unterdrückung von Minderheiten bzw. der Zuweisung von Sündenbockfunktionen, wie sie Hansen (1991b) am Beispiel der Gründung des deutschen Reichs aufzeigt.

munizieren sie ständig mit anderen Menschen, die sie vorher nicht kannten. Die Kommunikation muß gelingen, ohne sich in jedem Fall auf einen gemeinsamen Erfahrungshintergrund beziehen zu können; zudem ist schriftliche Kommunikation unpersönlicher Art erforderlich. All dies ist nur im Rahmen einer *gemeinsamen und standardisierten (Schrift-)Sprache* zu leisten. Daraus entsteht u. a. die wachsende und anhaltende Bedeutung des Bildungswesens in der modernen Gesellschaft (Gellner 1991, S. 58).

„Welche Implikationen hat all dies für die Gesellschaft und ihre Mitglieder? Die Beschäftigungsmöglichkeit, Würde, Sicherheit und Selbstachtung der Individuen hängt in der Regel und für die Mehrheit der Menschen von ihrer *Ausbildung* ab; und die Grenzen der Kultur, innerhalb derer sie ausgebildet werden, bilden auch die Grenzen der Welt, innerhalb derer sie moralisch und beruflich atmen können. Die Ausbildung eines Menschen ist bei weitem seine kostbarste Investition, und im Effekt verleiht sie ihm seine Identität. Der moderne Mensch ist nicht loyal gegenüber einem Monarchen oder einem Land oder einem Glauben, was immer er selbst sagen mag, sondern gegenüber einer Kultur“ (Gellner 1991, S. 58 f, Hervorhebung im Original).

Nationalismus produziert, nach Gellner, kulturelle Homogenität also nicht aus Machtbedürfnissen, er geht vielmehr auf eine vorhandene Homogenität zurück und verstärkt sie – aus industriegesellschaftlichen Gründen. Das Bildungssystem trägt mit dazu bei, die Hochkultur auszuformen, zu verbreiten und den Gesellschaftsmitgliedern den alleinigen Zugang zum neuen Machtzentrum zu verschaffen. Der Gedanke der Übereinstimmung von Kultur und Staat hat Auswirkungen für die Angehörigen abweichender Kulturen. Kulturen, die als fremd gelten, werden homogenisiert oder ausgestoßen, ihre Beseitigung wird zur Aufgabe kollektiver Selbsterhaltung.¹⁰⁸

Mindestens im letzten Aspekt überschneidet sich Gellners Ansatz mit anderen Erklärungsversuchen zu Nationalstaatlichkeit, die Nation und Nationalismus – verkürzt gesagt – als Einheitssemantik bezeichnen. Die moderne Gesellschaft steht, angesichts von Vielfalt in verschiedenen Bereichen, vor dem Problem, Einheit herzustellen und/oder aufrechtzuerhalten. Dabei gibt es eine Reihe von Möglichkeiten.¹⁰⁹ Die moderne Gesellschaft kann sich z. B. als Wirtschaftsverband verstehen, in dem Einheit über die Ausbreitung von Warenform und Markttausch hergestellt wird. Die sich dahinter verbergende Idee besagt, Märkte, die über Geld als Medium gesteuert werden, sind grundsätzlich an der Vergleichbarkeit getauschter Güter interessiert und beziehen sich tendenziell auf unbeschränkte Räume.

¹⁰⁸ Dazu die Einschätzung von Langewiesche (1995, S. 194): „Man wird dieser bitteren Theorie leider historische Plausibilität zusprechen müssen“.

¹⁰⁹ Hier wird, in Anlehnung an Giesen (1996), nur das Verhältnis zu kultureller Vielfalt hervorgehoben, weil es für das Bildungswesen von größerer Bedeutung ist. Giesen fragt, wie Einheit bzw. Vielfalt von Kultur in der modernen Gesellschaft von verschiedenen Trägern in ihrer jeweiligen Modernisierungsperspektive gesehen werden. Die Beziehungen zwischen moderner Gesellschaft und Einheit bzw. Vielfalt in anderen Bereichen sind hier nicht weiter zu verfolgen.

Lokale und soziale Besonderheiten haben da nur in Form von Spezialitäten oder industriell zu verwertender Stile Platz:

„Die Einheit der Moderne erscheint ihnen [der neuen Klasse der Kaufleute, N. W.] als die universelle Abbildbarkeit von Waren im Medium des Geldes. Die Warenform, in der Händler die Welt wahrnehmen, blendet das jeweils Besondere der getauschten Gegenstände und ihre kulturelle Bedeutung grundsätzlich aus. Sie drängt auf Überwindung lokaler Vielfalt, die sich gegen Vergleiche sperrt. Kulturelle Vielfalt erscheint innerhalb der Marktbeziehungen nur als Verschiedenheit der Waren“ (Giesen 1996, S. 105).

Dagegen ist die Wahrnehmung und Anerkennung von kultureller Differenz, die in früheren Imperien und frühneuzeitlichen europäischen Stadtstaaten eine Rolle spielte, heute kaum noch langfristig durchsetzbar. Kulturelle Differenz entstand dadurch, daß einer herrschenden Schicht verschiedene Gruppen gegenüberstanden, die ihre kulturelle Autonomie erhielten, wenn sie die Dominanz der herrschenden Kultur anerkannten. Selbst eine Verbindung von wirtschaftlicher Integration und bürgerlicher Exklusion, wie sie die Stadtstaaten in ihrem Verhältnis von Vollbürgern und Fremden entwickelten, konnte eine relativ große Stabilität erlangen. Eine solche kulturelle Hierarchisierung ist in modernen demokratischen Gesellschaften mit gleichen Beteiligungsrechten für alle Mitglieder nicht auf Dauer durchsetzbar. Bei Menschenrechtsfragen und der Gestaltung multikultureller Gesellschaften tauchen diese Diskussionen aktuell auf (Giesen 1996, S. 99 ff.).

Versteht man dagegen die Einheit der modernen Gesellschaft als an der Idee der Sprachgemeinschaft orientiert, wird Einheit als allgemeine Verständlichkeit von Kommunikation begriffen. Kulturelle Vielfalt meint dann die Vielfalt lokaler oder verstreuter Sprachgemeinschaften. Gesellschaftliche Modernisierung wäre in diesem Fall die Durchsetzung einer allgemeinen und standardisierten Sprache.¹¹⁰ Insbesondere den Intellektuellen kommt dabei eine Bedeutung zu, da sie die Überwindung des Lokalen oder Besonderen im Sinne eines Fortschritts betreiben:

„Die lokale Vielfalt der Kulturen wird in diesem Prozeß eingeschmolzen und durch zeitliche Variation ersetzt: Kritik und Wissenschaft fordern den Fortschritt, die ständige Erfindung des Neuen. Solange dabei die Eigensinnigkeit lokaler Kulturen dem Aufruf zur universalen Diskursgemeinschaft widersteht, werden diese bekämpft. Modernisierung tritt hier als kulturelle Rationalisierung, als Unterminierung von lokalen und traditionellen Lebenswelten auf. Sie bleibt also keineswegs auf die intellektuellen Diskurse beschränkt, sondern greift missionarisch auf andere Sphären über“ (Giesen 1996, S. 103).

Weitere Möglichkeiten zur Herstellung von Einheit in der modernen Gesellschaft werden an Folgen gesellschaftlicher Modernisierung festgemacht: Wie wird die sich aus der Vergesellschaftung ergebende „Verflüssigung“ und Veränderbarkeit der „Welt“ bearbeitet? Giesen (1996, S. 95) weist darauf hin, daß kulturelle Vielfalt erst aus der übergreifenden Einheitsperspek-

¹¹⁰ Ausführlichere Darstellung im Kapitel 3.4.

tive ins Blickfeld gerät und darum Vergesellschaftung voraussetzt.

Gesellschaftliche Friktionen können u. a. mit finanziellen Mitteln, Geldtransfers, verdeckt werden. Der wohlfahrtsstaatliche Weg¹¹¹ ist aber auch für den reichsten Staat bald zu Ende, weil solche Mittel nicht beliebig vermehrbar sind und zudem bestimmte Bedürfnisse nicht befriedigen. So ist das Aufkommen fundamentalistischer Bewegungen, u. a. der religiös orientierten – z. B. der islamistischen –, eng mit gesellschaftlicher Modernisierung verbunden. Ob dies durch Auflösung regionaler Identitäten, stärkeres Bewußtwerden von Mechanismen der Reduzierung der Person bis hin zur (ökonomischen) Austauschbarkeit oder noch andere Prozesse geschieht, ist hier nicht zu thematisieren – moderne Gesellschaft produziert offensichtlich ein Bedürfnis nach kollektiver Identität, das in seiner „Reichweite“ über Ansprüche und Vorstellungen früherer Zeiten hinausgeht. Hier wird Nationalstaatlichkeit als Einheitssemantik herangezogen, weil dies große Auswirkungen auf das Bildungswesen hat und die derzeit weltweit erfolgreichste Vereinheitlichungsvorstellung ist.

Übereinstimmung besteht darin, Ethnizität und Nationalität als moderne Formen der Artikulation gesellschaftsbezogener „Wir-Gefühle“ einzustufen. Sie sind Beschreibungen von Gesellschaft als Einheit und Gemeinschaft, der der einzelne zugehört bzw. zugehören soll (Bommes 1994, S. 365). Das Entstehen bzw. die Notwendigkeit solcher Semantiken ist, in der Terminologie der Theorie funktionaler Differenzierung,¹¹² kurzgefaßt so zu beschreiben, daß die funktionale Differenzierung moderner Gesellschaft die Einheitsselbstverständlichkeiten der Vormoderne zerstört – soweit sie existierten. Die Funktionssysteme der Gesellschaft autonomisieren sich weitgehend und reduzieren die „Welt“ auf ihre jeweiligen Sondergesichtspunkte. Schon deshalb gibt es keine Einheit dieser Gesellschaft. Einheitssemantiken dienen dabei dem Zweck, Irritationen zwischen den Funktionssystemen auf einem erträglichen Maß zu halten (Fuchs 1992, S. 96 ff.).

Ein anderer Aspekt wird betont, wenn für die Aktualität dieser Einheitssemantiken vor allem im östlichen Europa ein „Ordnungsvakuum“ (Langewiesche 1995, S. 190) verantwortlich gemacht wird, in dem Nation und Nationalstaat zum Hoffnungsanker werden. Wie in Westeuropa ist dort, nicht nur nach Langewiesches Ansicht, kein „vergleichbar wirkungskräftiges Zukunftsbild“ (ebd.) in Sicht. Der Nationalstaat wird zum Zukunftsversprechen, er soll die Gesellschaft vor den Auswirkungen des Glo-

¹¹¹ Zu entsprechenden Annahmen über das Wesen gesellschaftlicher Modernisierung: Kapitel 2.1.3.

¹¹² Funktionale Differenzierung gilt dabei als Beobachtungsform der Gesellschaft, die die Aufteilung in verschiedene Teilsysteme beschreibt. Die funktionalen Teilsysteme schließen sich in einem gewissen Grad von den übrigen Teilsystemen ab und entwickeln eigene kommunikative Operationen, die nur diesem Teilsystem zuzuordnen sind. Daraus ergibt sich das Problem der Abgrenzung dieses Teilsystems von der übrigen Gesellschaft sowie die Frage des Stellenwertes dieses Teilsystems (Fuchs 1992, S. 73-82).

balisierungprozesses schützen. Auch innerhalb der sich entwickelnden Europäischen Union bleiben Nationalstaaten möglicherweise von Bedeutung. Zwar setzt im Bereich der Bürokratie, der Politik und der sonstigen Gremien eine „Transnationalisierung“ (ebd., S. 191) ein, auch das Wirtschaftsrecht wird zunehmend entnationalisiert, dennoch fehlen zentrale Elemente zur Herausbildung einer europäischen Identität, etwa die durchsetzbare(n) Integrationsprache(n) oder nationalen Gefühlen vergleichbare emotionale Bindungen, die nach Anderson (1988) für die Entstehung von Nationen wichtig sind. Vielleicht bleiben Nationalstaaten in der EU deshalb zur Sicherung kultureller Binnenautonomie wichtig – als gegen den Homogenisierungsdruck der EU gerichtete Abwehreinrichtungen.

Für sich betrachtet überzeugt keine der hier angerissenen Erklärungen für die weltweite Erscheinung der vorwiegend in nationalstaatlich erfolgenden gesellschaftlichen Vereinigung. Die kapitalistische Produktionsweise führt zu einer Veränderung der Raum- und Zeitbezüge.¹¹³

„Zusammengefaßt ergibt sich die *nationale* Integration des Staates [...] aus der durch die kapitalistische Produktionsweise entstandenen Notwendigkeit der *Homogenisierung der räumlichen und zeitlichen Bezüge im Staat*. Die Homogenität der Bevölkerung wird im kapitalistischen Staat zur Voraussetzung der Herrschaft“ (Kittel 1995, S. 122 f., Hervorhebungen im Original).

Gellner (1991) hat demgegenüber die Bedeutung des Bildungswesens für die Verbreitung hoher Allgemeinbildung und einer allgemeinen Schriftsprache im Rahmen der gesellschaftlichen Kommunikation, vor allem aber für Herausbildung und Aufrechterhaltung des industriellen Produktionsprozesses hervorgehoben. Der Staat bestimmt als Organisator des Bildungswesens so die kulturelle Standardisierung und Integration der Gesellschaftsmitglieder. Dies kann er aber nur innerhalb der definierten Grenzen; eine Zentralisierung des Staates ist deshalb mit der Konzentration politischer Macht verbunden. Gleichzeitig verändert sich die Legitimation politischer Macht: Konnte der absolutistische Staat auf den göttlichen Ursprung königlicher Macht verweisen, so wird der Staat schon in frühen Aufklärungsschriften vom Individuum her gedacht, und es erhebt sich die Frage, wie die politische Gemeinschaft derjenigen abzugrenzen ist, die einen Gesellschaftsvertrag abschließen:

„Wer ist Mitglied des Kollektivs, für das im Staat Entscheidungen gefällt werden? Wenn das ‘Volk’ Souverän ist, so muß es ein Kriterium geben, nach dem unterschieden werden kann, wer Mitglied des ‘Volkes’ ist. Als formelles Kriterium wurde nach und nach in den verschiedenen Staaten Europas die Staatsbürgerschaft eingeführt“ (Kittel 1995, S. 127).

¹¹³ Auch für Giddens (1995, S. 28-33) ist die Veränderung von Raum- und Zeitwahrnehmung, vor allem aber die Veränderung des Verhältnisses von Zeit und Raum, ein Kennzeichen der Moderne. Die entstehenden Institutionen sind beispielsweise auf eine zeit- und raumübergreifende Koordination angewiesen.

Mit der Volkssouveränität ist die Einbindung aller Staatsmitglieder in den Entscheidungsprozeß verbunden. Logische Schlußfolgerung ist das allgemeine Wahlrecht, mit dem bald eine Gleichheit der Rechte für alle in anderen Bereichen verknüpft wird. Deshalb ist davon auszugehen, daß das spezifische Gemisch von Anforderungen kapitalistischer industrieller Produktionsweise und – im Zusammenhang damit – der Herausbildung kulturell homogener Gruppen sowie die Entwicklung eines moderneren politischen Verständnisses¹¹⁴ die weite Verbreitung der nationalstaatlichen Organisationsweise gesellschaftlicher Vereinigung hervorrief.¹¹⁵

Auf ein weiteres Argument für den Erfolg des Konzeptes „Nationalstaat“ wies Anderson (1988) hin: Die Idee des Nationalstaates hat sich weltweit durchgesetzt, weil die ersten Staaten, die diese Idee verwirklichten, politisch und wirtschaftlich erfolgreich waren. Ihr Erfolg wurde mit der gesellschaftlichen Organisationsform Nationalstaat gleichgesetzt.¹¹⁶ Ein solcher Gedanke erscheint auf den ersten Blick vordergründig, er weist aber auf Zusammenhänge hin, die leicht übersehen werden: Nationalstaaten definieren sich durch Grenzen, es gibt ein Innen und ein explizites Außen. Schon im für die Nationalstaatsbildung wichtigen 19. Jahrhundert standen verschiedene nationalstaatliche Innenbereiche mit Außenbereichen in Verbindung – vielleicht sogar unbefangener als heute:

„Es ist aus mehreren Gründen ein Fehler, in der Untersuchung des sozialen Wandels in Europa die Nationalstaaten des 19. und 20. Jahrhunderts als unabhängige Einheiten zu behandeln. Eine solche Behandlung unterschätzt die Reagibilität von Gesellschaften, die als selbständige Staaten organisiert sind. Die Diffusion von Einflüssen ist in diesem Zeitabschnitt eine solche Selbstverständlichkeit, daß eine Erklärung von Sachverhalten nur aus einer als autochthon behandelten Einheit 'Staat' in die Irre führt. Die Modernisie-

¹¹⁴ Das meint gerade nicht die Existenz eines demokratischen politischen Systems im heutigen Sinne, schließlich entstanden Nationalstaaten im wesentlichen *vor* dieser Zeit und selten auf eine demokratische Art, gemeint ist die Veränderung der politischen Idee der Machtlegitimation von göttlicher Herkunft zur Volkssouveränität mit den Fragen der Mitgliedsbestimmung und der Einbindung aller in den Entscheidungsprozeß.

¹¹⁵ Von den Ursache-Wirkungsbeschreibungen hängen die Interpretationen von Nationalstaaten ab. Die seit Beginn des 19. Jahrhunderts klassische Unterscheidung in Staatsnation und Kulturnation, wie etwa Thaler (1996, S. 24 f.) sie nachzeichnet, ist nichts anderes als eine geänderte Gewichtung der Gründe für die Herausbildung dieser gesellschaftlichen Organisationsweise. Darauf ist hier nicht näher einzugehen, weil die Differenzierungen nicht besonders stichhaltig sind: „Bei genauerem Hinsehen erweisen sich die scharfen Abgrenzungen zwischen den Nationsformen zumeist als überzeichnet; die meisten Nationen weisen Einflüsse unterschiedlicher Typisierungen auf“ (ebd., S. 28). Andererseits ist die Differenzierung für den hier fraglichen Zusammenhang relativ bedeutungslos. Alle Konzeptionen gehen von Homogenisierungswirkungen des Nationalstaates aus.

¹¹⁶ Daß die Übernahme westlicher Muster nicht unbedingt freiwillig erfolgte, zeigt Anderson (1991) z. B. an den Auswirkungen des Kolonialstatus in Südostasien. Dort trugen die im Laufe des 19. Jahrhunderts gewandelten Zensuskategorien zur Erfassung der Bevölkerung und die Erstellung moderner Landkarten zur Erfassung des Raumes viel dazu bei, heutige Vorstellungen von Nationen vorzubereiten bzw. vorzustrukturieren.

rung der Verwaltung in Bayern und Preußen im 19. Jahrhundert ist ohne französische Einflüsse nicht zu erklären, die Heeresreform in Japan nicht ohne die Entwicklung in Preußen-Deutschland, die Widerstände gegen Freihandel in Deutschland nicht ohne die Folgen desselben in England. Modernisierung ist als Folge solcher Einflüsse und Gegensteuerungen kein Prozeß aus einem Guß, sondern – falls der Begriff als allgemeiner Begriff auf ganze Gesellschaften überhaupt angewandt werden sollte – eine Resultante aus widersprüchlichen Zuständen in Teilbereichen real existierender Industrie- oder Wirtschaftsgesellschaften“ (Scheuch 1991, S. 120 f.).

2.3.2 *Nationalstaatlichkeit und Homogenisierung*

Als ein zentrales Merkmal der Herausbildung von Nationalstaaten wird immer wieder ihre homogenisierende Wirkung in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen hervorgehoben.

„Die politische, sozialökonomische und kulturelle Integration gesellschaftlicher Strukturen in größere, übergeordnete Einheiten ist [...] Ziel und Inhalt von Nationalstaatsgründung und Nationbildung. Verbunden damit sind sozialökonomische und kulturelle Prozesse: es entstehen große Wirtschafts- und Markträume, innerhalb derer Produktion und Austausch intensiviert werden, sowie Bereiche einer Nationalkultur, die kulturelle Vereinheitlichungsprozesse implizieren“ (Heckmann 1992, S. 41).

Besondere Beachtung finden Homogenisierungswirkungen bzw. –ansprüche im politischen Bereich.¹¹⁷ Das Spektrum der Reaktionen reicht dabei von der Konstruktion einer „von Eliten zur Förderung ihrer eigenen Interessenlage geschaffenen Mythengemeinschaft“ (Thaler 1996, S. 29), die zur Definition der Nation herangezogen wird, bis zur Vertreibung oder Vernichtung von Menschen, die als nicht zur Nation zugehörig angesehen werden. Häufig werden ethnische und nationale Argumente zur Bewältigung politischer Probleme benutzt und auf diese Weise funktionalisiert:

„Es liegt nahe, diese komplexe Herausforderung nach innen und außen mit ethnizierender und nationaler Einheits- und Gemeinschaftssemantik zu bearbeiten, indem nach außen nationale Schließung zu etablieren und nach innen patriotische Zustimmung zu politischen Umverteilungsmaßnahmen zu gewinnen versucht wird. In diesem Sinne kann man sehen, daß die Revalorisierung dieser Semantik im neu etablierten Nationalstaat BRD der 90er Jahre nun in einem Kontext stattfindet, in dem der Sozialstaat sich in der Organisation des Verzichts bewähren muß. Die Verschiebung und Neuartigkeit der Situation besteht systematisch gesprochen darin, daß derselbe Sozialstaat, der als funktionierende Einrichtung unter Bedingungen der Umverteilung von Zugewinn bei ökonomischem Wachstum ethnisch fundierte Nationalitätskonzepte als Prinzip der staatsbürgerlichen Inklusion aushöhlt und entwertet, nun eben diese Semantik zur Bearbeitung von Umorganisationsproblemen unter Bedingungen der ökonomischen Krise und der West-Ost-Umverteilung reaktualisiert. Die Anschlußstellen für nationale Gemeinschaftssemantik sind dabei die zu entwickelnden, notwendig umstrittenen Kon-

¹¹⁷ Zur Situation von (ethnischen) Minderheiten in der modernen Gesellschaft in diesem Zusammenhang, vorwiegend aus soziologischer Sicht, siehe Imhof (1993).

zepte, für die Zustimmung zu gewinnen ist, sowie die erforderlichen politischen Aushandlungsprozesse selbst, in denen Beteiligte dazu neigen, sich in ihren profanen Rollen moralisch als Akteure im Auftrag der nationalen Gemeinschaft zu überhöhen“ (Bommes 1994, S. 374).

Die Nutzung nationaler Argumentationen¹¹⁸ ist keineswegs neu, schon bei der Herausbildung des deutschen Nationalstaates – aber nicht nur bei der dieses Nationalstaates – spielten sie eine Rolle:

„Nach der politischen Neuordnung Europas bestand für zahlreiche Einzelstaaten des Deutschen Bundes die Notwendigkeit, die neugewonnenen Territorien mit den alten Gebieten zu verschmelzen. Mit Verwaltungsreformen und nicht zuletzt mit schulpolitischen Maßnahmen (vor allem schulrechtlicher und schulorganisatorischer Art) strebten die Landesfürsten danach, alle Bereiche ihres Staates administrativ zu integrieren und bei der Bevölkerung ein Bewußtsein der Zusammengehörigkeit zu schaffen“ (Friederich 1987, S. 123).

Staatliche Homogenitätstheorien werden auch heute noch funktionalisiert: Die Bandbreite reicht von der Besinnung auf regionale bzw. der Rückbesinnung auf alte Traditionen als Reaktion gegen die (vermeintliche) Vernachlässigung durch die Zentralregierung¹¹⁹ oder der Konstruktion einer (alten) Herkunft, um heutiges Handeln, z. B. eine Migration, zu rechtfertigen,¹²⁰ über den u. U. gewaltsamen Versuch, mit militanten (sich reli-

¹¹⁸ Bommes und Halfmann (1994) argumentieren vergleichbar, wenn sie die Wiederkehr nationaler Semantiken westeuropäischer Staaten in den letzten Jahren in Zusammenhang bringen mit weltwirtschaftlichen Veränderungen und mit, sich in diesem Fall durch Migration ergebenden, politischen Problemen wohlfahrtsstaatlicher Chancenzuteilung.

¹¹⁹ Als Beispiel können Bemühungen in der niederländischen Provinz Friesland (heute offiziell 'Fryslan') zur Aufrechterhaltung bzw. Wiederbelebung einer friesischen Identität dienen. Als Reaktion auf die (vermeintliche) Benachteiligung der Provinz durch die Zentralregierung, die sich nur für Belange der Randstad einsetze, wird an mittelalterliche Machtverhältnisse angeknüpft, in denen ein Friesenreich weite Teile der nordwesteuropäischen Küstenregionen umfaßte, und die Einrichtung eines 'nördlichen Parlaments' unter Einschluß Ost- und Nordfrieslands gefordert. Daß es sich dabei eher um Produktion von Gemeinsamkeit als um eine alte, tief verwurzelte Tradition handelt, zeigt die Erkenntnis eines Aktiven bei einer ersten Reise nach Ostfriesland: „Es ist dort derselbe Himmel wie hier, dieselben Menschen wie wir“ (Roser 1996, S. 7). Eine solche Erkenntnis zeugt nicht gerade von alten, selbstverständlichen Gemeinsamkeiten.

¹²⁰ Dies trifft nicht nur auf die aus dem späteren Deutschland vor Jahrhunderten ausgewanderten Schwaben usw. zu, die sich als (Spät-)Aussiedler auf diese Herkunft berufen und „zurückkehren“. Die sogenannten pontischen Griechen aus den Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion, vor allem Kasachstan und Usbekistan, wollen ebenfalls „nach Hause zurückkehren“, und das heißt für sie in das moderne Griechenland: „Nicht einmal zionistische Juden reichen an die Extravaganz dieser Aussage als geschichtlicher Äußerung heran. Es ist fast dreitausend Jahre her, seit die ersten griechischen Kolonisten durch den Bosphorus fuhren und rings um das Schwarze Meer Handelsplätze errichteten. Die meisten von ihnen kamen aus den ionischen Städten an der heute zur Türkei gehörenden Ägäisküste und nicht vom Peloponnes. Seither unterschieden sich ihre Sprache und Kultur immer von derjenigen der Halbinsel, die wir 'Griechenland' nennen. Und doch streben heute ihre Nachfahren nach Athen oder Saloniki, als wäre es die natürlichste Sache der Welt“ (Ascherson 1996, S. 300). Ethnische Identität ist ein Konstrukt, das empirischer Überprüfung nicht standhalten muß.

giös gebenden) Mitteln eine Nation zu formieren¹²¹ bis hin zum Unterdrücken von (ethnischer) Heterogenität.¹²² Diese Funktionalisierung ist nicht an eine Region oder den Modernitätsgrad eines Staates gebunden. Das Auftauchen gleicher Argumente in verschiedenen politischen und sozioökonomischen Zusammenhängen ist aber nicht als Gleichartigkeit der Prozesse zu verstehen. Nur auf einem relativ abstrakten Niveau – etwa der Beschreibung als Homogenisierung – sind Gemeinsamkeiten feststellbar.

Betrachtet man Entstehung und Durchsetzung des modernen Nationalstaates in historischer Perspektive, verlaufen sie – mindestens in Europa

¹²¹ Im vielsprachigen und multiethnischen Indien gewinnt u. a. seit einem Jahrzehnt die Hindutva-Bewegung an Bedeutung. Die sich religiös gebende Organisation will einen Hindu-Nationalismus in Indien durchsetzen. Dabei lassen sich viele Probleme eines solchen Vorgehens studieren. Die Grundlage bildet kein Kanon religiöser Texte, sondern eine bestimmte Konstruktion indischer Geschichte, Religion und Kultur. Angesichts der Gruppenvielfalt in Indien ist es politisch notwendig, eine möglichst breite Definition von Hindu zu finden. Dabei wird die Geschichte umgeschrieben, die Religion 'modernisiert' und die Kultur durch Auswahl bestimmter Symbole vereinfacht und standardisiert: „Das politische Projekt der 'Hinduisierung Indiens' erfordert ungeachtet aller Bekenntnisse zu Toleranz und Pluralität die Homogenisierung und Anpassung der bestehenden Vielfalt religiöser und kultureller Praktiken, um eine korporative Hindu-Identität zusammenzuschmieden. [...] Das politische Projekt des Hindu-Nationalismus will [...] durch die 'Militarisierung des Hinduismus' und die 'Hinduisierung der Politik' einen einzigen unteilbaren Nationalstaat nach westlichem Modell schaffen, in dem sich die Grenzen des Territoriums, der Religion und der politischen Souveränität decken und in dem die größte ethnische Gruppe mit der Nation zusammenfällt“ (Randeria 1996, S. 12). Die Auswirkungen sind beispielhaft: Diskriminierung Abweichender und Majorisierung von Minderheiten durch den Versuch der Homogenisierung.

¹²² Zum Beispiel die Burakumin in Japan: Japan rühmt sich einer kulturellen und ethnischen Homogenität, die Untersuchungen auch so darstellen. Die Burakumin stellen mit ca. drei Millionen Angehörigen die größte Minderheit Japans, in dem bis heute Zuwanderer – insbesondere aus Korea, China und Brasilien (japanischstämmige Brasilianer) – weniger als ein Prozent der Bevölkerung ausmachen. Im Gegensatz zu Immigranten sollten sich Burakumin problemlos integrieren können, da sie sich in Sprache, Verhalten und Aussehen nicht von anderen Japanern unterscheiden. Nur die Herkunft (Burakumin heißt soviel wie „Leute aus speziellen Dörfern“) oder der Beruf von Vorfahren geben einen Hinweis. Die Burakumin waren eine Art Paria-Kaste, die sich aus zwei Gruppen zusammensetzte, den „Besmutzten“, die seit dem 9. Jahrhundert als Totengräber, Schlachter oder Geburtshelfer tätig waren und wegen des Kontaktes mit Fleisch, Blut und Tod geächtet wurden. Die andere Gruppe waren die „Nicht-Menschen“, zu denen Wanderkünstler, Theaterschauspieler, Obdachlose oder verbannte Kriminelle gehörten. Noch heute kann eine Abstammung von den Burakumin drastische Folgen haben, wenn auch selten offen diskutiert: Personalabteilungen verfügen über – verbotene – Listen, die zu kommentarloser Ablehnung führen; Partnerschaften werden bei Bekanntwerden gelöst; Arbeitsverhältnisse 'freiwillig' beendet, wobei die 'Aufdeckung' manchmal zu Selbstmorden führt; Schmierereien an öffentlichen Gebäuden 'Tötet alle Burakumin' sind zu finden, und noch heute verwenden Japaner für die Burakumin ein Handzeichen, statt sie beim Namen zu nennen (Zwecker 1997, S. ZB 2). Vergleiche zur Situation verschiedener Gruppen in europäischen Gesellschaften liegen auf der Hand.

– weitgehend parallel zur Herausbildung moderner Gesellschaft.¹²³ Den Übergang von der ständisch verfaßten zur modernen Gesellschaft bezeichnet Imhof (1993, S. 344) als „Depluralisierungsvorgang“. Damit faßt er die Entwicklung von sozialer Differenziertheit in materieller, kultureller und rechtlicher Hinsicht zu prinzipieller politischer und rechtlicher Gleichheit der Gesellschaftsmitglieder. Die sich im modernen Staat ergebende gemeinsame Kommunikation wurde – in Anlehnung an die Modernisierungstheorien der 1950er und 60er Jahre – als Grund gesehen, daß Kommunikationsnetze innerhalb territorialer Staatsgrenzen eine soziale Integration bewirken und so zur Bildung einer Gruppe – der Nation – beitragen (Kittel 1995, S. 132).

Die mit dem Schlagwort „Nation-Building“ verbundene politische Entwicklungsstrategie wird heute kritisch gesehen. Z. B. akzeptiert eine differenzierendere Sichtweise, daß die politische Rolle des Individuums nur ein Teil seiner Lebenswelt ist und daß es zu Konflikten zwischen dem offiziellen Bild und eigener Wahrnehmung kommen kann, etwa wenn es um Ressourcenverteilung geht. Damit sind gegenteilige Wirkungen zu den Homogenisierungsbestrebungen möglich:

„Die Fähigkeit, an den im Hintergrund des funktionalen Entscheidungsprozesses stattfindenden, unausgesprochenen Handlungs- und Kommunikationsmustern zu partizipieren, ist somit ein wesentlicher Faktor des Erfolges bei der Durchsetzung der Zuerkennung eines angestrebten Anteils der zur Verfügung stehenden Ressourcen. Dementsprechend setzen geläufige Forderungen, aus denen sich Nationalismus entwickeln kann, an bei der Verwendung der eigenen Sprache im Alltag und im Kontakt mit staatlichen Organen, der Schaffung eigener Schulen, der Tradierung der eigenen Kultur und Weltauffassung oder der Ausübung der eigenen Religion. Es geht hierbei um den Konflikt zwischen staatlicher und individueller Definition dieser Variablen, der durch das staatliche Bestreben zur Homogenisierung der Bevölkerung – der Vereinheitlichung der Raum- und Zeitperzeption – im Zuge der Modernisierung von Wirtschaft und Politik durch Industrialisierung und Demokratisierung in Gang gesetzt worden ist“ (Kittel 1995, S. 137).

Die weitreichende homogenisierende Wirkung von Nationalstaatlichkeit lenkt den Blick von anderen, gleichzeitig stattfindenden Prozessen ab: Ethnische Gruppen können, müssen aber nicht homogen sein. Konflikte innerhalb einer Ethnie sowie Zusammenarbeit zwischen Ethnien sind nicht ausgeschlossen, gleiches gilt für Nationen. Zudem sind neben Homogenisierungsprozessen in modernen Gesellschaften auch Heterogenisierungswirkungen zu beobachten, die hier nur angedeutet werden können. Erst die Vereinheitlichungswirkungen des Nationalstaates „schaffen“ ethnische Gruppen und weisen Minderheiten ihre Abweichung von den sich bildenden Mehrheiten bzw. dominanten Gruppen zu (Heckmann 1992, S. 38). So führt z. B. erst der Umfang der Migration in der modernen Gesellschaft,

¹²³ Tabelle 1 im Kapitel 2.1.5 zu traditionellen und modernen Gesellschaften bezeichnet die politische Organisationsform Nationalstaat als Kennzeichen moderner Gesellschaft.

zusammen mit dem Homogenitätsanspruch und sich daraus ergebender Diskriminierung, zur Entwicklung von Ethnizität als Basis von Ein- und Ausgrenzungsbemühungen.

„Dabei ist nicht zu übersehen, daß der Antagonismus zwischen Mehr- und Minderheiten einem diskontinuierlichen Verlauf gehorcht, in dem die *Krisenphasen* eine besondere Bedeutung einnehmen: Die Komplexitätssteigerung, der sich die Gesellschaft über modernisierungsinduzierte strukturelle Spannungen, Orientierungsverlust und Zukunftsunsicherheit ausgesetzt sieht, erhöht regelmäßig die soziale Relevanz von ideologischen Konstrukten, die die Identitätssicherung der Gesellschaft wie die Ursachendeutung des Gegenwartszustandes über stigmatisierende Typisierung des Fremden realisieren, mithin *Ethnizität* als Ressource zur Identitätsstiftung einsetzen.

Freilich sind Krisenzeiten nicht nur Phasen gesteigerter Marginalisierung, sondern bergen auch Integrationspotentiale: die Mechanik des 'divide et impera' in konfliktträchtigen Vergesellschaftungsphasen fördert erhöhten sozialen Konsens gerade über die Integration bis jetzt marginalisierter Minderheiten auf Kosten neuer oder alter Minderheiten“ (Imhof 1993, S. 349, Hervorhebungen im Original).

Ethnizität – und damit auch Nationalität – erweist sich als flexibel zu handhabende Handlungs- und Organisationsressource.¹²⁴ Dies läßt sich in der offiziellen Politik beobachten, wo in den letzten Jahren häufiger Bezug auf nationale Symbolik und entsprechende Argumentationen genommen wird.¹²⁵ Dannenbeck und Lösch (1997a, b) untersuchen u. a. anhand von Interaktionsprozessen und Interviews die Bedeutung von Ethnizität für Jugendliche im Münchner Westend. Nach ersten Schlußfolgerungen spielt Ethnizität – entgegen den Zuschreibungen in Wissenschaft und Alltagsverständnis – keine *generelle* Bedeutung für die Befragten mit unterschiedlichen „Herkünften“ und Staatsangehörigkeiten. Vielmehr gibt es unterschiedliche Umgangsformen mit Staatsangehörigkeit, mit der Relevanz von Herkunft für die (persönliche) Zukunft und der Bedeutung von Ethnizität für die Differenzierung von Jugendlichen in Gruppen.

Heitmeyer, Müller und Schröder (1996) untersuchen politische und religiöse Orientierungen von Jugendlichen türkischer Herkunft in der Bundesrepublik Deutschland. Sie interpretieren die wachsende Akzeptanz nationalistischer und religiös-fundamentalistischer Sichtweisen bei diesen Jugendlichen als Folge ihrer Ausgrenzungen:

¹²⁴ Die Frage, ob es Ethnizität überhaupt gibt, ist müßig, weil der Glaube daran handlungsrelevant werden kann, der Ethnizität zu sozialer Realität macht. Zudem muß kulturelle oder sprachliche Übereinstimmung keineswegs ethnische Identität begründen. „Ethnizität ist also diese wiederkehrende soziale Beschreibungspraxis von Übereinstimmungen in der genannten Form selbst und zugleich ihr Ergebnis. Sie besteht nicht in (möglicherweise) gegebener kultureller Übereinstimmung. Es ist vielmehr die Erfahrung der Nichtübereinstimmung in modernen Verhältnissen, die diese reflexive Wendung der Beschreibung von Übereinstimmung erst hervorbringt“ (Bommes 1994, S. 366).

¹²⁵ Zu Problemen deutscher Identität im Zusammenhang mit dem Zusammenbruch der DDR siehe z. B. Auernheimer (1991).

„Denn Jugendliche, die sich aufgrund alltäglicher Unterlegenheitserfahrungen nach demonstrativer ‘Stärke’ sehnen, lassen sich leicht von Organisationen, die Macht beanspruchen und ausstrahlen, für ihre Zwecke benutzen. Solche Gruppierungen liefern ideologische und sozialräumliche Angebote: Die Jugendlichen bieten Resonanz und Zustimmung, gute Voraussetzungen für die weitere Verbreitung der Organisationen und ihrer politischen Ziele. Aus einem möglicherweise nur (jugend)kulturellen Problem wird somit ein politisches“ (Heitmeyer/Müller/Schröder 1996, S. 5).

Die sich bildenden Strukturen belegen eine Heterogenisierung durch ausgrenzende Homogenisierung. Auch die stärker diskutierten islamistischen Bewegungen wurden nicht unbedingt von außen importiert, sie sind als ein Phänomen zu begreifen, das sich aus Veränderungen in der modernen Industriegesellschaft selbst bildete. Karakasoglu (1996) weist auf Interpretationen hin, islamistische Bewegungen nicht als antimodernistisch zu sehen, da sie außerhalb des traditionellen islamischen Geltungsbereichs Fuß fassen, sich der Sprachen der jeweiligen Region bedienen, Zugang zu audiovisuellen Medien haben und sich innerhalb demokratischer Systeme entwickeln. In Analogie zu Heitmeyer, Müller und Schröder (1996) kommt er zu dem Schluß:

„Solange jedoch der größte Teil der muslimischen Migranten von einer vollständigen politischen Mitbestimmung und gleichzeitigen gesellschaftlichen Anerkennung ausgeschlossen bleibt, dürften islamistische und nationalistische Orientierungen der radikalen Provenienz weiterhin Zulauf finden“ (Karakasoglu 1996, S. 29).

Ethnizität ist eine Folge von Homogenisierungsbemühungen des sich homogen begreifenden Nationalstaates.¹²⁶ Die Vereinheitlichungsaktivitäten produzieren Homogenität auf der einen Seite und Heterogenität auf der anderen, wie die Beispiele verdeutlichen. Dies gilt nicht nur für marginalisierte Zuwanderungsgruppen, sondern ist ein der politischen Organisation Nationalstaat inhärentes Element. Der Gedanke veränderter Souveränität – vom König zum Volk – ist die Grundlage des demokratischen Prinzips und führt zur Homogenisierung der „Weltbezüge“ (Kittel 1995, S. 229) der Gesellschaftsmitglieder. Die Bürger besitzen bestimmte politische Übereinkünfte, die ihr politisches Zusammenleben und die Kommunikation ermöglichen. Deshalb wird nur eine Deutung des politischen Systems akzeptiert und der Staat als Nationalstaat gesehen.

¹²⁶ Von zentraler Bedeutung ist dabei immer noch Herders Kugelaxiom zur Beschreibung von Kultur. Welsch (1994, S. 6 ff.) faßt die Herdersche Vorstellung gegeneinander abgeschlossener Kulturen in drei Kategorien: Soziale Homogenisierung meint, daß die Kultur das gesamte Leben des jeweiligen Volkes prägt, ethnische Fundierung besagt, daß es genau und nur die Kultur des einen Volkes ist, interkulturelle Abgrenzung geht von der eindeutigen Abgrenzung der Kultur des einen Volkes von der anderer aus. Diese Kulturtheorie bezeichnet Welsch als „Kulturfundamentalismus“. Meyer (1997, S. 116 f.) weist darauf hin, daß die Herderschen Prämissen einer empirischen Betrachtung der Kulturen nicht standhalten, große Kulturen sind sozial nicht homogen, ethnisch vielfältig und nicht eindeutig abgrenzbar in Zeiten moderner Medien, Migration und Globalisierung.

„Dies bedeutet aber, daß alle anderen Deutungsmuster peripherisiert werden und, wenn sie nicht unterdrückt werden können, in Opposition zum dominanten Begriff der Nation geraten und als Alternative propagiert werden können, die die Reichweite des politischen Systems in Frage stellen. [...] Die politische Peripherisierung nicht-dominanter Deutungsmuster und Identifikationsschemata führt zur Schaffung dauerhafter Minderheitenpositionen, die bei entsprechender Organisierung in der Abwendung vom politischen System resultieren können“ (Kittel 1995, S. 229).

Außerdem produziert der Nationalstaat schon durch seine Existenz Gleichheit und Ungleichheit. Indem er ideell die nationale und rechtlich die staatsbürgerliche Zugehörigkeit definiert und „verbreitet“, schafft er Zugehörige und Nichtzugehörige, produziert also Differenz. In einem gewissen Sinne steht er damit im Widerspruch zu Forderungen der Menschenrechte. Geht man – entsprechend westlich-demokratischer Vorstellungen – davon aus, daß alle Menschen Menschenrechte haben sollten und daß keine Privilegien existieren dürften, die auf einer Gruppenzugehörigkeit beruhen, erwächst daraus ein weitreichender Anspruch:

„Aus diesem Anspruch folgt zum Beispiel die Infragestellung der moralischen Geltungsgrundlage des Nationalstaates. Denn mit der Institution des Nationalstaats, wie sie derzeit existiert, ist die Staatsbürgerschaft ein Privileg, das einigen gewährt wird und anderen nicht, oftmals auf Grund von Vorstellungen darüber, daß Menschen verschiedenen Gruppen angehören. In Anbetracht der ungleichen Verteilung materieller Mittel, Freiheiten und Chancen in der Welt bedeutet die rechtliche Möglichkeit der Staaten zu einem derartigen Ausschluß eine Diskriminierung, mit der die schwerwiegende Ungleichheit, die sich auf Unterschiede zwischen den Gruppen gründet, verstärkt wird“ (Young 1997, S. 12).

Nationalstaatlichkeit ausschließlich mit Homogenisierung zu verbinden, ist also eine unzulässige Verkürzung. Nation und Nationalstaat können zwar die Homogenität der Bevölkerung als Voraussetzung ihrer Existenz wie als deren Folge in Anspruch nehmen. Sie gehen von der Homogenitätsannahme aus und/oder halten Homogenisierung für ein legitimes Mittel zu ihrer Herstellung. Homogenitätsannahme und -forderung bewirken direkt und indirekt aber auch Heterogenität. Die Wir-Gruppenproduktion schafft Zugehörige und Nichtzugehörige, die Diskriminierung und Ausgrenzung von (noch) nicht gleichartigen Personen führt zu Gesellschaftsmitgliedern erster und zweiter Klasse und hat im Extremfall die Vertreibung der Zugehörigen nichtdominanter Gruppen aus dem beanspruchten Territorium oder sogar ihre physische Vernichtung zur Folge.

„Die Herausbildung moderner Gesellschaften seit dem Mittelalter ist gekennzeichnet durch die Gleichzeitigkeit und den Zusammenhang zunehmender Differenzierung *und* Vereinheitlichung. Vereinheitlichungsprozesse finden statt in Bezug auf Bevölkerung und Territorium, politisch-staatliche, ökonomische und kulturelle Institutionen. Ethnische Vereinheitlichung ist Teil eines gesamten Vereinheitlichungsprozesses. Er findet im Nationalstaat einen Höhepunkt. Die politische Ideologie und soziale Bewegung des ethnischen Nationalismus gibt Ethnizität als Prinzip sozialer Organisation eine erhöhte Be-

deutung; sie produziert und verbreitet Anpassungs- und Assimilierungsdruck, z.T. auch Vertreibungsdruck. Vereinheitlichungsstreben und Nationalismus lassen das (noch) nicht 'Vereinheitlichte' zum nicht erwünschten 'Abweichenden' werden; ethnisches Vereinheitlichungsstreben *konstituiert* ethnische Minderheitenlagen“ (Heckmann 1992, S. 45 f., Hervorhebungen N. W.).

Homogenisierungsforderungen des Nationalstaates stehen zudem in engem Zusammenhang mit den Disziplinierungsdiskursen der modernen Gesellschaft. Die Verbreitung eines bestimmten politischen Bildes, die Durchsetzung einer bestimmten (Hoch-)Sprache und bestimmter Verhaltensweisen usw. unter Androhung des Ausschlusses¹²⁷ berührt zentrale Elemente der Disziplinierungsbeschreibungen.

2.3.3 *Der Nationalstaat als Auslaufmodell?*

Wie sieht die Zukunft des Nationalstaates als derzeit weltweit fast konkurrenzloses Politikmodell zur Gestaltung von Staaten aus? Möglicherweise wird er – unter dem Einfluß des Globalisierungsprozesses – von übermächtigen Veränderungen in seinen Grundstrukturen angegriffen, so daß

„[...]zentrale Stabilisatoren der westlichen Gesellschaften im Zuge der technologisch angetriebenen Globalisierung der Welt müde werden. Vor uns liegt die nahe Zukunft eines Weltzustands, in dem kaum kontrollierbare multinationale Unternehmen, legitimitätsgeschwächte Rumpfregierungen, politikverdrossene Bevölkerungen mit multiplen 'Staats'angehörigkeiten, Hochtechnologie-Regionen und einflußreiche, online-vernetzte Nichtregierungsorganisationen in wechselnden Konstellationen um mehr oder weniger kurzfristige Vorteile streiten. Das Gemeinwohl droht seinen Ankergrund in öffentlich legitimierten Institutionen zu verlieren und in die Eingeweide einer diffusen Zivilgesellschaft abzuwandern“ (Heins 1996, S. 12).

Oder gehen solche Schreckensszenarien¹²⁸ an der Stärke der Nationalstaa-

¹²⁷ Langewiesche (1995) weist z. B. auf Studien hin, die sich mit religiös begründeten Differenzierungen innerhalb der deutschen Nationalbewegung befassen. Den „Ultramontanen“ (Katholiken) wird in der Zeit des Kulturkampfes im 19. Jahrhundert vom (protestantischen) Bildungsbürgertum die Zugehörigkeit zur deutschen Nation abgesprochen: Zwar teile man mit ihnen die Sprache, nicht aber den Staat, die Religion, die Philosophie und die Literatur, wie sie sich seit Luther herausgebildet haben. Deshalb seien die Katholiken eigentlich keine Deutschen. Daß diese Diskussion aus heutiger Perspektive absurd wirkt, macht den veränderbaren, d. h. zeitabhängigen Charakter der Ein- und Ausgrenzung in nationalen Diskussionen noch einmal deutlich.

¹²⁸ Zu den pessimistischen Vorstellungen über die weitere Entwicklung zählt Heins (1996) die Geschichte des 20. Jahrhunderts von Hobsbawm (1995). Äußerte sich dieser in seiner Geschichte des 19. Jahrhunderts noch zuversichtlich über die Zukunftsperspektiven des 21. Jahrhunderts, so hat sich am Ende der kurzen Geschichte des 20. Jahrhunderts der Blick verändert: „Die Zukunft kann keine Fortsetzung der Vergangenheit sein. Es gibt nicht nur äußere, sondern gleichsam innere Anzeichen dafür, daß wir am Punkt einer historischen Krise angelangt sind. Die Kräfte, die die technisch-wissenschaftliche Wirtschaft freigesetzt hat, sind inzwischen stark genug, um die Umwelt, also die materielle Grundlage allen menschlichen Lebens, zerstören zu

ten vorbei, die sich als anpassungsfähig und als nicht nur in ökonomischen Interessen begründet erweisen? Einige Argumente sprechen für ein Ende der Nationalstaaten heutiger Form: Das sich globalisierende Wirtschaftssystem – ebenso wie die Ausbreitung organisierter Kriminalität –, die inzwischen weniger diskutierte globale Bedrohung durch Atomwaffen, die dafür mehr ins Blickfeld geratenen globalen Auswirkungen von Umweltveränderungen sowie die kulturelle Homogenisierung durch weltweite Verbreitung US-amerikanischer und europäischer Kultur, d. h. bestimmter Formen des Massenkonsums, des Lebensstils, bestimmter Normen, Werte und Alltagsvorstellungen sowie die Dominanz von Filmen, Musik, Literatur und Moden aus diesen Regionen, führen dazu, daß der Nationalstaat von mehreren Seiten unter Druck gerät.

Nationalstaaten sind in ihrer politischen Handlungsfähigkeit eingeschränkt. Der Zwang zu zwischenstaatlicher Kooperation und zur Bildung überstaatlicher Organisationen wächst. Damit wird das Selbstverständnis des Nationalstaates von „oben“ angegriffen. Zugleich sind die Handlungshorizonte von Personen und Organisationen – nicht nur im ökonomischen Sektor – häufig nicht mehr auf staatliche Grenzen¹²⁹ bezogen, etwa weil sie ihn als nicht mehr so handlungsfähig begreifen oder sich eher an regionalistischen Bewegungen orientieren, deshalb wird der Nationalstaat auch von „unten“ in Frage gestellt (Kittel 1995, S. 230 f.).

Es gibt aber auch Argumente gegen ein solches Ende der Nationalstaaten: Die als Beleg für weitgreifende Angleichung immer wieder vorgebrachte weltweite Kommunikation ist im Regelfall sehr begrenzt. Die Existenz des Internets bedeutet nicht, daß alle Menschen es nutzen (können). Gegen die Herausbildung einer Weltgesellschaft spricht, nach Kittel (1995, S. 232), z. B. der aufkeimende Regionalismus in Westeuropa als Indiz für begrenzte Kommunikationsbereiche der Menschen. Zudem ist die Einschränkung der politischen Handlungsfähigkeit von Nationalstaaten zu differenzieren. In bestimmten Bereichen, vor allem der Wirtschaftspolitik, greifen zunehmend externe Bedingungen. In anderen Bereichen gibt es Möglichkeiten und Notwendigkeiten regionalbezogener und differenzierter Entscheidung.

können. Und die Strukturen der menschlichen Gesellschaften selbst, eingeschlossen sogar einige soziale Grundlagen der kapitalistischen Wirtschaft, sind im Begriff, durch die Erosion dessen, was wir von der menschlichen Vergangenheit geerbt haben, zerstört zu werden. Unsere Welt riskiert sowohl eine Explosion als auch eine Implosion. Sie muß sich ändern“ (Hobsbawm 1995, S. 720).

¹²⁹ Ohne Grenzen gibt es keine Ausdifferenzierung, sie schließen ein und aus. Dittgen (1997, S. 944 ff.) sieht fünf politische und soziale Funktionen nationalstaatlicher Grenzen: ursprünglich waren es Verteidigung und Schutz; als wichtigste sieht er die räumliche Abgrenzung der Geltung von Verfassung und Verwaltung; daneben führt er die wirtschaftliche an, von deren Funktionsverlust am häufigsten – im Rahmen von Globalisierung – die Rede ist; zur Markierung des Geltungsbereichs der nationalistischen Idee ist die ideologische Funktion wichtig; für die Individuen haben sie, nach Dittgen, in der Konstruktion des Territoriums eine Bedeutung.

Zudem funktioniert die Übertragung von Entscheidungskompetenzen auf überstaatliche Organisationen nicht so problemlos, wie es den Überlegungen eigentlich entsprechen würde – Organisationen haben ein Eigenleben und ein Überlebensinteresse. Deshalb hält Kittel (1995, S. 233) ein Nebeneinander nationalstaatlicher und überstaatlicher Organisationen und die Entstehung eines wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnisses für wahrscheinlicher als die Verdrängung des Nationalstaates. Weiter wurde – etwa am Beispiel der Europäischen Union¹³⁰ – diskutiert, daß Nationalstaaten nach wie vor politische Identifikationspunkte sind, was solchen überstaatlichen Organisationen (noch?) nicht zugeschrieben wird – es gibt fast keine europäische Öffentlichkeit und, von innen betrachtet, kaum homogene Aspekte, die sich für eine Identifikation anbieten (ebd., S. 233 ff.). Ein Versuch, solche zu schaffen hätte zweifelhafte Erfolgsaussichten, weil auseinanderstrebende Interessen und das Fehlen einer dominierenden Nation die einfache Übertragung nationalstaatlicher Formierung auf eine überstaatliche Organisation nicht erlauben.

Aus politischer Sicht spricht, nach Kittel (1995, S. 235 ff.), viel für eine „Aushöhlung“ des Nationalstaates als politische Institution. Er behält seine formale Souveränität, wird aber in seiner Handlungsfähigkeit begrenzt. Das Monopol des Nationalstaates auf politische Steuerung zerbricht, weil Entscheidungen auf überstaatliche Organisationen verlagert werden. Neben der politischen Legitimation verliert er damit tendenziell seine Funktion als Identifikationsobjekt. Dennoch wird das, was hier als Nationalstaatlichkeit bezeichnet wird, nicht vollständig abgelöst:

„Auf alle Fälle ist mit der Infragestellung des Prinzips des Nationalstaates nicht anzunehmen, wie eine schlichte Ableitung von Nationalismus aus dem Streben nach einem eigenen ‘Nationalstaat’ suggerieren würde, daß damit auch Nationalismus ein historisches Phänomen werde. Im Gegenteil, gerade die Schwächung des starren Nationalstaatsprinzips öffnet in vielen Fällen erst die Chance, lange Zeit peripherisierte Optionen durchzusetzen, wie insbesondere die politische Entwicklung im östlichen Europa zeigt“ (Kittel 1995, S. 239).

Nationalstaatlichkeit wird hier im Rahmen gesellschaftlicher Modernisierung diskutiert. Der Schwerpunkt liegt auf politischen Dimensionen, die eigentlich durch weitere, in der Literatur weniger bearbeitete Aspekte zu ergänzen wären. Entstehung und Erfolg der Nationalstaatsidee sind eng mit dem Prozeß gesellschaftlicher Modernisierung verbunden. Die homogenisierenden Auswirkungen der Nationalstaatlichkeit fügen sich nahtlos in

¹³⁰ Hansen (1991b) weist auf Parallelen zwischen der deutschen Reichsgründung und der Bildung der Europäischen Gemeinschaft hin, beide wurden weitgehend ohne parlamentarische Beteiligung von den Regierungen gesteuert. Die Abstimmungsergebnisse in verschiedenen EU-Staaten über die ersten Maastrichter Verträge zeigen zudem, daß eine demokratische Mitbestimmung möglicherweise zu von den Regierungen unerwünschten Ergebnissen geführt hätte.

andere, gleichgelagerte Prozesse gesellschaftlicher Modernisierung ein, wie sie schon aufgezeigt wurden.

Dies ist aber nur die eine Seite der Medaille, die andere besteht in heterogenisierenden Ergebnissen von Nationalstaatlichkeit. Nicht alle Forscher sind der Ansicht, der moderne Staat sei unweigerlich ein Nationalstaat (Langewiesche 1995, S. 202 ff.). Einige sind der Meinung, der Weg in die Moderne führe nicht zum Nationalstaat, sondern zum multinationalen Staat; was mit Nationalstaat bezeichnet werde, sei tatsächlich ein vom Selbstverständnis der politisch dominierenden Nation bestimmtes multinationales Gebilde.¹³¹ Die Allgegenwart ethnischer Konflikte auch in vermeintlich homogenen Nationalstaaten läßt eine solche Annahme plausibel erscheinen. Die hier vertretene Idee von Nationalstaatlichkeit beruht im wesentlichen auf westlichen Vorstellungen.¹³² Ein anderes Verständnis des Zusammenhangs zwischen gesellschaftlicher Modernisierung und der Entwicklung von Nationalstaaten widerspricht nicht den hier dargelegten Prozessen. Es ist die Offenlegung des bisher nicht vollständig umgesetzten nationalstaatlichen Anspruchs auf ethnische Homogenität und Ausdruck heterogenisierender Wirkungen der modernen Gesellschaft.

Global wirksame Kräfte verändern den Charakter von Nationen, Nationalstaaten und nationalen Institutionen in wachsendem Maße. Die Transformation ökonomischer Strukturen, von Arbeitsmärkten und politischen Handlungsbedingungen sowie der Bevölkerungszusammensetzung wird begleitet von einer grundlegenden Neuorientierung staatlicher Politik an globalen Prozessen. Für das politische Nationalstaatskonzept folgt daraus die Schwächung dieser Ideologie – eine Ablösung steht wohl (noch?) nicht bevor.¹³³

¹³¹ Deshalb gerät das Konzept nationaler Staatsbürgerschaft in die Diskussion. Als Anerkennung vorhandener bzw. zunehmender Heterogenität in den Nationalstaaten reichen die bisherigen Vorstellungen nicht aus. Insbesondere zwischenstaatliche Migration macht deutlich, daß neue Konzepte der Mitgliedschaft gefragt sind. Einen Überblick über die neuere Diskussion um Staatsbürgerschaft liefert Mackert (1996).

¹³² Zu den sich verändernden Vorstellungen einer EU-europäischen Staatsbürgerschaft nach dem Maastrichter Vertrag von 1992, den (Un-)Vereinbarkeiten der Begriffe „Staatsbürgerschaft“ und „citizenship“ sowie Überlegungen zu einem suprastaatlichen Äquivalent für bestimmte Funktionen des Nationalstaates siehe Dubiel (1997).

¹³³ In ähnlicher Weise geht Pfetsch (1997) von einer Verlagerungsthese des staatlichen Handlungsspielraumes aus, die er vor dem Hintergrund von vier Herausforderungen diskutiert: Globalisierung, Europäisierung, Individualisierung und Renationalisierung. Dittgen (1997, S. 948) sieht ebenfalls keinen allgemeinen Funktionsverlust des Nationalstaates, sondern nur einen Autonomieverlust durch zunehmende Interdependenz und ökonomische Integration. Habermas (1998) teilt im wesentlichen diese Diagnose. In seinen Vorschlägen unterscheidet er sich; er fordert einen europäischen Staat, aber in letzter Konsequenz keinen Weltstaat, sondern eine „postnationale Demokratie“, deren Schwergewicht nicht auf einem Staatsapparat beruht, vielmehr auf Öffentlichkeit. Die Bildung einer Gemeinschaft der Weltbürger hält Habermas nicht für möglich, eine „Weltinnenpolitik“ sollte ohne Weltregierung durch Einbezug von Nichtregierungsorganisationen und Bürgerbewegungen auf dem Prinzip der Öffentlichkeit aufbauen. Sassen (1998) sieht die Situation des Nationalstaates dagegen differenziert: Für sie ist er die entscheidende Institution, die die Rahmenbedingungen für den ökonomischen Globalisierungsprozeß sicherstellt. Am Beispiel der Finanzglobalisierung zeigt sie auf, daß von einem um-

Die Auswirkungen der Nationalstaatlichkeit für die Fragestellung zeigen sich in Einschluß- und Homogenisierungsprozessen ebenso wie in Ausschluß-, d. h. in Diskriminierungs- und damit in Heterogenisierungsprozessen. Diese Dialektik steht in engem Zusammenhang mit anderen grundlegenden Prozessen moderner Gesellschaften. In der Diskussion theoretischer Konzepte zu gesellschaftlicher Modernisierung wurde die Existenz des Befreiungs- *und* des Disziplinierungsdiskurses hervorgehoben. Die als „Lohnerwerbsgesellschaft“ charakterisierte Industriegesellschaft wurde u. a. in ihrer Bedeutung für Individualisierung *und* Vergesellschaftung ihrer Mitglieder betrachtet. Ebenso hat Nationalstaatlichkeit Homogenisierungs- *und* Heterogenisierungswirkungen.

Damit ist der theoretische Rahmen zur Analyse der Wirkungen des Bildungswesens in einem modernen Staat im Hinblick auf Gleichheit und Verschiedenheit abgesteckt. Vorher ist allerdings – wenigstens ansatzweise – noch zu klären, ob die Moderne nicht an ihrem Ende angelangt ist und damit die Untersuchung ihre theoretischen Grundpfeiler – jedenfalls hinsichtlich der Prognosekraft ihrer Ergebnisse – verliert.

2.4 Das Ende der Modernisierung?

Der Beginn der heute beobachtbaren weltweiten gesellschaftlichen Modernisierung lag beim Übergang zur Neuzeit in Europa. Ohne damit die technischen und kulturellen Leistungen in anderen Weltregionen zu dieser Zeit vernachlässigen zu wollen, hat sich die europäische Modernisierung weitgehend durchgesetzt. Ist sie jetzt an einem Ende angekommen? Stehen wir vor dem oft zitierten Epochenwandel?

Mit der Neuzeit im 15. und 16. Jahrhundert haben sich in Europa spezifische Konstellationen ergeben, die die Weltherrschaft der seinerzeit führenden europäischen Mächte begründeten. Sie wirken bis heute und sind bestimmend für unser Denken. Zu diesen Komponenten gehören die Entwicklung der Naturwissenschaften, die eine tiefere Durchdringung und stärkere Beherrschung der Natur erlaubt, sowie die Ideen des Humanismus und der Aufklärung, die den einzelnen Menschen in den Mittelpunkt stellen und die Gemeinschaft – Staat und Gesellschaft – rational gestalten wollen. Eine dritte Komponente ist das entstandene städtische Bürgertum, das

fassenden Bedeutungsverlust nicht die Rede sein kann, vielmehr wird die Souveränität des Nationalstaates transformiert.

Naturwissenschaft und philosophische Ideen zur Entwicklung von Handel und Industrie sowie für die Umgestaltung von Staat und Gesellschaft nutzt.

„Die Symbiose dieser drei Momente hat sich als ungeheuer effektiv erwiesen, hat zu einer permanenten Revolutionierung der gesellschaftlichen Verhältnisse geführt und dieses Modell zum weltweit herrschenden gemacht“ (Kühnl 1996, S. 26).

Die Ideen der Freiheit des Individuums, der Menschenrechte und der Souveränität der Bürger sind in diesem Zusammenhang genauso entstanden wie die sich aus dem ungehinderten Erkenntnis- und Verwertungsdrang ergebenden Zerstörungspotentiale moderner Gesellschaften und Wirtschaften. Die Destruktivitäten resultieren nur begrenzt aus einem ungebrochenen Fortschrittsglauben oder einem Machbarkeitswahn. Die kapitalistische bürgerliche Gesellschaft wird vielmehr von der Konkurrenzsituation bewegt. Die Wirtschaftssubjekte müssen – bei funktionierendem Wettbewerb – ihre Produktivität und/oder ihre Produktion steigern, um der Grenzkostenschere zu entkommen. Die Logik der Kapitalverwertung instrumentalisiert Wissenschaft für ihre Zwecke und schafft dabei erst weltweite Bedrohungen durch atomare oder chemische Verseuchungen oder Klimaveränderungen.

Diese Möglichkeit als Indizien für das Ende der Moderne und gesellschaftlicher Modernisierung heranzuziehen hieße, ihren ambivalenten Charakter zu verkennen. Sie hat z. B. das Antibiotikum gefunden und damit Millionen Menschenleben gerettet und bedroht gleichzeitig, etwa mit friedlicher und kriegerischer Nutzung von Kernenergie, Leben und Gesundheit von Millionen. Sie hat die universalistisch verstandene Idee der Menschenrechte hervorgebracht und durch Arbeitsteilung, Infrastruktur und Organisationsleistung den industriellen Massenmord des Holocaust überhaupt erst ermöglicht.

Der Konkurrenzkampf der bürgerlichen Gesellschaft hat die moderne Wissenschaft in seinen Dienst gestellt, indem er sie nach seinen Vorstellungen veränderte. Dies muß nicht in industrieeigene Forschung münden; mehr oder weniger subtile Beeinflussungen von Öffentlichkeit und politischen Entscheidungsträgern, etwa Klagen über Technikfeindlichkeit oder der Wink mit Arbeitsplätzen, können auch öffentlich finanzierte Forschung beeinflussen und z. B. durch Stellenumwidmungen und Institutsneugründungen in relativ kurzer Zeit die Forschungslandschaft umgestalten. Veränderungen sind aber auch in anderen Bereichen der für die Neuzeit zentralen Konstellationen feststellbar:

„Die Traditionen von Humanismus und Aufklärung haben im Laufe dieser Entwicklung ihre Humanisierungspotenz weitgehend verloren und wurden ebenfalls eingefügt in die Logik der ‘instrumentellen Vernunft’ (Adorno/Horkheimer). Ihre Ideen der freien Entfaltung der Persönlichkeit und des individuellen Glücksanspruchs wurden in diesem Kontext reduziert auf das Recht des Einzelnen, sich durchzusetzen, auf das Privatinteresse und – im Extremfall am Beispiel der USA eindrucksvoll vorgeführt – das Recht auf

den Colt“ (Kühnl 1996, S. 27).

Wurde damit das Allgemeine, Soziale, Humane zur bloßen Phrase, wie Kühnl (1996, S. 27) behauptet? Hat sich Wissenschaft durch Mitarbeit an der Entstehung ökologischer, chemischer oder atomarer Bedrohungen der „Risikogesellschaft“ (Beck 1986) desavouiert? Steht die kapitalistische Wirtschaftsform durch die zunehmende Ausweitung auf immer größere Teile der Weltbevölkerung vor ihrem ökologischen Kollaps oder drohen uns „nur“ die wichtigen Rohstoffe auszugehen, wie der Club of Rome (1972) vor Jahrzehnten voraussagte?

„Die Epoche, die mit der modernen Naturwissenschaft und deren Symbiose mit dem Produktivitätszwang der bürgerlichen Gesellschaft begonnen hat, geht dem Ende zu – so oder so“ (Kühnl 1996, S. 28).

Kühnls Schlußfolgerungen aus diesem Resümee sind keineswegs antimodern oder unmodern. Es geht ihm nicht um die Abschaffung von Humanität und Aufklärung, sondern um deren Wiedereinsetzung, wenn er für ein neues Menschenbild und eine neue Werteskala plädiert. Er fordert nicht die Abschaffung von (Natur-)Wissenschaft, sondern deren Unabhängigkeit von Sachzwängen – auch das war eine zentrale Voraussetzung zur Entwicklung neuzeitlicher Wissenschaft. Er spricht sich nicht für die Abschaffung des Konkurrenzkapitalismus, sondern für dessen „Zähmung“ durch eine Neudefinition der Vorstellung eines sinnerfüllten, anständigen und reichen Lebens aus. In der Konsequenz ergibt sich eine zunehmende Bedeutung von Erziehung und Bildung:

„Gebraucht werden Menschen, die die Gefahren erkennen können, die uns drohen, und die über den Status quo hinaus zu denken vermögen, realistisch und zugleich mit dem Mut zu neuen Ideen. Gefordert ist also profundes Wissen, Wissen über Ursachen der großen Probleme und über die Folgen unserer Handlungen – und zugleich die ‘tägliche Gymnastik der Einbildungskraft’, wie Simone Weil so schön sagt. Darin ist eingeschlossen die Fähigkeit zur Utopie, zur Vorstellung, daß es ganz anders sein könnte, als es ist“ (Kühnl 1996, S. 30).

Dieses Verhältnis zur fraglichen Moderne bzw. Modernisierung kann als typisch für große Teile der (Erziehungs-)Wissenschaft gelten. Veränderte Bedingungen werden gesehen, der Schluß daraus ist, mehr dessen zu verlangen, was bisher schon gefordert wurde, sozusagen eine verbesserte, konsequentere Moderne. Solche Vorstellungen müssen aber zu kurz greifen: Sie resultieren aus einer teleologischen Idee der Moderne; sie gehen von einem festgelegten Prozeß der Modernisierung aus, der in bestimmten Bahnen zu bekannten Zielen laufen muß oder wenigstens sollte.

Hier liegt ein anderes Verständnis von Moderne und Modernisierung zugrunde, weder wird ein festgelegtes Ziel noch bestimmte Schritte einer vorgeesehenen Entwicklung als gegeben angenommen. Vielmehr ist die Veränderung charakteristischer Muster der Moderne im einzelnen zu un-

tersuchen, um Antworthinweise auf ein mögliches Ende zu finden. Hierbei ergeben sich gewichtige Aspekte, die für einen grundlegenden Wandel der weiteren Entwicklung sprechen.

Die Moderne gilt im sozialwissenschaftlichen Verständnis als Summe verschiedener gesellschaftlicher Veränderungen (siehe Kapitel 1.2), zu denen Steigerung sozialer Mobilität, Säkularisierung, Bürokratisierung, Ausweitung des Dienstleistungssektors, Urbanisierung und Technisierung gerechnet werden. Dies ist durch normative Elemente der Orientierung an Demokratie, Pluralismus und Konstitutionalismus als politische Elemente sowie durch Akzeptanz der Menschenrechte, rationale Legitimation von Herrschaftsausübung und Volkssouveränität zu ergänzen. Allgemeinere Momente sind generelle Offenheit gegenüber Neuerungen und Veränderungen sowie generalisierte Ungewißheit.

Vergleicht man die Situation der vormodernen Gesellschaft mit der heutigen, wird die Veränderung offensichtlich. Berücksichtigt man aber nur die Wandlungsprozesse der letzten Jahre oder Jahrzehnte als Ausdruck fortschreitender Modernisierung, gerät man leicht in Schwierigkeiten. Die soziale Mobilität erhöhte sich nicht, sondern geht teilweise zurück. Die Säkularisierung scheint sich fortzusetzen, betrachtet man die Mitgliederzahlen der offiziellen Kirchen oder aktive religiöse Handlungen wie den Besuch von Messen, dagegen spricht die Entwicklung neuer religiöser und quasireligiöser Bewegungen, die gerade unter Nichtkirchenmitgliedern Zulauf haben. Die Bürokratisierung kämpft – zumindest in der öffentlichen Diskussion – eher mit Wünschen nach Abbau bürokratischer Strukturen und Rückverlagerung von Zuständigkeiten, als daß ihr eine Ausweitung ins Haus steht. Die weitere Ausbreitung des Dienstleistungssektors macht nicht mehr allein gesellschaftliche Weiterentwicklung aus, es finden Differenzierungen und Rückgänge in bestimmten Bereichen statt, die ursprüngliche Annahmen in Frage stellen. Die Urbanisierung der Bevölkerung hat einen Stand erreicht, der – insbesondere in den USA – stagniert oder rückläufig ist. Die großen Städte haben eher mit Bevölkerungsverlusten als mit weiterem Andrang Zuwanderungswilliger zu kämpfen. Dies ist zwar in den sich modernisierenden Staaten Lateinamerikas, Afrikas und Asiens noch anders, aber in den modernen Staaten wiegen die negativen Seiten urbanen Lebens schwerer und ist eine (Groß-)Stadtflucht in kleinere Städte bzw. Suburbanisierung zu beobachten. Die Technisierung wurde zwar zu allen Zeiten angegriffen, und ihre Auswirkungen malte man schon im 19. Jahrhundert in düsteren – und rosaroten – Farben. Inzwischen ist die Technisierung als Ganzes in Frage gestellt: Gentechnik wird z. B. weniger auf Machbarkeit hin diskutiert als auf ethische Probleme. Die Mikroelektronik fasziniert viele durch neue Möglichkeiten, öffentliche Diskussionen kreisen aber eher um die Auswirkungen auf Sozialverhalten oder Arbeitsplatzentwicklung. Technische Großprojekte wie Magnetschwebebahn oder Flugha-

fenausbauten sind immer schwerer realisierbar, weil weniger über Kosten als über Einflüsse auf die Umwelt debattiert wird.¹³⁴

Weitere Aspekte sozialwissenschaftlicher Modernevorstellung, wie Individualisierung der Lebensführung und Entstrukturierung der Gesellschaft, sind, wie erwähnt, möglicherweise kritisch zu betrachten. Sie treffen nur für einen Teil der Bevölkerung zu: für jüngere, höhergebildete und relativ gut verdienende Einzelpersonen und Paare. Die steigende Zahl von Arbeitslosen, Sozialhilfebeziehenden und Geringverdienenden, deren Wahlmöglichkeiten nur eingeschränkt bestehen, belegt eher das Gegenteil.

Neben diesen sozialwissenschaftlichen Charakteristika der Moderne geraten auch normative Grundlagen in die Diskussion. Teilweise sind Kennzeichen, so die Annahme der Volkssouveränität und funktionierender Demokratie, die auch mit pluralistischen Elementen konstruktiv umgehen kann, weltweit wenig verbreitet. Auseinandersetzungen um die Gültigkeit der Menschenrechte kann man u. a. als Relativierung des Anspruchs westlicher Vorstellungen auf weltweite Verbreitung verstehen; ein Teil der Ideen der Moderne ist an bestimmte kulturelle Muster gebunden. Zudem sind gegenteilige Bewegungen zu erwarteten Prozessen zu beobachten. Genereller Offenheit gegenüber Neuerungen und Veränderungen stehen fundamentalistische Entwicklungen entgegen, die genau diese normativen Elemente kultureller Moderne ablehnen. Offenheit und Unsicherheit kultureller Moderne sind vielmehr eine wichtige Triebfeder zur Entstehung fundamentalistischer Bewegungen und für den Zulauf, den sie gerade in sich modernisierenden Gesellschaften haben (Meyer 1989).

Ein mehr oder weniger fragloses Fortschreiben der bisherigen Moderne ist durch weitere Prozesse in Frage gestellt. Staatsgrenzen erweisen sich zunehmend als „durchlöchert“: Aus der früheren Nationalökonomie und derzeitigen Volkswirtschaft wurde längst ein über Staatsgrenzen hinausgreifender Verbund von Interessen und Einflüssen. Dazu tragen nicht allein multinationale Unternehmen bei, die, z. B. bei Standortentscheidungen über Investitionen, verschiedene Regionen und mitunter auch Staaten gegeneinander ausspielen. So haben Entscheidungen in einer Region oft Auswirkungen in anderen. Auch die, zu meist gewollte, Öffnung der Grenzen für Kapital und – zum Teil – Arbeit trägt zur Verknüpfung verschiedener Regionen auf ökonomischer Ebene bei. Die Volkswirtschaften sind deshalb genauso in Abhängigkeiten geraten wie die Nationalstaaten, deren politische Souveränität „ausgehöhlt“ wird. Nationalstaatliche Homogenitätsvorstellungen werden durch Migration wieder fraglich. Die Annahme einer

¹³⁴ Ein Problem moderner Gesellschaft ist die Ausdifferenzierung in verschiedene, im wesentlichen nur noch auf sich bezogene Teilsysteme. Aus dem Schluß, es gebe eigentlich keine Gesellschaft im strengen Sinne des Wortes mehr, ziehen Vertreter der Postmoderne den Beweis für ein neues Zeitalter. Luhmann (1997) ist dagegen der Ansicht, dies sei seit dem Beginn der Moderne so; er hält es sogar für ein zentrales Moment der Moderne.

einheitlichen und verbreiteten Sprache unter der Bevölkerung eines Staates wird nicht nur dadurch zum Anachronismus, auch andere Forderungen, etwa im Zusammenhang mit der Europäischen Union, zielen auf die Ablösung von Einsprachigkeit, wenn man von jedem Unionsbürger die aktive Beherrschung von drei der (National-)Sprachen erwartet. Dies zieht weitere Kreise, z. B. bildet die Nationalliteratur eines Staates nicht mehr den ausschließlichen Bezugspunkt schulischen Unterrichts und der Lesetätigkeit der Bevölkerung.

Die Liste von Aspekten, die gängige Vorstellungen von Moderne hinterfragt, könnte noch fortgesetzt werden. Das beantwortet aber nicht die Frage nach dem Ende der Moderne. Zentral ist, ob diese Aspekte im Rahmen der Vorstellungen von Moderne zu erklären sind oder nicht. Verändern sich die Grundlagen des Modernisierungsprozesses bis hin zu seinem Ende oder verändern sich nur die Rahmenbedingungen? Prinzipiell ist in diesem Zusammenhang zu berücksichtigen:

„Kumulatives Wissen der, wie man wohl unterstellen darf, von den Naturwissenschaften gesammelten Art wird von der Soziologie ebenso wenig erworben wie von den übrigen Sozialwissenschaften, die sich mit den heute lebenden Menschen befassen“ (Giddens 1995, S. 27).

Die Modernisierung verändert sich, vielleicht sind bestimmte Formen des bisherigen Modernisierungsprozesses zu Ende, möglicherweise stagnieren sie aber nur und gehen nach weiteren Wandlungen weiter – oder sogar zurück: Gesellschaftliche Modernisierung ist kein Naturgesetz, sondern ein soziales Phänomen. Hradil (1991) geht von einer anhaltenden Bedeutung der Modernisierung aus:

„Es sind also die einzelnen, und nur selten Organisationen (wie Betriebe oder politische Parteien), die z.B. mit neuen Lebensstilen, Familienformen und politischen Konfliktfronten gegen den Stachel der industriegesellschaftlichen Muster locken –, aber dabei in aller Regel im Einklang mit den Prinzipien der Modernisierung (etwa der Säkularisierung und Individualisierung) bleiben. Deswegen ist trotz mancher Absetzbewegungen von gewohnten Formen der Industriegesellschaft das Ende der Moderne noch lange nicht in Sicht“ (Hradil 1991, S. 368).

Auch die diskutierte Globalisierung ist kein zwingendes Kennzeichen eines Endes der Moderne. Sie läßt sich vielmehr als Folge der Moderne verstehen, die Moderne zwar ändert, nicht aber beendet:

„Die Globalisierung stellt [...] eine der grundlegenden Konsequenzen der Moderne dar. Sie ist mehr als nur die Verbreitung der abendländischen Institutionen über die ganze Welt bei gleichzeitiger Zerstörung der übrigen Kulturen. Die Globalisierung – ein ungleichmäßiger Entwicklungsprozeß, der zugleich koordiniert und fragmentiert – bringt neue Formen der weltweiten Interdependenz ins Spiel, wobei es wiederum keine ‘anderen’ gibt. Im Zuge der Förderung weitreichender Möglichkeiten globaler Sicherheit schaffen diese Interdependenzformen auch neuartige Risiken und Gefahren“ (Giddens 1995, S. 214 f.).

Möglicherweise verdeutlichen die hier hinterfragten Charakteristika der Moderne nur die Begrenztheit bzw. Ideologie bestimmter Annahmen über den Modernisierungsprozeß. Geht man nicht von einem festgelegten Ziel dieses Prozesses aus, gibt es beim gegenwärtigen Wissensstand keinen Grund, dessen Ende einzuläuten. Vielmehr hat er ein höheres Tempo eingeschlagen und wird von mehr Menschen als bedrohlicher eingeschätzt, weil er vertraute Muster und gewohnte Sicherheiten in Frage stellt. Vor diesem Hintergrund kann die Einschätzung eines Epochenendes auftauchen – mit etwas Abstand und Ruhe betrachtet, ergibt sich ein anderes Bild: Die Gewißheiten schwinden, die persönliche Betroffenheit wird größer, die Unsicherheit wächst. Der Modernisierungsprozeß schreitet voran, die Moderne wird moderner. Die Klage darüber begleitet den Modernisierungsprozeß schon seit Anbeginn, mal leiser, mal lauter. Es gibt keinen Hinweis auf ein jähes oder langsames Ende der Moderne, sie häutet sich – wieder einmal.

„So wird dann die moderne westliche Gesellschaft doch weiter das sein, was sie bisher immer war: ein System, das sich fortwährend wandelt, das aber im Wandel nicht durch die Absichten auch mächtiger Personen und Institutionen zu steuern ist. Es ist weiterhin das faszinierende und viele ängstigende Schicksal eines Gesellschaftssystems, daß sein Ende noch offen ist“ (Scheuch 1991, S. 136).

„Die gegenwärtigen Krisen bedeuten ganz gewiß nicht das Ende der Moderne als einer sozialen Konfiguration. Sie markieren vielmehr den Übergang zu einer neuen Ära der Moderne. Einigen intellektuellen Zweifeln zum Trotz scheint die doppelte imaginäre Bedeutung der Moderne weitgehend unbetroffen und vollständig unversehrt“ (Wagner 1995, S. 44).

„Wir treten nicht in eine Periode der Postmoderne ein, sondern wir bewegen uns auf eine Zeit zu, in der sich die Konsequenzen der Moderne radikaler und allgemeiner auswirken als bisher. Jenseits der Moderne können wir nach meiner These zwar die Umrisse einer neuen und andersartigen, einer ‘postmodernen’ Ordnung ausmachen, doch diese Ordnung ist völlig verschieden von dem, was zur Zeit von vielen ‘Postmoderne’ genannt wird“ (Giddens 1995, S. 11).

Deshalb lohnt es nicht nur bei historischen Fragestellungen, sondern auch mit Blick auf die Zukunft, die Entwicklung des Bildungswesens im Rahmen gesellschaftlicher Modernisierung zu analysieren. Im nächsten Kapitel werden einige Bedingungen der spezifischen Herausbildung und Gestaltung des Bildungswesens in ihrer Bedeutung für Homogenisierungs- und Heterogenisierungsprozesse untersucht.

3 Historische Rahmenbedingungen des Bildungswesens

„Die Entwicklung des öffentlichen Schulwesens ist Teil des Prozesses, in dem sich der moderne zentralistische Staat herausbildet“ (Leschinsky/Roeder 1983, S. 44).

Dieses Zitat entstammt einer Untersuchung über die Entwicklung institutionalisierter Erziehung im Preußen des 18. und 19. Jahrhunderts. Es weist auf mehrere Prozesse hin, die auch hier im Mittelpunkt stehen: Modernisierung, Zentralisierung und Staatenbildung.

Das Verhältnis zwischen Bildungswesen und umgebender Gesellschaft ist keineswegs einseitig. Weder determiniert die Gesellschaft das Bildungswesen vollständig noch ist das Bildungswesen autark vom sozialen Umfeld. Die Beziehungen sind zudem nicht mechanistisch zu verstehen, eine Eigendynamik des Erziehungssystems ist zu beachten:

„Gesellschaftliche Macht-, Herrschafts- und Sozialstrukturen wirken nicht geradlinig und mechanisch auf das Erziehungssystem ein und durch es hindurch. Zwar hat das Erziehungssystem primär eine Reproduktionsfunktion für die sozialen und ökonomischen Strukturen unserer Gesellschaften und leistet auch den Aufbau solcher Motivationsstrukturen und Bewußtseinslagen, die von den dominanten gesellschaftlichen Schichten als adaptiv für die bestehenden Sozialstrukturen angesehen werden. Doch von einer vollkommenen Parallelität zwischen der Gesellschaftsstruktur und der sozialen Struktur des öffentlichen Erziehungssystems kann keine Rede sein. Das öffentliche Erziehungssystem ist ein Bestandteil der Gesellschaft, doch deren soziale Anforderungen gelangen nur durch komplexe Brechungen in das schulische Sozialsystem hinein (und werden nur durch weitere Filterungen in die Persönlichkeitsstruktur der Schüler übertragen). Die wichtigste Ursache dieser Brechungen ist die ausgeprägte Eigendynamik, die das Erziehungssystem wie andere soziale Systeme auch kennzeichnet“ (Hurrelmann 1975, S. 35).

Die Frage nach Wirkungen des Bildungswesens in der modernen Gesellschaft und im Prozeß gesellschaftlicher Modernisierung muß neben den innerhalb des Bildungswesens ablaufenden Prozessen und der Frage der Abhängigkeit oder Unabhängigkeit des Bildungswesens von der Gesellschaft auch Rahmenbedingungen einbeziehen, die auf den ersten Blick nur begrenzt mit dem Bildungswesen zu tun haben. Bei der Erörterung gesell-

schaftlicher Modernisierung wurden Anknüpfungspunkte erwähnt, aber nicht weiter erläutert. In diesem Kapitel stehen wichtige Aspekte für das Verständnis der Prozesse im Bildungswesen und für gesellschaftlich relevante Wirkungen des Bildungswesens im Mittelpunkt.

Bisher wurden mit gesellschaftlicher Modernisierung schon verschiedene Homogenisierungsprozesse verbunden: Auf ökonomischer Ebene wurden Mindestqualifikationen an „Kulturtechniken“ für Produktionsteilnahme und Konsum genauso verbreitet wie entsprechende Arbeitshaltungen bzw. Einstellungen zu eigenen Interessen im Verhältnis zu außergeleiteten Interessen (Pünktlichkeit, Ausdauer, hierarchische Unterordnung, Rationalitätsorientierung usw.). Auf politischer Ebene hat sich eine neue Herrschaftslegitimierung genauso durchgesetzt wie ein früher unvorstellbares kollektives Gemeinsamkeitsbewußtsein. Auf der Allgemeinbildungsebene ist eine vor zwei Jahrhunderten wohl kaum für realisierbar gehaltene Gleichheit an Wissen und Fertigkeiten in schulischen Kulturtechniken erreicht, die sich durch ihre Selbstverständlichkeit weitgehend der Wahrnehmung entzieht. In den Lebenswelten vollzogen sich Angleichungsprozesse z. B. bezüglich Familienvorstellung, Arbeitshaltung und Konsumweisen, die nur sehr begrenzt mit ständischen Mustern des 18. Jahrhunderts vergleichbar sind. Nicht umsonst werden jetzt die „feinen Unterschiede“ (Bourdieu 1987) betont, um Differenzierungen zwischen den Menschen einer modernen Gesellschaft zu machen; die „groben“ Unterschiede sind, historisch betrachtet, stark zurückgegangen.

Eine Analyse von Rahmenbedingungen der Entwicklung und Weiterentwicklung des Bildungswesens und dessen gesellschaftlicher Wirkungen muß u. a. nach den Funktionen für die Gesamtgesellschaft fragen, um z. B. Auskunft über die Stellung des Bildungssystems als gesellschaftliches Teilsystem zu erhalten (Kapitel 3.1). Neben dieser Einbindung des Bildungswesens in die Anforderungen anderer gesellschaftlicher Teilsysteme ist die langsame, aber nachhaltige Verstaatlichung des Bildungswesens hervorzuheben. Für diesen Prozeß gibt es wichtige, in gesellschaftlicher Modernisierung liegende Gründe (Kapitel 3.2). In den gleichen Zusammenhang gehört eine – nicht nur für das politische Selbstverständnis – zentrale Vorstellung über das Verhältnis der Gesellschaftsmitglieder untereinander, die bürgerliche Gleichstellung aller Staatsangehörigen. Gemeinsam mit, möglicherweise unvermeidlichen, Individualisierungstendenzen ist staatsbürgerliche Gleichheit und die daraus abgeleitete Chancengleichheit zentrales Motiv und wichtiges Ziel von Homogenisierungsbemühungen des Bildungswesens (Kapitel 3.3). Parallel zur Verstaatlichung des Bildungswesens lief eine Veränderung ab, die in engem Zusammenhang mit der Entwicklung des Nationalstaates steht und für dessen Selbstverständnis bis heute von großer Bedeutung ist: Die Einführung einer allgemeinen gleichen Verkehrssprache erfolgte mit der gesellschaftsweiten Durchsetzung des Bildungswesens –

ohne damit sagen zu wollen, daß dies eine alleinige Folge von dessen Durchsetzung war (Kapitel 3.4).

Allerdings sind Einschränkungen zu machen: Es handelt sich jeweils um komplexe Entwicklungen, die unter spezifischen historischen Bedingungen abliefen und bisher zu keinem Ende gekommen sind. Die Aspekte können hier nur ansatzweise dargestellt werden. Sie werden so weit erläutert, wie es für die im vierten Kapitel angesprochenen Prozesse erforderlich ist. Zudem liefen diese Rahmenbedingungen zum Teil zeitlich parallel ab und beeinflussten sich gegenseitig. Die Querverbindungen werden nicht noch einmal aufgezeigt.

Die Darstellung von Rahmenbedingungen der bisherigen Entwicklung des allgemeinen öffentlichen Bildungswesens ließe sich um andere Aspekte erweitern, etwa um eine Analyse von Veränderungen der Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems und ihre Rückwirkungen auf das Bildungswesen oder um eine Nachzeichnung mentalitätsgeschichtlicher Wandlungen, z. B. der Idee sozialer Gerechtigkeit und ihres Einflusses auf Organisation und Ziele des Bildungswesens. Wichtig ist hier der Nachweis, daß die Prozesse des Bildungswesens im Zusammenhang mit anderen Veränderungen ablaufen und nicht davon losgelöst zu betrachten sind. Die Auswahl der Aspekte erfolgt vor dem Hintergrund der Frage nach Vereinheitlichungs- und Differenzierungsleistungen des Bildungswesens.

3.1 Gesellschaftliche Funktionen des Bildungswesens

Das heutige Bildungswesen entstand im Prozeß gesellschaftlicher Modernisierung zugleich mit der modernen Gesellschaft. Die Entwicklung und Ausdifferenzierung der Erziehung ist Teil dieses Prozesses. Das Erziehungssystem hat bestimmte Funktionen für die Herausbildung des Gesellschaftssystems. Für die Funktionszuweisung und -ausübung des Bildungswesens ist wichtig, daß das heutige Bildungswesen im Rahmen dieser Funktionen entstand, d. h. in seiner Genese darauf zurückzuführen ist und daß diese Funktionen nicht – wie Klagen über sich daraus ergebende „Zumutungen“ glauben machen könnten – einem existierenden Bildungswesen übergestülpt worden sind, das eigentlich ganz andere Aufgaben hat, wodurch dessen hohe Ideale und Ziele pervertiert oder entfremdet wurden. Eine solche Annahme ist unhistorisch und würde die Zusammenhänge auf den Kopf stellen. Damit ist öffentliche Erziehung mehr als ein Anhängsel kapitalistischer Verwertungsinteressen oder politischer Machtkalküle. Das Erziehungssystem hat eine eigene Logik und eigene Interessen, die es in gewissem Maße von anderen gesellschaftlichen Teilsystemen unabhängig macht.

Die allgemeinen Funktionen werden in der Literatur sehr unterschied-

lich dargestellt.¹³⁵ Hier liegt die Betrachtungsweise vorwiegend auf der Systemebene und berücksichtigt nicht andere Bildungs- und Erziehungsziele, etwa individueller Art. Die Funktionen sind zudem nicht genau voneinander zu trennen; vielmehr ergänzen und überschneiden sie sich in ihren Ursachen und Auswirkungen. An dieser Stelle ist eine ausgebildete Systematik nicht zentral, vielmehr geht es um einen differenzierten Eindruck von der Verbindung zwischen Erziehung und Gesellschaft. Anschließend wird an zwei Beispielen die Veränderung der gesellschaftlichen Funktionen in der modernen Gesellschaft gegenüber der traditionellen erläutert bzw. das Wechselspiel zwischen gesellschaftlichen Teilsystemen aufgezeigt.

Die gesellschaftlich umfassendste Wirkung des Bildungswesens ist die *Reproduktionsfunktion*. Das Erziehungssystem ist danach an der ständigen Wiederherstellung herrschender gesellschaftlicher Bedingungen beteiligt.¹³⁶ Schon der Soziologe Emile Durkheim sah Erziehung als das wichtigste gesellschaftliche Mittel an, „mit dem die Gesellschaft in ihren Kindern die wesentlichen Bedingungen ihrer Existenz vorbereitet“ (zitiert nach Hartfiel 1981, S. 28).

Teil der Reproduktion ist die *Sozialisationsfunktion* des Erziehungssystems. Gemeinsam mit anderen „Sozialisationsagenturen“ sollen die nachwachsenden Generationen in der Weise beeinflusst werden, daß sie durch die ihnen vermittelten Normen und Werte, die sich auch in entsprechendem Handeln niederschlagen müssen, dazu beitragen, das gesellschaftliche System aufrechtzuerhalten.¹³⁷ Die Sozialisationsprozesse wollen die Individuen handlungsfähig machen und mit dem Handeln der Individuen das Überleben der Gesellschaft ermöglichen. Hartfiel nennt bestimmte minimale Sozialisationsinhalte, die er für unerlässlich hält, damit eine Beziehung zwischen dem sozialen System und den Individuen zustande kommen kann: eine gemeinsame, allseits verstandene und von allen interpretierte

¹³⁵ Die wissenschaftliche Diskussion gesellschaftlicher Funktionen des Bildungswesens erfolgte – nicht nur in der Bundesrepublik Deutschland – vorwiegend in den 1970er Jahren. Unter Rückgriff auf Parsons' (1959) Analysen der Sozialisations- und Selektionsfunktion erweiterte Fend (1981) die Funktionen um eine Reproduktions- sowie eine Qualifikationsfunktion und untergliederte diese. Eine weitere Ausdifferenzierung nahm Ballauff (1982) vor, indem er mit insgesamt 31 Unterfunktionen die verschiedenen Widersprüchlichkeiten aufzugreifen versuchte. Hier wird eine gemäßigte Ausdifferenzierung unter Rückgriff auf Fend (1981) und Hartfiel (1981) verfolgt.

¹³⁶ Die Bezeichnung Reproduktion ist nur zum Teil wörtlich zu nehmen. Wie im Zusammenhang mit Einstellungs- und Verhaltensveränderungen erläutert, geht es oft eher um die *Produktion* bestimmter Bedingungen als um eine Reproduktion vorzufindender Strukturen. Ein Beispiel gibt die im Kapitel 3.4 erläuterte Durchsetzung einer gemeinsamen Sprache. Ein anderes ist die Verbreitung von Fremdsprachenkenntnissen: In den letzten Jahrzehnten schaffte die verpflichtende Einführung mindestens einer Fremdsprache – gesamtgesellschaftlich – eine neue Sprachsituation.

¹³⁷ Zur Bedeutung der Schule als gesellschaftlich eingerichtete Institution für Sozialisationsprozesse siehe z. B. Tillmann (1994, S. 104-186).

Sprache, gemeinsame Symbole, einen minimalen Bestand an gemeinsamen Normen- und Wertevorstellungen und gemeinsame Reaktionsstrategien auf Anforderungen der sozialen Umwelt (Hartfiel 1981, S. 59). Diese Auflistung erinnert an im Kapitel 2.3 erläuterte nationale Gemeinsamkeitsvorstellungen. Zugleich verdeutlicht sie den auf die jeweilige gesellschaftlich gegebene Situation abzielenden, eher konservierenden Charakter dieser Funktion. Allerdings sind die Ziele immer nur begrenzt zu erreichen: Manche Ideale schulischer Erziehung, z. B. Mündigkeit oder Emanzipation, widersprechen sogar einer glatten Einpassung in vorgegebene Strukturen. Trotz solcher Ziele ist ein gewisser Zwang zur Konformität vorhanden.

Teil der Sozialisation ist die *Qualifikationsfunktion* des Erziehungssystems. Für die Bewältigung bestimmter gesellschaftlicher Situationen – und damit zur Aufrechterhaltung dieser Zustände – sind Qualifikationen erforderlich, die sich in konkreten Wissensbeständen oder Verhaltenspotentialen äußern. Neben der Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Situationen konnte und kann die Erreichung neuer Zustände beabsichtigt sein:

„In dem Maße, in dem der moderne Staat zunehmend tradierte Lebensbereiche seinem Zugriff unterwarf und dabei sein eigenes Personal vermehrte, und in dem Maße, indem der neue Berufsstand der Staatsdiener in jenem von Max Weber so klar beschriebenen Prozeß subkultureller Ausdifferenzierung teilautonome Ansprüche entwickelte, wurden Schulen zunehmend zu Stätten der Initiation in Bürokratiekultur. In ihr werden die Grundmotive der Moderne – Differenzierung, Rationalisierung, Individualisierung und Medialisierung zu einem neuen Habitus weiterentwickelt“ (Flehsig 1992, S. 355).¹³⁸

Zu den „klassischen“ schulisch zu vermittelnden Qualifikationen gehören Kenntnisse wie Schreiben, Lesen und Rechnen sowie sogenannte extrafunktionale Qualifikationen: Ausdauer, Bedürfnisaufschub, Leistungsbereitschaft, Fleiß, Pünktlichkeit usw. Je differenzierter eine Gesellschaft ist, desto mehr allgemeine und spezielle Qualifikationen sind zur Aufrechterhaltung des komplizierten Systems erforderlich. Insbesondere die speziellen Qualifikationen ändern sich relativ schnell: Waren EDV-Kenntnisse in den 1970er Jahren eine Sache von Spezialisten, so werden sie in den 1990er Jahren in breitem Umfang vorausgesetzt. Folge für das schulische Bildungssystem: Es soll z. B. möglichst allen Schulkindern eine „informationstechnische Grundbildung“ vermitteln, um den als neue Kulturtechnik bezeichneten Umgang mit neuen Technologien allgemein zu verbreiten (z. B. Bildungskommission NRW 1995, S. 44).

Gleichzeitig übernimmt das Erziehungssystem eine *Selektionsfunktion*. Für die verschiedenen Positionen innerhalb der Gesellschaft sind nach die-

¹³⁸ Siehe dazu Fischer (1977), der die Bedeutung neuer Berufsbilder des Beamten, des Offiziers und des Technikers insbesondere im 16. bis 19. Jahrhundert untersucht. Die Konkurrenz der Staaten wurde zunehmend auch durch die Ausbildungsqualität dieser Personen beeinflusst, so daß die Staaten sich zum Aufbau von Ausbildungseinrichtungen gezwungen sahen.

sem Verständnis die Geeigneten, Leistungsfähigen, Tüchtigen, Begabten – oder wie man entsprechende Zuordnungen bezeichnen will – auszuwählen. Im Zusammenhang mit dem Berechtigungswesen soll schulische Erziehung die Auswahl nach allgemeinen und gleichen Kriterien vornehmen. Zentraler Aspekt ist dabei Chancengleichheit.¹³⁹ Gefordert ist, Positionen nicht mehr, wie in der vorindustriellen Gesellschaft, nach Geburt und Stand zu vergeben, sondern nach dem Erfolg beim Durchlaufen schulischer Institutionen, die allen – jedenfalls in der Bundesrepublik Deutschland formal – in gleicher Weise offen stehen. Die Selektionsfunktion wirkt sich nicht nur auf „höhere“ Positionen aus, wichtig ist auch die Zuweisung in „niedrigere“ Positionen und die Vermittlung dieser Auswahl. Trotz aller Bemühungen um Chancengleichheit führen unterschiedliche Startvoraussetzungen von Kindern immer noch dazu, daß diejenigen mit einem besseren sozialen und familiären Hintergrund mit größerer Wahrscheinlichkeit „höhere“ Positionen erreichen. Zudem liefert die Selektionsfunktion eine rationale Begründung für das Aufrechterhalten von Statusunterschieden zwischen „höheren“ und „niedrigeren“ Positionen.

Deshalb geht es bei der Selektionsfunktion nur um gleiche Bildungschancen, nicht um soziale Gleichheit. Zwar sind Forderungen wie optimale Begabungsförderung und Unabhängigkeit von regionaler und sozialer Herkunft enthalten, letztlich hat das Erziehungssystem aber auch eine *Allokationsfunktion* zu erfüllen. Damit ist die Anpassung des Bildungsangebotes – d. h. der Personenzahl mit entsprechender Qualifikation – an den Bedarf von Wirtschaft, Staat und anderen Institutionen gemeint. Die Anpassung umfaßt das Verhältnis höherer und geringerer Qualifikation genauso wie die unterschiedliche inhaltliche Qualifizierung für den gegenwärtigen Produktionsprozeß. Mit zunehmendem gesellschaftlichen Wandel, auch in der Produktion, steigt die Forderung nach flexiblen Qualifikationen, die die Personen in die Lage versetzen, sich dem rasch wandelnden Arbeitsmarkt anzupassen. Die Abstimmung zwischen persönlichen Bildungswünschen und Anforderungen des Arbeitsmarktes wird seit langer Zeit zu Lasten der Arbeitssuchenden gelöst. Das Angebot an Qualifikationen ist tendenziell – von regionalen und branchenspezifischen Besonderheiten abgesehen – seit Mitte der 1970er Jahre immer größer gewesen als die Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt.

Als weitere gesellschaftliche Funktion des Bildungswesens benannte Klafki die *Kulturüberlieferung*. Sie ist zum Teil in der Qualifikations- und der Sozialisationsfunktion enthalten, geht nach seiner Ansicht aber darüber hinaus:

„Schulische Kulturüberlieferung ist dabei keineswegs nur »rückwärts« gewandt, sondern

¹³⁹ Die Frage der Bedeutung einer Chancengleichheitsdiskussion und ihre – auch historische – Umsetzung wird im Kapitel 4.1 wieder aufgenommen.

ermöglicht dem Fortschritt erst die Richtung, indem sie durch eine kulturelle Kohärenz der Generationen eine kulturelle Identität stiften und weiterentwickeln hilft“ (Gudjons 1993, S. 242 f.).

Die Formulierungen kulturelle Kohärenz und kulturelle Identität geben einen Hinweis, daß es um mehr als reine Überlieferung geht – vielmehr ist auch eine kulturelle „Produktion“ beabsichtigt.

Diese Aspekte verdeutlichen die Abhängigkeit des Erziehungssystems von der umgebenden Gesellschaft – die „pädagogische Provinz“ gab es nie. Die erläuterten Funktionen kann das Erziehungssystem nur ausfüllen, wenn es zugleich eine weitere Funktion übernimmt, die *Legitimationsfunktion*: Die auch durch das Schulsystem an die nachfolgende Generation durch Sozialisation weiterzugebenden gesellschaftlichen Zielvorstellungen müssen inhaltlich legitimiert werden. Zugleich ist eine Loyalität gegenüber den derzeitigen gesellschaftlich-politischen Verhältnissen zu schaffen; diese müssen als richtig und wichtig akzeptiert werden; die Individuen sollen sich damit identifizieren und sich gegebenenfalls dafür einsetzen. Damit erbringt das Erziehungssystem zugleich eine *Integrationsfunktion*. Teil dieses Prozesses ist die Legitimierung von Herrschaftsbeziehungen. Die Legitimationsfunktion ist deshalb inhaltlich in bestimmter Weise ausgerichtet:

„Insbesondere im Bereich der politischen, historischen und literarisch-kulturellen Sozialisation ist die absichtsvolle und auf bestimmte Prinzipien abgestellte Legitimation von gesellschaftlich Gegebenem vorrangig. Kein Geschichts-, Deutsch- oder Sozialkundeunterricht ist vorstellbar, in dem die Gestaltungsprinzipien oder Wertinhalte der eigenen Gesellschaftsverfassung, Gesellschafts- oder Kulturtradition als überwiegend negativ dargestellt werden. Fast alle einschlägigen Lehrbücher und Lehrpläne konzentrieren sich auf offene, wenn auch kritische Rechtfertigungen der in der kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Realität geltenden Prinzipien und Ordnungsformen“ (Hartfiel 1981, S. 85 f.).

Zwischen institutionalisierter, organisierter Erziehung als gesellschaftlichem Gebilde und dem gesellschaftlichen Rahmen des Nationalstaates besteht aber keine einseitige Beziehung, wie die Darstellung der Funktionen von Erziehung vermitteln könnte, sondern ein wechselseitiges Verhältnis: Das Erziehungssystem erfüllt Funktionen für das Gesamtsystem, so daß dieses auf das Teilsystem Erziehung angewiesen ist; gleichzeitig bildet das Gesamtsystem einen begrenzenden Rahmen des Erziehungssystems und gibt ihm durch Verrechtlichung und Institutionalisierung ein Skelett und zugleich ein Korsett. Die Institutionalisierung des Bildungswesens garantiert eine Verstetigung der Entwicklung.¹⁴⁰ Die daraus erwachsende Eigendynamik des Bildungswesens sollte nicht unterschätzt werden – die Rückwirkungen auf das Gesellschaftssystem, z. B. durch das Berechtigungswesen, sind sehr groß.

¹⁴⁰ Die Wirkungen der gesellschaftlichen Institution Schule werden im Kapitel 4.2 genauer im Hinblick auf Homogenisierungs- und Heterogenisierungseffekte untersucht.

Die Bedeutung von Erziehung, vor allem staatlich beeinflusster Erziehung, für gesellschaftliche Modernisierung wurde schon verschiedentlich angesprochen. Deshalb wird sie hier nur durch einige Beispiele akzentuiert. Das Schulwesen ist keine selbständige, von der übrigen Gesellschaft abgesonderte, pädagogische Insel:

„Wir billigen dem Schulwesen und seiner historischen Entwicklung zu einem bürokratisch organisierten Schulsystem durchaus eine relative Autonomie zu, bestehen aber darauf, daß dieses relativ autonome Teilsystem in seinem gesellschaftlichen Umfeld wahrgenommen und damit immer wieder eine Rückkopplung vorgenommen wird, die in unserer Darstellung insbesondere durch die beiden zentralen Kategorien ‘Modernisierung’ und ‘Herrschaftssicherung’ geleistet werden“ (Herrlitz; Hopf; Titze 1993, S. 10).

Herrschaftssicherung wird hier als Teil der Modernisierung verstanden. Die Rolle allgemeiner Erziehung im Prozeß gesellschaftlicher Modernisierung ist vielfältig: Sie ist genauso daran beteiligt, psychische wie normative Grundlagen moderner Gesellschaft herzustellen, wie an der Aufrechterhaltung der neuen Ordnung. In die Erziehungs- und Sozialisationsprozesse der traditionellen Gesellschaft mußte massiv eingegriffen werden, um ein geändertes Bewußtsein zu schaffen. Wächst man in der oben skizzierten Ständegesellschaft auf, fällt es schwer, an die Gleichheit und Freiheit aller Menschen zu glauben und sich die Auswirkungen entsprechender Veränderungen vorzustellen. Selbst als Gleichheit und Freiheit rechtlich gegeben waren, mußten die bisher benachteiligten Menschen ihre Rechte erkämpfen, freiwillig gab niemand seine Vorrechte ab. Dazu sind kommunikative Fähigkeiten genauso notwendig wie strategisch geplantes Vorgehen und die Kenntnis entsprechender Rechtsvorschriften. Zudem muß die aus der „Befreiung“ entstehende Unsicherheit ertragen werden können. Das sind Verhaltensweisen und Wissensbestände, die die damaligen Erziehungs- und Sozialisationsabläufe nicht genügend förderten und die den Menschen (selbst-) verständlich zu machen waren.

Herrschaftssicherung muß in moderner Gesellschaft anders erfolgen als in traditionaler.¹⁴¹ Bestimmte vorher vor allem direkte „Gewaltausübung“ das Verhältnis des einzelnen zur Obrigkeit, muß der Staat jetzt in den Köpfen der einzelnen Staatsbürger „existieren“. Jeder soll sich als Teil des politischen und gesellschaftlichen Systems begreifen, es gutheißen und durch positives Handeln unterstützen. Ein Beispiel hierfür ist die Vorschrift der Weimarer Reichsverfassung von 1919, die „Staatsbürgerkunde“ als verbindlichen Unterricht in allen Schulen einführte. Auch wenn wir der ersten deutschen Republik als demokratischer Staatsform positiv gegenüberstehen und das Unterrichtsziel die Verbreitung entsprechenden Gedankengutes

¹⁴¹ Bei der schematischen Gegenüberstellung von traditionaler und moderner Gesellschaft in Tabelle 1 im Kapitel 2.1.5 sind auch die kritischen Anmerkungen zu einer solchen Dichotomisierung zu beachten.

war, versuchte der Staat damit, das Schulwesen zur Legitimation des bestehenden Systems einzusetzen – und betrieb so Herrschaftssicherung.¹⁴²

Nicht nur zwischen politischem System und dem Bildungswesen bestehen wechselseitige Beziehungen. Auch Interdependenzen zwischen Arbeitsmarkt und Bildungswesen zeigen die gegenseitige Beeinflussung auf: Der Anstieg des durchschnittlichen formalen Qualifikationsniveaus der Schulabsolventen führte z. B. zu einem geänderten Einstellungsverhalten von Betrieben und Verwaltungen. Der zunehmende Anteil Auszubildender mit Abitur hat Verdrängungsprozesse bei der Ausbildungsplatzvergabe am unteren Ende der Skala zur Folge. Jugendliche ohne Schulabschluß haben kaum eine Chance auf einen Ausbildungsplatz, Hauptschulabsolventen sind weitgehend auf ein Spektrum eingeschränkt, daß sich aus unbeliebten und schlecht bezahlten Berufen zusammensetzt. Zu komplexeren Berufen haben sie praktisch keinen Zugang mehr. Selbst für Realschulabsolventen ist dies nicht mehr überall gegeben, wenn der Anteil der Abiturienten und Abiturientinnen am Jahrgang weiter wächst.¹⁴³ Dies wirkt sich nicht nur auf die formale Qualifikation aus, die zunehmend gefordert wird. Die Auslese verläuft zudem entlang anderer gesellschaftlicher Statusmerkmale, wie ein Blick auf die Ungleichverteilung nach Geschlecht oder Staatsangehörigkeit der Personen zeigt, die einen Ausbildungsplatz bekommen. Trotz verbesserter formaler Abschlüsse haben nichtdeutsche Jugendliche keine guten Chancen, einen attraktiven Ausbildungsplatz zu erhalten, vor allem, wenn der Arbeitsplatz mit Publikumsverkehr verbunden ist.¹⁴⁴

Die Interdependenzen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem sind keineswegs einseitig.¹⁴⁵ Das steigende Angebot an höher qualifizierten Personen kann zur Änderung der Ausbildungs- und Einstellungspraxis von Betrieben führen. Ein Hochschulexamen gilt derzeit als höchster Abschluß. Absolventen von Hochschulen und Fachhochschulen bringen zwar selten handwerkliche Fertigkeiten mit, dennoch kann sich die Beschäftigung von Hochschulabsolventen für Unternehmen anstelle von ausgebildeten Handwerkskräften lohnen, zumal die Tätigkeiten in wachsendem Maße Abstraktionsvermögen und Lernfähigkeit fordern:

„Es ist also mit vertikalen Substitutionseffekten zu rechnen. Bereits heute gehen einzelne

¹⁴² Weitere Gründe für die Verstaatlichung des Bildungswesens werden im Kapitel 3.2 erläutert.

¹⁴³ Im Kapitel 2.2.4 wurde der von Geißler (1996) dafür benutzte Begriff des Paradoxons der Bildungsexpansion vorgestellt.

¹⁴⁴ Zum Verhältnis von ethnischen Differenzierungen und Chancengleichheit auf dem Arbeitsmarkt und im Bildungswesen siehe ausführlicher Kapitel 4.1.

¹⁴⁵ Zum Einfluß von Entwicklungen im Bildungswesen auf die Veränderung der ökonomischen Situation von Staaten siehe z. B. Graf (1996). Die Untersuchung von Daten aus 75 Staaten zeigt, daß Investitionen in „höhere“ Bildung sich wirtschaftlich auch für ärmere Länder „lohnen“, solange eine Elementarbildung gewährleistet ist und zwischen höherem und niedrigerem Bildungsniveau nicht zu große Diskrepanzen entstehen.

Betriebe deutlich dazu über, ihren technischen und kaufmännischen Nachwuchs aus den Fachhochschul- und Universitätsabsolventen zu rekrutieren. Ein kürzeres Trainee-Programm für Hochschulabgänger scheint für manche Betriebe kostengünstiger zu sein, als eine dreieinhalbjährige industrielle Ausbildung“ (Tippelt/van Cleve 1995, S. 62).

Damit können die Fachhochschul- und Hochschulabsolventen auf höhere Akzeptanz in den Betrieben sowie eine größere Nachfrage hoffen, so daß sich die Entscheidung Studium statt Ausbildung letztlich selbst rechtfertigt. Längerfristig wird das Studium damit zum „Königsweg“ normaler Ausbildung.¹⁴⁶ Die Beteiligten stellen sich auf die jeweiligen Entscheidungen ein, ohne daß sachliche Gründe zwingend für die Entwicklung sind.

Das Bildungswesen gewinnt mit fortschreitender Modernisierung auf verschiedenen Ebenen an Bedeutung und Einfluß: Die Verteilung der Lebenschancen sowie die Frage der Chancengleichheit werden zunehmend in das Bildungswesen verlagert. Die Selektionsprozesse innerhalb des Bildungswesens gewinnen – jedenfalls im Modellfall – an Gewicht. Die Konkurrenz dort wird härter, weil der Erfolg im Bildungswesen wichtiger wird. Gleichzeitig garantiert ein erfolgreicher Bildungsabschluß nichts mehr, weil das durchschnittliche Qualifikationsniveau angestiegen ist und sich die Nachfrage nach besser Vorgebildeten nicht in gleichem Maße erhöhte. Deshalb gewinnen z. B. bei der Berufseinmündung verstärkt andere Faktoren an Gewicht.

Damit entkoppelt sich – auf gewisse Weise – der Zusammenhang von Arbeitsmarkt und Bildungswesen wieder. Das „Bildungsexpansionsparadoxon“ macht schulische Erfolge zu einer notwendigen, aber nicht hinreichenden Bedingung des Zugangs zu arbeitsmarktvermittelten Lebenschancen. Die gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens werden in dieser Konstellation zu nicht weiter hinterfragten Selbstverständlichkeiten. Existentielle Bedeutung gewinnen sie besonders für diejenigen, die im Bildungswesen erfolglos bleiben.

Neben den offiziellen gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens erfüllt das Schulsystem vermutlich eine heimliche Funktion im Rahmen gesellschaftlicher Modernisierung, die für die Frage nach Homogenisierung und Heterogenisierung wichtig ist: die *Standardisierungsfunktion*. Die Selbstverständlichkeit des Schulbesuchs und die Akzeptanz schulischer Sozialisation sowie der dort gestellten Anforderungen führen zur Vermittlung eines Standardbildes des gut „funktionierenden“ Bürgers. Für Wirtschaft und Politik ist ein solches Standardbild von großer Bedeutung. Die Forderung der Beherrschung einer Standardsprache gehört genauso dazu wie Kenntnisse von Standardverhaltensweisen bzw. die Akzeptanz be-

¹⁴⁶ Für eine solche Entwicklung spricht der heute teilweise schon wesentlich höhere Anteil Studierender an den Jahrgängen in anderen modernen Gesellschaften. Möglicherweise übernehmen die Hochschulen dort Ausbildungsfunktionen, die in Deutschland (noch) das duale Berufsbildungswesen erfüllt.

stimmter Aktivitäten. Konkret heißt dies: die Anerkennung herrschender politischer und wirtschaftlicher Verhältnisse sowie der Verfahrensweisen zur Regulierung von Konflikten. Diese Standardisierung wirkt sich somit staatstragend aus.

Illustrieren kann man dies mit einer Darstellung von Heyting (1994, S. 65 f.), in der sie Forderungen (niederländischer) Politiker beschreibt, die diese angesichts der Wahrnehmung gesellschaftlicher Pluralität – und ihrer Einschätzung als gesellschaftliches Problem – an die (niederländische) Erziehungswissenschaft stellen. Der für Schulen zuständige Minister reiht sich in die Liste politischer Personen ein, die von der Schule eine Lösung des von ihnen – bzw. den Medien – benannten Problems verlangen:

„Zwar meint er, das gute Vorbild müsse primär von den Eltern kommen, aber er appelliert in erster Linie an das Schulsystem [...] Über Hinweise auf Umstände im heutigen Europa erklärt und problematisiert er die wachsende moralische Diversität in unserer modernen Gesellschaft. Vor diesem Hintergrund fordert er die Schule dazu auf, ihre pädagogischen Aufgaben ernstzunehmen und dadurch mit Inhalt zu füllen, daß der Vermittlung von Werten und Normen besondere Beachtung geschenkt wird“ (Heyting 1994, S. 70).

Die Klage kann als konservative Kritik an gesellschaftlichen Entwicklungen und als Aufgabenverschiebung aus der Politik an das Bildungswesen abgetan werden. Mit einer solchen Interpretation macht man es sich – im hier fraglichen Kontext – aber zu leicht: Von der Schule wird eine Wiederherstellung gesellschaftlicher Zuständen erwartet, die es vor der Zeit der Klage gegeben haben soll – was zu bezweifeln ist. Dem Bildungswesen wird die Aufgabe zugeschrieben, einen Zustand zu ändern, der als Diversität gekennzeichnet ist. Schule soll damit – in diesem Fall moralische – Standardisierungen hervorbringen.

In den letzten Jahren wurde mehrfach diskutiert, verschiedene Medien und ihr wachsender Konsum – z. B. die vielgepriesenen neuen Medien – würden in zunehmendem Maße Kenntnisse, Verhaltensdispositionen und Werte vermitteln, was einen Bedeutungsverlust des Bildungswesens zur Folge hätte, weil es etwa für die Legitimation staatlicher Herrschaft nicht mehr notwendig sei. Zudem setzen sich auch im Bildungswesen kapitalistische Verwertungsinteressen heute stärker durch als noch vor einigen Jahren. Werden damit die aufgeführten gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens unwichtig? Die im letzten Absatz zitierte Klage spricht eine andere Sprache. Zudem können mit dem Wegbrechen einer Sozialisationsagentur „neue Medien“ bzw. dem Glaubwürdigkeitsverlust kapitalistischer Argumentationen – mit der Zunahme von Verarmung, Arbeitslosigkeit, Entsolidarisierung usw. – die heute zufriedenstellend gelösten Legitimationsprobleme wieder auftreten.¹⁴⁷ Dann würden dem Bil-

¹⁴⁷ Selbstverständlich existieren auch andere „Befriedungsstrategien“. Man kann, wie z. B. in den USA, auf eine Verstärkung der Polizeifunktionen setzen. Eine Möglichkeit ist die Aktivierung bzw. Reaktivierung religiöser Fundamentalismen, wie sie z. B. im Iran, in Pakistan oder in der Türkei versucht werden. Solchen Strategien ist nur ein relativ kurzfristiger Erfolg zuzubilligen, die Einflußnahme auf und durch das Bildungswesen ist langsamer, möglicherweise teurer, aber langfristig vermutlich wesentlich effektiver.

dungswesen – wenn die Annahme des gesellschaftlichen Bedeutungsverlustes richtig wäre – schnell neue (alte) Aufgaben zugewiesen. Viel spricht deshalb dafür, daß die moderne Gesellschaft auch in nächster Zukunft auf die geschilderten Wirkungen des Bildungswesens angewiesen bleibt.

3.2 Die Verstaatlichung des Bildungswesens

Erziehung lag im 18. Jahrhundert – und noch lange danach – in den Händen der Kirche bzw. des „ganzen Hauses“. Bildungseinrichtungen waren in ihrer Funktion und ihrer rechtlichen Abhängigkeit diesen Lebens- und Arbeitsbereichen zugeordnet und in ihren Erziehungs- und Bildungsbemühungen auf sie orientiert. Weil zudem die direkte Organisations- und Regelungsmacht politisch übergeordneter Institutionen noch gar nicht für weitergehende Einflußnahmen ausreichte, hatten schulische Einrichtungen bis dahin hauptsächlich mit kirchlicher Macht oder ständischen Organisationen zu tun und nicht mit staatlicher Machtausübung im heutigen Sinne.

Das Schulwesen ist heute weltweit, dem Anspruch nach, allgemein und öffentlich – d. h. für alle Kinder verbindlich und mindestens staatlich kontrolliert, wenn nicht staatlich veranstaltet. In der historischen Entwicklung war dies nicht zwingend angelegt. Die Erfindung der Schrift sowie „schulisch“ organisierter Unterricht waren zu Beginn der Industriellen Revolution schon mehrere Jahrtausende alt. Die Herausbildung und weltweite Verbreitung heute bekannter Formen begann dagegen erst vor ca. zwei Jahrhunderten (Adick 1992b, S. 345 f.). Aber nicht nur die Institution Schule verbreitete sich weltweit:

„Die *staatliche* Kontrolle der modernen Schule ist, wiewgleich in unterschiedlichen Modalitäten etabliert, ebenfalls universal. Dies belegt in eindrucksvoller Weise eine Studie aller Verfassungen der Jahre 1870-1970 [...] Sie besagt nicht nur, daß staatliche Bildungsbehörden und öffentlich-rechtliche Reglementierungen der Schulpraxis praktisch universal sind, sondern auch, daß die Geschwindigkeit, mit der Bildungsparagrafen in neue Verfassungen aufgenommen wurden, seit dem 19. Jahrhundert zunahm“ (Adick 1992b, S. 347, Hervorhebung N. W.).

In bestimmten äußeren Merkmalen werden sich die Schulsysteme – trotz aller Besonderheiten – weltweit immer ähnlicher. Adick (1992b, S. 347) zählt dazu neben formalisierter Lehrerbildung, Schulabschlüssen, Curricula

und einem hierarchischen Aufbau in Schulstufen auch staatliche Schulaufsicht, Schulpflicht, d. h. ein staatliches Interesse mit entsprechenden Sanktionen zur Durchsetzung, sowie öffentliche Verwaltung dieser Institution.

Es scheint wichtige Gründe für eine *Verstaatlichung* des Bildungswesens zu geben, die über die schlichte weltweite Nachahmung eines erfolgreichen Modells hinausgehen. In diesem Kapitel werden zwei Erklärungsansätze vorgestellt: Der eine sieht die Notwendigkeit staatlicher Trägerschaft in erster Linie in Bedingungen der Industriegesellschaft. Der andere Erklärungsansatz legt das Schwergewicht der historischen Analyse mehr auf den zunehmenden Zwang zur Legitimierung von Herrschaft.

Die Notwendigkeit staatlicher Trägerschaft des Bildungswesens im Modernisierungsprozeß ergibt sich für Gellner (1991) aus Erfordernissen der entstehenden Industriegesellschaft.¹⁴⁸ Er geht davon aus, daß die heutige Art der Schulausbildung, die allgemeinbildende und standardisierte Grundausbildung, eine wichtige Rolle für das effektive Funktionieren moderner Gesellschaft spielt (ebd., S. 48 f.). Gellner vergleicht die Ausbildung in der Industriegesellschaft mit der in einer Armee, die ihre Rekruten einer gemeinsamen Grundausbildung unterwirft, in der sie grundlegende Termini und Verhaltensweisen erwerben und internalisieren sollen. Erst anschließend erfolgt eine Spezialisierung. Durch die unspezifische, allgemeine Ausbildung ergibt sich die Möglichkeit, verschiedenste Berufspositionen der differenzierten modernen Gesellschaft per Ausbildung zu bedienen. Je dif-

¹⁴⁸ Materialistische Pädagogik sieht die Entwicklung der Wissenschaft „Pädagogik“ Ende des 18. Jahrhunderts ebenfalls im Zusammenhang mit ökonomischer Modernisierung: „Indem die Bedingungen, unter die das Leben geriet, keiner schicksalhaften Größe zugeschrieben werden, sondern sich als geschichtlicher Arbeitsprozeß herausstellen, erhält die Pädagogik eine mit keiner anderen Sozialwissenschaft vergleichbare Funktion. Das von der spätfeudalen Obrigkeit zugelassene Lehrfach – es wurde 1779 an der Universität Halle erstmalig mit einer Professur ausgestattet und durch Ernst Christian Trapp besetzt – war durch die Entwicklung der Produktivkräfte geschichtlich notwendig. Denn die Herrschaft benötigte dringend den mentalen Umbau der Bevölkerung. [...]“

Materielle Faktoren waren es, die jenes jahrhundertealte austarierte Sozialsystem mit göttlichem Übervater, weisen fürstlichen Vätern und frommen Landeskindern grundlegend erschütterten und seinen Zerfall einleiteten. Die Produktivkräfte gerieten in Bewegung. Von den Naturwissenschaften und ihren empirischen Forschungsansätzen war ein Typus von Technik begründet worden, der die Fertigung von Produkten potenzierte. Mit dem Bau der Dampfmaschine wurde durch James Watt im Jahre 1769 eine weltgeschichtliche Zäsur gesetzt, die das gesamte menschliche Leben revolutionierte. Die Pädagogik war dafür ausersehen, vom Manufaktur- und Verlagssystem bis zur großen Industrie einen neuen Teilarbeiter, einen Verwerter seiner Arbeitskraft, den Verkäufer vielfältiger Fertigkeiten heranzuziehen. Ohne den Produktionsfaktor ‘Arbeit’ konnte der grundlegende Umbau der Wirtschaft nicht gelingen. Freilich lag der Herrschaft zugleich daran, daß die im Feudalismus konstitutiven Tugenden der Demut, Frömmigkeit und Leidensbereitschaft nur modernisiert, nicht aber preisgegeben wurden. Moral blieb erforderlich, ihre Grundlagen wurden im christlichen Religionsunterricht gesichert, der mit der geforderten Schulpflicht seit dem 18. Jahrhundert im Lehrplan verankert war“ (Gamm 1992, S. 206 f.).

ferenzierter eine moderne Gesellschaft ist, desto länger dauert – paradoxerweise – der gleiche und unspezialisierte Unterricht. Die gemeinsame und allgemeine Ausbildung unterstellt, daß jeder Absolvent ohne große weitere Ausbildung die meisten verwandten Berufstätigkeiten ausüben kann. Die zunehmende Arbeitsteilung in einer Industriegesellschaft geht also einher mit immer leichterem Ersetzbarkeit der einzelnen Person am konkreten Arbeitsplatz – fast niemand ist in einer modernen Gesellschaft unersetzbar (ebd., S. 45 ff.).

In einer auf Wachstum gegründeten Industriegesellschaft sind Arbeitsverhältnisse langfristig nicht stabil, Arbeitsteilung ändert sich rasch. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit zur Mobilität und die Begründung gemeinsamer „Grundausbildung“. Zudem veränderten sich die Arbeitsinhalte gegenüber der vorindustriellen Gesellschaft: Zentral ist nicht mehr das Manipulieren der Dinge, vielfach trat die Kommunikation mit anderen Menschen und das Überwachen von Maschinen an diese Stelle. Daraus entsteht die Notwendigkeit zu präziser Kommunikation, die überall gebräuchlich und wichtig ist. Legten in abgeschlossenen lokalen Gemeinschaften die Menschen mehr Wert auf den Kontext kommunikativer Akte, auf Tonfall, Gestik und Situation, um die Botschaft zu interpretieren, so ist für die allgemeine und gleiche Verständigung die Klarheit des Ausdrucks und die regelgerechte Formulierung wichtig. Wenn Texte immer stärker die Kommunikation übernehmen, ist kein Kontext zur Interpretation des Sinns vorhanden; der Text muß für sich sprechen, der Leser muß ihn ohne weitere Informationen sicher interpretieren können (Gellner 1991, S. 54 f.). Dies ist – aus Sicht der sich herausbildenden Industriegesellschaft – die zentrale Notwendigkeit für die Durchsetzung einer gemeinsamen Verkehrssprache, wie sie im Kapitel 3.4 vorgestellt wird.

Diese geänderte gesellschaftliche Situation führt zur Forderung, die nachwachsende Generation nicht mehr in der lokalen Gemeinschaft zu bilden, sondern externe Spezialisten die Ausbildung übernehmen zu lassen, weil Verwandtschaftsgruppen oder lokale Gemeinschaften das in der Ausbildung angestrebte allgemeine Niveau nicht mehr erreichen.

„Diese Vermittlung kann nur ein Gebilde leisten, das einem modernen »nationalen« Erziehungssystem entspricht, einer Art Pyramide: An der Basis liegen die Grundschulen mit Lehrern, die an höheren Schulen ausgebildet wurden; diese sind mit Lehrern besetzt, die an Universitäten ausgebildet wurden, die ihrerseits von den Produkten der Eliteschulen geführt werden. Eine solche Pyramide bietet das Kriterium für die Mindestgröße einer lebensfähigen politischen Einheit“ (Gellner 1991, S. 56).¹⁴⁹

¹⁴⁹ Gellners Modellfall entspricht in Deutschland der Zeit des 19. Jahrhunderts. Verschiedene Veränderungen, vor allem die Durchsetzung wissenschaftlicher Ausbildung für alle Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen sowie die Bildungsexpansion haben die „Pyramide“ in der Bundesrepublik Deutschland gewandelt. Die Möglichkeit einer (universitären) Bildung in anderen Staaten spricht zunächst gegen einen absoluten Anspruch des Modells. Allerdings muß dann dort ein entsprechender Aufbau des Bildungswesens gegeben sein. Insofern kann Gellners Modell grundsätzlich doch Gültigkeit beanspruchen.

In diesem Zusammenhang, so Gellner (1991, S. 56 f.), ergibt sich die gesellschaftliche Bedeutung des Staatsexamens in der modernen Industriegesellschaft. Er hält das sich darin äußernde Erziehungsmonopol des Staates sogar für zentraler und wichtiger als dessen Gewaltmonopol.

„Welche Implikationen hat all dies für die Gesellschaft und ihre Mitglieder? Die Beschäftigungsmöglichkeit, Würde, Sicherheit und Selbstachtung der Individuen hängt in der Regel und für die Mehrheit der Menschen von ihrer Ausbildung ab; und die Grenzen der Kultur, innerhalb derer sie ausgebildet werden, bilden auch die Grenzen der Welt, innerhalb derer sie moralisch und beruflich atmen können. Die Ausbildung eines Menschen ist bei weitem seine kostbarste Investition, und im Effekt verleiht sie ihm seine Identität. Der moderne Mensch ist nicht loyal gegenüber einem Monarchen oder einem Land oder einem Glauben, was immer er selbst sagen mag, sondern gegenüber einer Kultur“ (Gellner 1991, S. 58 f.).

Auch ohne jeder Schlußfolgerung Gellners zuzustimmen, ergibt sich aus dem Stellenwert der Kultur eine weitere Aufgabe schulischer Bildung. Keine andere Institution ist in der Lage, den nachwachsenden Menschen die für die Existenz in der modernen Industriegesellschaft notwendigen kulturellen Kenntnisse zu vermitteln. Der komplexe Charakter und die notwendige Infrastruktur erfordern einen hohen finanziellen Aufwand, der eine zusätzliche Begründung zur Verstaatlichung des Bildungswesens ergibt: Keine andere Organisation könnte die für die allgemeine und gleiche Ausbildung notwendigen Einrichtungen auf Dauer schaffen und unterhalten (Gellner 1991, S. 61).

Aus der Erfordernis der staatlichen Organisation allgemeiner schulischer Bildung, der Notwendigkeit der gemeinsamen Sprache und der Bedeutung der Kultur hierbei folgt, daß die Verstaatlichung des Bildungswesens in moderner Gesellschaft notwendig eine „Vernationalstaatlichung“ ist. Hansen (1994a, S. 189 ff.) verdeutlicht an einigen Beispielen, daß z. B. unterschiedliche Darstellungen der gleichen historischen Gegenstände aus der jeweiligen Sicht der Nationalstaaten nur so zu erklären sind. Diese „nationalstaatlichen Eierschalen“ (Hansen 1994a) des Bildungswesens sind in der Regel nicht bewußt und werden darum nicht wahrgenommen. Dennoch sind sie eine nahezu unausweichliche Konsequenz der Durchsetzung und Verstaatlichung des Bildungswesens in den Staaten, die sich in gleicher Zeit, wie im Kapitel 2.3 dargestellt, zu Nationalstaaten entwickelten.

Das Interesse der Staaten, sich im Rahmen der Vernationalstaatlichung auch des Bildungswesens zu bedienen, leitet zum zweiten Erklärungsansatz für dessen Verstaatlichung über. Ein Erziehungs- und Bildungswesen existierte schon lange Zeit. Den entscheidenden Wandel der gesellschaftlichen Funktion erlebte es durch die Verstaatlichung, die das Bildungswesen zur allgemeinen Institution machte. Wichtige Impulse für diese Veränderung

entstammen der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts mit amerikanischer Unabhängigkeitserklärung und Französischer Revolution als den politisch auffälligsten Zeichen eines Wandels.

Die Regierungsform des Absolutismus in der frühen Neuzeit Europas bezeichnet Herrmann (1993b) als Erziehungsstaat.¹⁵⁰ Nach seiner Ansicht erfolgte die Etablierung eines Schulwesens nicht zufällig zu dieser Zeit, denn der absolutistische Staat war ein „Untertanenverbandsstaat“. Die Regierung war – wie jede andere Staatsform auch – daran interessiert, die bestehende Ordnung aufrechtzuerhalten. Das ging aber schon im „Untertanenverbandsstaat“ nicht mehr ohne die Legitimierung der Herrschaftsform:

„In der Frühen Neuzeit geschah dies mit Hilfe einer religiös-kirchlichen Rechtfertigung von Herrschaft als Gottesgnadentum bzw. der Betrachtung jedweder Herrschaft als von Gott. Die Legitimationsformeln von Herrschaft und Gesellschaftsordnung mußten aber auch an den Untertanenverband vermittelbar sein und auch tatsächlich vermittelt werden“ (Herrmann 1993b, S. 568).

Deshalb erklärte der absolutistische Staat Schule und Unterricht zu Staatsaufgaben. Staatsziel und Erziehungszweck waren dabei deckungsgleich: „der absolutistische ‘Erziehungs’-Staat sollte Untertanen hervorbringen, die sich durch Gehorsam und Nützlichkeit auszeichneten“ (Herrmann 1993b, S. 569). Allgemein sind drei Wirkungen des Zusammengehens von Staatstätigkeit und Erziehung für die Zeit bis ins 18. Jahrhundert festzuhalten:

- „(a) die *Sicherung von Herrschaft* durch die Formierung eines Untertanenverbandes in der Form der ständisch gegliederten Gesellschaft;
- (b) die *Stützung der Obrigkeit und Staatlichkeit* durch die Heranbildung einer Bürokratie in der Form der verbeamteten Intelligenz;
- (c) die *Stabilisierung von Vergesellschaftung* in den Organisationsformen der Traditionalisierung: Geburtstände, das ‘Ganze Haus’, die Korporationen usw.“ (Herrmann 1993b, S. 567 f., Hervorhebungen im Original)

¹⁵⁰ Nach Mitter (1996, S. 130 ff.) liefen die nachfolgend aufgezeigten Entwicklungen prinzipiell auch in anderen europäischen Staaten ab. Das moderne Bildungswesen ist im entstehenden modernen Staat für ihn eine Begleiterscheinung der Institutionen Verwaltung, Rechtsprechung und Militär. Mitter unterscheidet zwei Hauptströmungen der Entwicklung, auf die die Prozesse in den meisten europäischen Staaten zurückzuführen sind: Die eine Richtung bezeichnet er als „mitteleuropäische“ Variante, deren Vorläufer das Handeln protestantischer Fürsten im 17. Jahrhundert war und die sich in den Schulinitiativen Preußens und des Habsburgerreichs im 18. Jahrhundert fortsetzte. Die Entwicklung im revolutionären Frankreich prägte die andere Richtung, die als zentralistische Organisation und Verwaltung bis heute die Grundzüge des französischen Bildungswesens bestimmt. In der englischsprachigen Welt wurden dagegen Schulen in der Verantwortung von Gemeinschaften gegründet, bevor die absolutistischen Initiativen auf dem Kontinent griffen. England erließ erst 1870 ein Bildungsgesetz, das die Phase direkten staatlichen Engagements begründete. Allerdings wollte der Staat bis in das frühe 20. Jahrhundert nur dort Lücken füllen, wo andere Schulträger, vor allem die Kirchen, nicht dazu in der Lage waren. Die britische Bildungspolitik von Thatcher und Major geht im Grunde auf diese Vorstellungen zurück.

Wichtig für das Interesse der absolutistischen Regierungs- und Herrschaftsform an staatlicher Organisation von Schule und Unterricht war ihr Verhältnis zu Herrschaftswissen. Systematisches Wissen zur besseren Beherrschung der Bevölkerung des Territoriums durch umfassendere Verwaltung, wurde durch Landesbeschreibungen, Statistiken, Kataster usw. erworben. Dabei geriet auch der Mensch ins Blickfeld: Im 17. Jahrhundert wurde die „rationelle Psychologie“ und im 18. Jahrhundert die Anthropologie erfunden (Herrmann 1993b, S. 569). Notwendige Nebenerscheinung dieser Entwicklungen war der partielle soziale Aufstieg verschiedener Gruppen, weil das sich bildende Wirtschaftsbürgertum sowie die Beamten und Gelehrten in der Regel nicht den bisher herrschenden Schichten entstammten. Zur Stabilisierung der Gesellschaftsordnung war deshalb Kontrolle und Beharrung notwendig, wie die Punkte (a) bis (c) im letzten Zitat aufführen, gleichzeitig aber auch Emanzipation und Dynamik. Deshalb führte die Instrumentalisierung von öffentlicher Erziehung nicht nur zur beabsichtigten Traditionalisierung, sondern legte zugleich die Grundlagen der im zweiten Kapitel erläuterten Modernisierung. Drei Beispiele können die beiden Seiten der Entwicklung verdeutlichen:

- „(a) Alphabetisierung und Literarisierung befähigen auf Dauer auch zur Kritik von Tradition und Hierarchie. Dies macht wiederum besonders das Beispiel der Reformation deutlich: denn deren weltgeschichtliche Wirkung besteht ja darin, das Tabu der kirchlich-dogmatisch fixierten Heilsordnung und -vermittlung gebrochen zu haben zugunsten einer individuellen Glaubenserfahrung und -gewißheit. – Mit der Reformation beginnt die tiefgreifende Krise der traditionellen Legitimationsformen von staatlicher und gesellschaftlicher Ordnung [...]
- (b) Die Vermittlung von Wissen führt zur Aneignung geistiger Selbständigkeit für die Hervorbringung neuer und anderer Wissensinhalte und Wissensformen und setzt im Bereich der Schule und des Unterrichts den Prozeß der (Selbst-)Aufklärung in Gang [...] Die Rationalität der Wissenschaft erweist sich als universelles Prinzip der Hervorbringung und Überprüfung von Wissen, mit dessen Hilfe schließlich vor allem auch die traditionellen politischen und gesellschaftlichen Legitimations- und Verständigungsformen überwunden werden. Es entsteht die ‘Aufklärungsgesellschaft’ [...] und die bürgerliche raisonnierende ‘Öffentlichkeit’ [...]
- (c) In dieser Gruppe galten [...] die klassischen Formen der traditionellen Sozialisation nicht. Sie wurden ersetzt durch neue, ‘bürgerliche’ Verhaltensweisen und Selbstdeutungen: Aufstiegs-, Reform- und Fortschrittsorientierung; gesellschaftliche Selbstverantwortlichkeit und Streben nach ‘staatsbürgerlicher’ Rechtsgleichheit [es gibt zu dieser Zeit keine demokratischen Wahlen, ein großer Teil der Bewohner auf dem Lande ist noch im Status der Leibeigenschaft, N. W.]; bürgerlich-gemeinnützige Selbstorganisation und Ablösung des Untertanenverbandsstaates. Mit einem Wort: das Bürgertum – der bürgerliche Mittelstand als Stand der Handwerker, Kaufleute, Landwirte [...] – als das neue Wirtschaftsbürgertum, als ökonomischer Motor der neuen Gesellschaftsordnung, die bürgerliche Intelligenz und das Bildungsbürgertum als kultureller Motor und als Moderatoren des Reformprozesses bewirkten eine bis dahin ungekannte Dynamisierung und Modernisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse [...]“ (Herrmann 1993b, S. 570 f.).

In engem Zusammenhang damit setzte im letzten Drittel des 18. und im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts eine bisher nicht gekannte Expansion gedruckter Medien ein, die sich in Zeitungen, Zeitschriften und Büchern äußerte. Die Nutzung dieser Medien wurde durch neue Institutionen wie etwa Lesegesellschaften und Clubs unterstützt (Ungern-Sternberg 1987).¹⁵¹

Die Betonung von Aufbruch und Veränderung könnte den Eindruck erwecken, Herrschaftsverhältnisse und Bewußtsein der Menschen hätten sich in kürzester Zeit grundlegend gewandelt. Tatsächlich umfaßten neues Wirtschaftsbürgertum, bürgerliche Intelligenz und Bildungsbürgertum nur relativ wenige Personen; die „Öffentlichkeit“ beschränkte sich auf kleine Kreise in den Städten. Für die Bewohner ländlicher Regionen, die immer noch die absolute Mehrheit der Bevölkerung stellten, war von alledem wenig zu merken. Dennoch: so klein der Kreis der „Öffentlichkeit“ in diesen Jahrzehnten auch erschien, die Veränderungen waren in Gang gesetzt.

In der entstehenden bürgerlichen Gesellschaft verlor sich das Interesse des Staates an Einflußnahme auf öffentliche Erziehung keineswegs – eher im Gegenteil, an die Stelle des Erziehungsstaates trat die Staatserziehung:

„[...] die öffentliche gesamtstaatliche und gesamtgesellschaftliche Organisation der Erziehungs-, Sozialisations-, Unterrichts- und beruflichen Ausbildungsprozesse in öffentlichen (schulischen) Einrichtungen“ (Herrmann 1993b, S. 573).

Ein zentrales Problem der Regierung war zu Beginn des 19. Jahrhunderts die Frage der Begrenzung von Aufklärung und Beteiligungsmöglichkeiten sowie der Steuerung beabsichtigter Reformen. Die Regierung war also mit der beschriebenen anderen Seite des bisherigen Erziehungsstaates konfrontiert und versuchte, die unliebsamen Folgen durch neue Maßnahmen zu beschränken. Sie bediente sich dabei verschiedener Mittel, die insgesamt den Einfluß des Staates erhöhten:

- „(a) die *rechtliche* Etablierung des staatlichen Zugriffs auf Schule und Unterricht durch die Verstaatlichung des Schulwesens; am bekanntesten im preußischen Allgemeinen Landrecht von 1794, das Schulen und Universitäten zu ‘Veranstaltungen des Staates’ erklärte [...];
- (b) die *staatliche* Kontrolle der schulischen Lehrinhalte und – neben ihrer christlich-konfessionellen Einfärbung – seit der Notwendigkeit der Abwehr des revolutionären Frankreich auch deren nationalpolitischer Instrumentierung [...];

¹⁵¹ Quantitative Aussagen, etwa zur Druckproduktion dieser Zeit, sind nur begrenzt möglich. Neben einem heimlichen literarischen Markt für illegale politische, konfessionell und erotisch anstößige Schriften gab es nicht zentral erfaßte lokale Produktionen. Allerdings stieg – wegen der angeführten technischen Erfindungen – in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts die Buch-, Zeitschriften- und Zeitungsproduktion stark an. Ein Beispiel sind die Pfennig- oder Hellermagazine, die ab 1834 als Wochenschriften für einen, im Vergleich zu sonstiger Literatur, außerordentlich niedrigen Preis angeboten wurden. Sie wollten realitätsbezogene Allgemeinbildung und Unterhaltung bieten. Sie hatten in der damaligen Zeit geradezu sensationelle Erfolge mit enormen Auflagen und sind in ihren Wirkungen nicht zu überschätzen (Ungern-Sternberg 1987, S. 381 ff., 393).

- (c) die *kirchliche* Kontrolle des niederen Schulwesens und dessen Indienstnahme als einer Sozialisationsinstanz für die Werte und Verhaltensnormen der Traditionalität [...];
- (d) die *organisatorische Trennung der Bildungswege* für 'das Volk' auf der einen und 'die Gebildeten' auf der anderen Seite, verbunden mit einer kräftigen Privilegierung der 'Gebildeten' und damit der (beabsichtigten) politischen Loyalisierung des Bildungsbürgertums“ (Herrmann 1993b, S. 574, Hervorhebungen im Original).

Für die politische Loyalisierung des entstehenden Bildungsbürgertums war es erforderlich, ihm Vorteile für sein (Wohl-)Verhalten zu gewähren. Da die Personen aus weniger oder nicht privilegierten Teilen der Bevölkerung stammten, war einerseits ein für alle überzeugender Weg zu eröffnen, auf dem sie aus ihrer bisherigen Position in die neue gelangten – das geschieht seither durch formalisierte Bildung und Abschluß – und mußte ihnen andererseits etwas gegeben werden, das sie von anderen Bevölkerungsteilen abhob – Einkommen und Ansehen –, das aber nicht gleichzeitig die alten Eliten, vor allem den Adel, in den Schatten stellte. Neben der sich daraus ergebenden Trennung von „Volk“ und „Gebildeten“ ist hier die staatliche Kontrolle schulischer Lehrinhalte wichtig, denn damit wurde der Übergang von Staatserziehung zu Nationalbildung beschritten.

Der Übergang erfolgte allerdings nicht bruch- und nicht widerstandslos: Gleichzeitig wurde eine ausgedehnte Diskussion über das Verhältnis von Staat, Kirche und Verwaltung zu Erziehung und Unterricht geführt, in der sich viele Befürworter einer strikten Begrenzung staatlichen Einflusses fanden. Als Beispiel wird hier W. v. Humboldt herangezogen, der sich gegen öffentliche und für private bzw. gemeinschaftlich organisierte Erziehung aussprach.

„Jede öffentliche Erziehung aber, da immer der Geist der Regierung in ihr herrscht, giebt dem Menschen eine gewisse bürgerliche Form. [...]

Ueberhaupt soll die Erziehung nur, ohne Rücksicht auf bestimmte, den Menschen zu ertheilende bürgerliche Formen, Menschen bilden; so bedarf es des Staats nicht“ (Humboldt 1792, S. 107 f.).

Gemeinschaftliche Organisation der Erziehung ist bei Humboldt am besten mit kommunaler Verantwortung zu übersetzen. Die Mitwirkung von Eltern und die Idee der Schulgemeinde wurden zu dieser Zeit breit diskutiert. In anderen Staaten, z. B. in den USA, setzten sich solche Konzepte – jedenfalls im Grundsatz – durch, im späteren Deutschland dagegen nicht. Hier setzte sich der Staat, angesichts der beschriebenen zwiespältigen Situation, nicht nur für eine Erziehung *durch* den Staat, sondern auch für eine Erziehung *für* den Staat ein:

„Eine zweckmäßige Erziehung für den Staat gewährt das einzig hinlänglich wirksame Sicherungsmittel gegen revolutionäre Grundsätze und Ruhe störende Absichten“ (Voss 1799, zitiert nach Herrmann 1993b, S. 577).

In diesem Zusammenhang entwickelte sich der Gedanke der Erziehung

zum Bürger des Staates. Damit war jetzt auch das Zugehörigkeitsgefühl zu einem *bestimmten* Staat, zu einer bestimmten Nationalität gemeint, wie Fichte es 1806 forderte. Die verbesserte Erziehung sollte neben Bürgerlichkeit, Staats- und Nationalitätsbewußtsein auch Patriotismus hervorrufen:

„Sie bildet nicht bloß einsichtsvolle und thätige, sondern auch patriotische Bürger, die gern für Vaterland, persönliche Freiheit und Eigenthum ihr Blut verströmen; die willig ihre Abgaben entrichten, weil sie richtige Begriffe von der Staatswirthschaft haben, ohne welche das Ganze nicht bestehen kann; die weise Gesetze von selbst, ohne Zwangsmittel, beobachten, weil sie von der Güte derselben überzeugt sind, und die das Licht der Aufklärung nicht mißbrauchen, weil ihr Leben den Forderungen der Sittlichkeit, und der gewonnenen bessern Überzeugung angemessen ist“ (Pölitz 1806, zitiert nach Herrmann 1993b, S. 577).

Welche Regierung würde angesichts solcher Versprechungen nicht einen stärkeren Einfluß auf Erziehung erstreben? Kritischen Stimmen, wie etwa die Humboldts oder Schleiermachers, blieben deshalb weitgehend ungehört. Entscheidender war vielmehr das konservative Lager, das Menschen-, Bürger- und Nationalbildung gleichsetzte:

„Das nationale Leben ist ein wahrhaft menschliches Leben und die Ausbildung für dasselbe vereinigt alle Zwecke, welche von der Vernunft für die Erziehung des Individuums aufgestellt werden. Nationalbildung steht demnach in keinem Widerstreit mit der Erziehung des Individuum. Sie hat vielmehr gleich dieser den Zweck, das Individuum zum Ideal vollkommener Menschheit auszubilden. Aber sie characterisirt sich als Nationalbildung durch das Bestreben, den Kräften und Kraftäußerungen des Individuum eine nationale Richtung zu geben, alle Bestrebungen der einzelnen Individuen in dem gemeinsamen Sammelpunct des Nationalzwecks zu concentriren, und dadurch, der Überzeugung, dem Gefühl, dem Willen und der That nach, alle Individuen einer Nation zu einem Gemeinwesen, zu einem Nationalindividuum zu verknüpfen“ (Jachmann 1812, zitiert nach Herrmann 1993b, S. 578).

Beim Übergang von der Staatserziehung zur Nationalbildung ist insbesondere die auf die Nation zielende inhaltliche Ausrichtung schulischer Erziehung wichtig. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts wurde eine ganze Reihe von Nationalerziehungsplänen entwickelt, auf deren Ausgestaltung und Einfluß hier nicht weiter eingegangen werden kann.¹⁵²

Diese Entwicklungen zeichnen den grundsätzlichen Weg der Verstaatlichung des Bildungswesens vor. Später gab es nur noch Ausformulierungen der Ziele und ein Anwachsen des staatlichen Einflusses, wie die grobe Nachzeichnung in Tabelle 2 aufweist. Die Einführung der gemeinsamen Grundschule ist dabei ebenfalls nichts anderes als das konsequente Umsetzen sich vorher abzeichnender Entwicklungen. So gesehen überraschen z. B. die Maßnahmen der Nationalsozialisten zur weiteren Verstaatlichung ebenfalls nicht: Ihre Schulpolitik betrieb eine Zentralisierung der Schul-

¹⁵² Dabei wäre zudem das nur begrenzt mit dem heutigen vergleichbare spezifische Verständnis von Nation zu dieser Zeit zu beachten.

verwaltung (z. B. 1934 Errichtung eines Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, 1938 Reichsschulpflichtgesetz mit Schulpflicht vom 6. bis zum 18. Lebensjahr), verfolgte eine einheitliche Organisation der Lehrerverbände (durch den „Nationalsozialistischen Lehrerbund“, NSLB, im Dachverband der „Deutschen Erziehergemeinschaft“, DEG) und versprach, das „liberalistische“ Leistungs- und Berechtigungswesen durch parteigebundene Aufstiegschancen zu ersetzen. Gleichzeitig wurden im Gegensatz dazu schon 1933 die pädagogischen Akademien in Preußen in „Hochschulen für Lehrerbildung“ umbenannt und bis 1937 auch in den anderen Ländern, von Ausnahmen abgesehen, erstmalig eine Hochschulbildung für alle Lehrer durchgesetzt (Herrlitz/Hopf/Titze 1993, S. 145 ff.).

Tabelle 2: Maßnahmen zur Verstaatlichung des Schulwesens

1717	Generaledikt des Königs von Preußen zur Schulpflicht (die aber eine Unterrichtspflicht war, weil kein <i>Schulbesuch</i> gefordert wurde)
1763	Generallandschulreglement, ein Normal-Lehrplan für die preußischen Landschulen (Normal im Sinne von Norm)
1787	Einrichtung des „Ober-Schulcollegiums“, Etablierung der selbständigen preußischen Schulverwaltung, neue Vorschläge dieser Verwaltung für den Normal-Lehrplan
1788	Einführung des Abiturientenexamens in Preußen als Schulabschluß
1794	„Allgemeines Landrecht für die preußischen Staaten“ erklärt Schulen und Universitäten zu „Veranstaltungen des Staates“
1808	Das Ober-Schulcollegium wird durch die „Section für Cultus und den öffentlichen Unterricht“ im preußischen Innenministerium ersetzt (Humboldt ist von 1808 bis 1810 erster Sektionschef)
1810	Für Lehrer an höheren Schulen wird ab jetzt eine besondere Prüfung verlangt, das „Examen pro facultate docendi“
1812	Neue Prüfungsordnung für Abiturienten, Normal-Lehrplan für Gymnasien
1817	Ein eigenes „Ministerium der Geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten“ wird in Preußen eingerichtet; erster „Kultusminister“ ist v. Altenstein (bis 1840)
1832	Vorläufige Instruktion für die Entlassungsprüfungen an höheren Bürger- und Realschulen in Preußen
1834	Verbindliche Durchsetzung des Abiturentenexamens in Preußen
1854	Sogenannte „Stiehsche Regulative“, neuer Normal-Lehrplan für einklassige evangelische Elementarschulen und entsprechende Lehrerausbildungseinrichtungen. Sie werden als restriktive Reaktion auf den Revolutionsversuch von 1848 gewertet, weil der Unterricht inhaltlich eng begrenzt sein soll.
1859	Unterrichts- und Prüfungsordnung für Real- und höhere Bürgerschulen in Preußen
1872	Allgemeine Bestimmungen für Volksschulen und Lehrerausbildungseinrichtungen in Preußen (ersetzen die Stiehschen Regulative und gelten bis 1920)
1918	Erlaß des preußischen Ministers für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung zur Aufhebung der geistlichen Schulaufsicht vor Ort
1919	Die Weimarer Reichsverfassung legt in Artikel 10 die Kompetenz des Reichs für das Schulwesen fest, das Nähere sollen Einzelgesetze regeln.
1920	Das Reichsgrundschulgesetz, erstes und einziges Reichsschulgesetz der Weimarer Republik, schreibt eine vierjährige Grundschule für alle vor, Vorschulen und Vorschulklassen werden aufgehoben. Bildungspolitik bleibt im wesentlichen Länderangelegenheit, die

	Kooperation erfolgt durch Vereinbarungen des Unterrichtsausschusses der Länder.
1934	Mit dem „Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung“ wird erstmals ein Ministerium für Bildungsangelegenheiten oberhalb der Länderebene eingerichtet. Die Länder werden wesentlicher Kompetenzen enthoben.
1938	Reichsschulpflichtgesetz
1946	Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schulen in den fünf Ländern und Provinzen der Sowjetischen Besatzungszone
1947	Kontrollratsdirektive Nr. 54 der vier Siegermächte „Grundprinzipien für die Demokratisierung des Bildungswesens in Deutschland“. Da die Durchführung bei den Ländern lag, wurden unterschiedlichste Regelungen getroffen.
1948	Deklaration der Vereinten Nationen: Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (Artikel 26: Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung)
1949	Das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland sieht keine Bundeskompetenz für Schul- und Bildungspolitik vor, aber: Artikel 7, Abs. 1 GG „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.“ Bildungspolitik ist Ländersache. Eine Kooperation erfolgt durch die Kultusministerkonferenz.
1959	Einführung des obligatorischen polytechnischen Unterrichts in der DDR
1965	Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem in der DDR
1969	Grundgesetzänderung: Die Bundesregierung darf als Rahmengesetz allgemeine Grundsätze des Hochschulwesens erlassen und wirkt beim Ausbau und Neubau von Hochschulen einschließlich der Hochschulkliniken mit (Artikel 75, 91a).
1970	Errichtung des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft
1973	Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung gibt den „Bildungsgesamtplan“ heraus. Die Kompetenzen entsprechen immer noch denen von 1949. Der Bildungsgesamtplan hat deswegen nur Empfehlungscharakter.
1990	Mit Aufnahme der neuen Bundesländer wird das in den westlichen Ländern geltende Recht, auch die Rechtsverhältnisse in Erziehungsangelegenheiten, auf die neuen Bundesländer übertragen und das Recht der DDR abgeschafft.

Die Chronologie wichtiger gesetzgeberischer Maßnahmen des Staates zur Beeinflussung schulischer Erziehung ist nicht vollständig. Sie bezieht sich in der frühen Zeit vor allem auf Preußen, die Entwicklungen in anderen Ländern weichen aber nicht grundlegend ab. Quelle: Verändert nach: Herrlitz /Hopf /Titze 1993, S. 237 ff.

Erziehungswissenschaftliche Darstellungen zur Entwicklung des Bildungswesens sehen in Bezug auf das Verhältnis von Bildungswesen und Gesellschaft zumeist die Koexistenz eines weitgehend autonomen Bildungswesens und des Staates. Tenorth (1988), der hier als Beispiel herangezogen wird, faßt seine Geschichte der Erziehung in einigen Punkten zusammen, die diese Wahrnehmung verdeutlichen:

„Die Erziehungsgeschichte seit der frühen Neuzeit in Deutschland läßt sich dann, einerseits, als ein langwieriger und umweghafter Prozeß beschreiben, in dem die Strukturprinzipien moderner Gesellschaften sich Geltung verschaffen können, ablesbar an der Entstehung eines Erziehungssystems, das nach eigener Logik arbeitet und zunehmend alle Lernprobleme unserer Gesellschaft seiner Rationalität unterwirft. Erwartbar waren diese Strukturprinzipien kontinuierlich durch die nationalen Traditionen überformt, die für die deutsche Geschichte typisch sind, u.a. den Partikularismus der Konfessionen und die relativ starke Abschottung von Sozialmilieus, die späte politische Demokratisierung und die im Berechtigungswesen gegebene enge Verknüpfung von Bildungsgängen, aka-

demischen Berufen und Sozialstruktur. Zur spezifischen Formierung dieses Modernisierungsprozesses gehört deshalb vielleicht auch die Entwicklungssequenz, die sich für die Durchsetzung der Funktionsprinzipien beobachten ließ: in der frühen Neuzeit umfassend antizipiert, folgt die Realisierung der neuzeitlichen Erziehung seit der Aufklärung einem Muster, in dem sie sich zuerst ideell, dann staatlich kontrolliert in der öffentlichen Schule, schließlich gesellschaftsweit auch in familiären und nachschulischen Erziehungsverhältnissen verwirklicht“ (Tenorth 1988, S. 315 f.).

Erziehungsgeschichte ist, nach dieser Darstellung, seit der frühen Neuzeit die Entwicklung eines Erziehungssystems, das mit eigener Logik alle gesellschaftlichen Lernprobleme angeht. Das System ist zwar „nationalen Traditionen“ ausgesetzt, aber der Modernisierungsprozeß führt zur gesellschaftsweiten Durchsetzung der speziellen Muster. Tenorth (1988) führt vier Muster neuzeitlicher Entwicklung öffentlicher Erziehungsverhältnisse an: erstens den Trend zur Durchsetzung einer Pflichtschulzeit für alle Heranwachsenden; zweitens einen anwachsenden Anteil der Schulzeit an der gesamten Lebenszeit; drittens einen zunehmenden Besuch schulischer Bildungseinrichtungen über die Pflichtschulzeit hinaus und viertens die „Pädagogisierung“ der Gesellschaft, die Ausdehnung der pädagogischen Logik auf alle gesellschaftlichen Probleme (ebd., S. 316).

Tenorth (1988) beleuchtet auch die Folgeprobleme dieser Muster, aber es bleibt der Eindruck, das Erziehungssystem sei – wenn auch durch „nationale Traditionen“ überformt – relativ autonom und habe sich im Staat bzw. in der Gesellschaft „breitgemacht“. ¹⁵³ Tenorths Sichtweise ist als typisch einzuschätzen.

Die Diskussion um eine Pädagogisierung der Gesellschaft kann den Eindruck erwecken, Tenorths Position sei zutreffend. Sie ist aber zu relativieren: Z. B. zeigt die Auseinandersetzung um die Autonomie von Schulen und Hochschulen – wenn auch größtenteils durch Finanzprobleme angestoßen –, daß Erziehung nicht so autonom ist, wie das Wort von der Pädagogisierung vermuten läßt. Andere Stimmen stellen die Unabhängigkeit der Pädagogik in Frage und vertreten eine andere Position als Tenorth:

„Diese Überlegung [, daß die Menge der vermittelten Informationen pro Person in städtischen Regionen ohne Analphabetismus hundertmal größer ist als in Regionen mit verbreitetem Analphabetismus, N. W.] impliziert zugleich, daß in einer Bevölkerung, die über solche technologischen Mittel [Radio, Film, Fernsehen, vor allem aber das geschriebene Wort, N. W.] noch nicht verfügt, die Schule einerseits wahrscheinlich ein wichtiges Instrument ist, aus relativ autonomen Gruppen so etwas wie eine Gesellschaft und einen Staat herauszubilden. Andererseits kann sich ein allgemeines Schulsystem erst

¹⁵³ „Nationale Traditionen“ werden dabei unhinterfragt übernommen – erst ein Vergleich mit Entwicklungen in anderen Staaten könnte aufzeigen, ob sich die Tendenzen unterscheiden. Nur so wären „nationale Traditionen“ von Auswirkungen allgemeiner Modernisierungsprozesse zu trennen – eine wissenschaftliche Aufgabe, deren Bearbeitung noch weitgehend zu leisten ist. Vermutlich sind die „nationalen“ Unterschiede geringer sind als die modernisierungsbedingten Gemeinsamkeiten.

in einer historischen Situation entwickeln, in der solche Tendenzen zur Zentralisierung und Vereinheitlichung bis dahin zerstreuter Herrschafts- und Lebensbereiche bereits vorhanden sind. Es ist also anzunehmen, daß die Entstehung des modernen öffentlichen Bildungswesens in engem Zusammenhang mit der historischen Entwicklung dessen steht, was in einem modernen Sinne Staat und Gesellschaft genannt werden kann“ (Leschinsky/Roeder 1983, S. 32).

Noch pointierter ist Hamburgers Aussage zur gesellschaftlichen Funktion schulischer Erziehung und damit zur Freiheit von Erziehung:

„Die schulisch organisierte Erziehung ist nämlich von Anfang an in die Herausbildung des einheitlichen Staatsvolkes eingebunden, auch wenn in Deutschland die Vereinheitlichungsfunktion sich schulorganisatorisch nur in der Grundschule realisiert hat [gemeint ist der gemeinsame Schulbesuch (fast) aller Kinder, N. W.]. Dennoch ist die staatliche Schule ein wesentliches Instrument nationalstaatlicher Vereinheitlichung. Sie sichert neben der Selektion und Qualifikation für ein hierarchisch geordnetes System von Berufspositionen auch ein Minimum an sprachlicher und kultureller Einheitlichkeit. In der Geschichte des Bildungswesens lassen sich genügend Belege dafür finden, daß die staatliche Schule solche Einheitlichkeit gerade durch die Unterdrückung von Teilkulturen und gegen deren Überlebenswillen durchgesetzt hat“ (Hamburger 1991, S. 71).

Die Verstaatlichung des Bildungswesens erfolgte aus guten Gründen: Organisatorische Erfordernisse und große Vorteile für den Staat haben dieser Umgangsweise mit dem Bildungswesen zu weltweiter Verbreitung verholfen. Die Staaten werden – trotz aller Autonomiedebatten und Privatisierungsgelüste – in absehbarer Zeit nicht auf diese Vorteile verzichten. Zudem zeigt sich kein anderer kompetenter Träger eines allgemeinen und gleichen Schulwesens für alle Kinder nachwachsender Generationen. Das Schulwesen wird in den modernen demokratischen Staaten auch in absehbarer Zeit mindestens unter staatlicher Kontrolle, wenn nicht in staatlicher Hand bleiben.

3.3 Bürgerliche Gleichstellung und Individualisierung

Neben gesellschaftlicher Differenzierung und Rationalisierung zählt Individualisierung zu den zentralen Veränderungen der modernen gegenüber traditionaler Gesellschaft. Individualisierung¹⁵⁴ wird in der Regel mit Heterogenisierungsprozessen verbunden und häufig als gesellschaftliche Desintegration beklagt. Hier wird der Standpunkt vertreten, daß Individualisierung im Prozeß gesellschaftlicher Modernisierung eng mit der Durchsetzung bürgerlicher Gleichstellung gekoppelt. Diese stellt dabei eine Homo-

¹⁵⁴ Die Ebene des Individuums ist Gegenstand des Kapitels 4.3. Dort wird nach Homogenisierungs- und Heterogenisierungswirkungen des Bildungswesens auf dieser Ebene gefragt. Die Idee bürgerlicher Gleichstellung ist dabei eine wichtige Grundlage.

genisierung dar. Nachfolgend wird das Verhältnis beider Entwicklungen unter diesem Gesichtspunkt vorgestellt.

Die uns heute (weitgehend) selbstverständliche Vorstellung der Gleichheit aller Menschen und der Ausstattung aller Menschen mit bestimmten Rechten (z. B. Menschenrechten) ist historisch relativ jung. Die Frage der Legitimierung von Macht und des Umgangs mit ihr bei der Durchsetzung von Ansprüchen gegen die Interessen anderer Menschen ist sicher so alt wie die Menschheit. Ob tatsächlich in vorgeschichtlichen Zeiten immer nur das Recht des Stärkeren bzw. Durchsetzungsfähigeren galt, ist angesichts der Gefahren und mannigfaltigen Abhängigkeiten u. a. von Wetter- und Witterungsbedingungen, sowie der wesentlich geringeren Bevölkerungsdichte fraglich. Alle geschichtlichen Berichte enthalten auch Aspekte der Aushandlung und Verrechtlichung menschlicher Beziehungen. Historisch relativ neu ist der Gedanke eines Eigenwertes und der Autonomie jedes menschlichen Individuums und dessen Ausstattung mit unveräußerlichen Freiheits- und Gleichheitsrechten.¹⁵⁵

Die Grundfreiheiten des Individuums wurden in der europäischen Geschichte erstmals in der „Petition of Rights“ (1628), der „Habeas-Corpus-Akte“ (1679) und der „Bill of Rights“ (1689) festgelegt (Hesselberger 1995, S. 55). Die amerikanische Unabhängigkeitserklärung von 1776 enthielt die Gedanken, alle Menschen seien gleich geschaffen und besäßen bestimmte unveräußerliche Rechte, u. a. auf Leben, Freiheit und das Streben nach Glück. Die Verfassung der Vereinigten Staaten von Amerika sowie die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte in Frankreich 1789 machten erstmals eine breitere Öffentlichkeit mit solchen Grundrechten vertraut.

Insbesondere die Prinzipien der französischen Menschenrechtserklärung tauchen später immer wieder in den europäischen Verfassungen auf. Neben der naturrechtlichen Vorstellung einer angeborenen Freiheitssphäre des einzelnen – seit John Locke (1632 – 1704) aus dem Gedanken der Autonomie und des Eigenwertes des Individuums als der Staatsgewalt entzogene Rechts- und Freiheitssphäre des einzelnen gefordert – wurde damit die Idee politischer Staatsbürgerrechte entwickelt. Diese Rechte sind auf die Mitwirkung des einzelnen an der Ausübung von Staatsgewalt ausgerichtet; das wichtigste ist das Wahlrecht. Die naturrechtlich abgeleiteten Menschenrechte und die politisch ausgerichteten Staatsbürgerrechte waren auch in den verschiedenen deutschen Verfassungen seit dem frühen 19. Jahrhundert immer wichtiger Teil der Grundrechte (Hesselberger 1995, S. 55 f.).

Gegenüber den ständischen Rechtsordnungen ist die rechtliche und po-

¹⁵⁵ Die Entwicklung der Ideen zum Individuum in philosophischen Theorien wird hier nicht berücksichtigt. Wichtig ist allerdings, daß die Vorstellung vom Individuum hier ihre Grundlagen (etwa bei Leibniz und später bei Kant, Fichte und Hegel) hat und somit viel älter ist als Psychologie oder Soziologie, die sich heute stark mit dem Individuum beschäftigen.

litische Gleichstellung der Staatsbürger in modernen Verfassungen eine enorme Vereinheitlichung auf diesem Gebiet. Deren Durchsetzung ist aber erst eine Errungenschaft des 20. Jahrhunderts. In der Weimarer Republik wurden gleiche Wahlrechte realisiert; die rechtliche Gleichstellung von Männern und Frauen erreichte die Bundesrepublik Deutschland erst in den 1970er Jahren. Der erwähnte „mentale Umbau“ der Untertanen zu Staatsbürgern erstreckte sich u. a. auf diese Bereiche.

In pädagogischen Theorien und Erziehungsplänen war die Gleichheit der Menschen ein wichtiges Thema. Auch die Bildungsreform nach dem Zweiten Weltkrieg hatte, nach Lenhardt (1991), Gleichheit zum Ziel. Der einzelne geriet ins bildungspolitische Blickfeld, weil die noch die 1950er Jahre beherrschenden „ständischen“ Vorstellungen die gesellschaftlichen Anforderungen nicht mehr erfüllten. Vor diesem Hintergrund änderte sich die Bedeutung der statistischen Kunstfigur der maximalen Benachteiligung, der katholischen Arbeiterin vom Lande: Eltern und Schüler orientierten sich jetzt an der Idee des autonomen Individuums, das sich als Akkumulateur von Bildungskapital betätigt:

„Eine wichtige Komponente dieses Eigeninteresses ist freilich, daß sich die Schüler selbst instrumentalisieren. Die Freiheit von den traditionellen Bornierungen der 50er Jahre besteht nicht zuletzt darin, daß jeder seine Bildung und damit sich selbst in unterschiedlichem Maße zum Mittel seiner Karriere macht. Nicht was den einzelnen um seiner selbst willen interessiert, sondern das Diplom, das sich am besten vermarkten läßt, gewinnt so an Gewicht. [...] Des Zwangs zu individueller Lebensplanung sind sich die Schüler und Eltern auch bewußt. Das zeigen nicht zuletzt die Klagen über Leistungs- und Konkurrenzdruck. Diese Befindlichkeiten sind typisch für die bürgerliche Gesellschaft; ständischen Verhältnissen sind sie fremd“ (Lenhardt 1991, S. 440, 444).

Gleichheit war noch aus einem anderen Grund ein Ziel der Bildungsreform: Es ging um die Herstellung funktionaler Voraussetzungen für die Schaffung „vernünftiger“ gesellschaftlicher Verhältnisse, etwa die Unterstützung der Öffentlichkeit (Habermas). Daraus erwuchs auch die Vorstellung von Bildung als Bürgerrecht, wie Dahrendorf sie vertrat. Die erläuterte Gleichheit ist die Voraussetzung heutiger gesellschaftlicher Verhältnisse.¹⁵⁶ Die Staatsbürgerrolle ist die institutionalisierte Gleichheit der Bürger (Lenhardt 1991, S. 443).

Die Idee einer Freiheitssphäre des einzelnen Staatsbürgers ist nicht das Ergebnis humanitärer Anstrengungen – jedenfalls nicht hauptsächlich.

¹⁵⁶ Die Gleichstellungsidee zeigt sich z. B. darin, daß – wie etwa in Frankreich vorherrschend – Antidiskriminierungsmaßnahmen den einzelnen Menschen, unabhängig von seiner Herkunft, der Zugehörigkeit zu Gruppen oder seinen Überzeugungen, betreffen und auf die Gleichstellung der *Individuen* zielen. Diese Ausrichtung ist von den Vorstellungen der Aufklärung, des Zentralstaates und der Einheit der Nation als Gesamtheit seiner Bürger geprägt. Gleichzeitig werden dadurch Minderheiten als soziale Gruppen weder anerkannt und noch gefördert (Schulte 1995, S. 13).

Auffällig ist der zeitliche Zusammenhang mit anderen erläuterten Prozessen, vor allem mit der entstehenden Dialektik von mentalem Aufbruch und Disziplinierung durch geänderte wirtschaftliche und politische Verhältnisse. Für die hier verfolgte Fragestellung ist zentral, daß bürgerliche Gleichstellung dazu beiträgt, dem Individuum einen höheren Stellenwert gegenüber Ansprüchen der Gemeinschaft zuzugestehen.

„Der sozialwissenschaftliche Gebrauch des Begriffs I[n]dividuum ist untrennbar verknüpft mit dem der Gesellschaft. Individuen sind Einheiten des gesellschaftlichen Ganzen, Gesellschaft setzt sich aus ihnen zusammen. Das allgemeine Hervortreten des Begriffs I[n]dividuum ist wohl historisch gebunden an die Auflösung der ständischen feudalen Gesellschaft. Er ist in erster Linie ein Begriff der bürgerlichen Gesellschaft. Frei von ständischen Privilegien, mit der Gleichstellung als Staatsbürger, die nicht länger zu Gehorsam als Untertanen verpflichtet sind, sondern über die Verfolgung ihrer Eigeninteressen am Markt in Beziehung treten, wird der Blick geöffnet für die allen Menschen je eigene nicht nur numerische, sondern auch gesellschaftliche Eigenschaft, zu sein. [...] Das soziologische Interesse am I[n]dividuum korrespondiert also dem wachsenden Auseinander- und Gegenübertreten von einzelner und gesellschaftlichen Strukturen auf der einen, seiner geschichtlich zunehmenden Regulierung und Vermassung auf der anderen Seite“ (Busch 1984, S. 242 f.).

Dieser Prozeß wird heute als erste Individualisierung bezeichnet. Beck (1986, S. 206) faßt die Entwicklungen mit den drei Begriffen „Freisetzungsdimension“, d. h. Herauslösung des Individuums aus gegebenen Sozialformen ständischer Herrschafts- und Versorgungsstrukturen, „Entzauberungsdimension“, d. h. Verlust traditionaler Sicherheiten in Bezug auf Glauben, Normen und Handlungswissen, sowie „Kontroll- bzw. Reintegrationsfunktion“, d. h. eine neue Art sozialer Einbindung durch gesellschaftliche Institutionen. Die Entstehung des bürgerlichen Individuums ist von Beginn an mit einem zweiten Prozeß gekoppelt, mit einer durch „Regulierung und Vermassung“ (Busch 1984, S. 243) auf anderer Ebene vermittelten Forderung nach Anpassung und Konformität. Die Chancen der Freiheit waren zudem von Anfang an mit Risiken verbunden; die Freiheit von Zunftzwang oder paternalistischer Ordnung entließ den einzelnen zugleich aus den damit verbundenen Sicherheiten.¹⁵⁷

Individualisierung ist eng mit gesellschaftlicher Modernisierung bzw. dem Zivilisationsprozeß, wie Elias sozialen Wandel nennt, verbunden. Elias wies vor allem auf den Rückgang der Fremdzwänge und die Zunahme

¹⁵⁷ Allerdings gab es so etwas wie Individualisierung schon immer. In allen Gesellschaften und zu allen Zeiten lösten sich Einzelpersonen oder Gruppen aus den vorgefundenen Kontexten und schlugen einen eigenen, individuellen Weg ein. So bedeutet z. B. in einer durch ein Kastenwesen geregelten Gesellschaft der Abschied aus der Kaste u. a. den Verlust des mit der Kastenzugehörigkeit verbundenen Ansehens und den Abschied aus diesem Kollektiv (Treibel 1994, S. 194). Dies ist auch Beck (1986, S. 206) bewußt, er weist auf individualisierte Lebensstile und Lebenslagen schon in der höfischen Kultur des Mittelalters und der Renaissance hin.

der Selbstzwänge hin. Dabei geht er nicht von einem radikalen Neubeginn aus, vor dem es keine Individualisierung gegeben hat. Elias sieht die Notwendigkeit von Individualisierungsprozessen für sozialen Wandel und spricht von in solchen Phasen erfolgenden Individualisierungs-Schüben. Als Begleiterscheinungen führt er an: verstärkte Selbstregulierung, wachsende Mobilität, Zunahme von Entscheidungsmöglichkeiten, Verlassen von Schutzverbänden und verstärkte Eigenverantwortung, Bedeutungszunahme von Ich-Identität gegenüber Wir-Identität und zunehmende Freiwilligkeit und Austauschbarkeit vieler Wir-Beziehungen, etwa Partnerschaften und Freundschaften¹⁵⁸ (Treibel 1994, S. 195).¹⁵⁹

Die jüngere – nicht nur soziologische – Diskussion dreht sich um eine zweite Individualisierung, die insbesondere Beck (1986) ins Gespräch brachte. Diese zweite Individualisierung setzt die Bedingungen der ersten voraus und vollzog sich, so Beck, seit den 1950er Jahren:

„In allen reichen westlichen Industrieländern – besonders deutlich in der Bundesrepublik Deutschland – hat sich in der wohlfahrtsstaatlichen Modernisierung nach dem Zweiten Weltkrieg ein gesellschaftlicher Individualisierungsschub von bislang unerkannter Reichweite und Dynamik vollzogen [...]“ (Beck 1986, S. 116)

Beck stellt die neue Individualisierung, wie im Kapitel 2 erläutert, in einen Zusammenhang mit fortschreitenden Modernisierungsprozessen. Zudem verweist er auf die Bedeutung des Wohlfahrtsstaates, der mit hohen materiellen Lebensbedingungen und Mechanismen sozialer Sicherheit die neue Individualisierung erst erlaubt (Beck 1986, S. 116).

Unter Individualisierung versteht Beck (1986, S. 207) nur begrenzt die Entwicklung einer Person zu einem Individuum bzw. seine Emanzipation, ihn interessiert Individualisierung als historisch-soziologische, d. h. gesellschaftsgeschichtliche Kategorie, die – in der Tradition der Lebenslagen- und Lebenslauforschung – sich mit der Veränderung von Lebenslagen und Biographiemustern unter aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen befaßt.

¹⁵⁸ Dabei ist nicht zu übersehen, daß bestimmte Grundbedingungen von Wir-Beziehungen bzw. kollektiven Beziehungen weder freiwillig noch ohne weiteres austauschbar sind: etwa Geschlecht, Hautfarbe, Körperbild, Herkunft oder Staatsangehörigkeit.

¹⁵⁹ Dies läßt den Eindruck entstehen, Individualisierung sei eine notwendige und logische Konsequenz gesellschaftlicher Modernisierung und müßte sich mit Modernisierung weltweit durchsetzen. Dagegen spricht z. B., daß Huntington – wenn auch in einem anderen Zusammenhang – die mit der Individualisierung verbundene erhöhte Wertschätzung des Individuums eng mit der Entwicklung des Westens verbunden sieht: „Individualismus bleibt das kennzeichnende Merkmal des Westens unter den Kulturen des 20. Jahrhunderts. In einer Untersuchung vergleichbarer Stichproben aus fünfzig Ländern gehörten zu den zwanzig Ländern, die auf der Individualismusskala am höchsten rangierten, alle westlichen Länder außer Portugal, dazu Israel. Der Verfasser einer anderen kulturübergreifenden Studie zum Thema Individualismus und Kollektivismus hob ebenfalls die Dominanz des Individualismus im Westen gegenüber dem Vorherrschen des Kollektivismus anderswo hervor und kam zu dem Schluß: »Die Werte, die im Westen am wichtigsten sind, sind weltweit am bedeutungslosesten.« (Huntington 1996, S. 102).

„Mit dem Begriff »Individualisierung« werden drei *zusammenhängende* Prozesse innerhalb der Gegenwartsgesellschaft bezeichnet. Zum einen die Auflösung industrieller Lebensformen wie soziale Klassen, Kleinfamilien, Geschlechterrollen, ihre Bedingungen, Reichweiten usw. Zum zweiten die biographischen Modi und Verläufe, die dadurch entstehen, und die Art, wie diese in institutionelle Muster eingebunden bleiben bzw. werden. Drittens schließlich erfaßt dieser Begriff die individuellen und gesamtgesellschaftlichen (politischen, sozialpolitischen) Bedeutungen und Folgen dieses Strukturwandels“ (Beck/Beck-Gernsheim (Hg.) 1994, Klappentext, Hervorhebung N. W.).

Diskussionen um Individualisierung beziehen sich in der Regel nicht auf das gesamte Spektrum, sondern häufig verkürzend nur auf den ersten Prozeß. Die Verbindung gegenläufiger Entwicklungen ist für die Einordnung der zweiten Individualisierung in die hier geführte Diskussion zentral.

Die Situation des Individuums im Prozeß der Moderne beschreiben ihre Theoretiker als fortschreitende Abnahme äußerer Zwänge und Bindungen und daraus folgender Zunahme persönlicher Freiheit. Der Blick wird dabei insbesondere auf die wachsende Zahl an Optionen gerichtet, die dem Individuum in der modernen Gesellschaft zur Verfügung steht. Die Erörterungen im zweiten Kapitel bestätigen diese Sichtweise, wenn man bestimmte Seiten der gesellschaftlichen Situation der Individuen betrachtet. Sie entspricht im wesentlichen dem als Befreiungsdiskurs bezeichneten Argumentationshaushalt. Diese Blickrichtung ist aber zu ergänzen durch den Disziplinierungsdiskurs, sonst wird die Einbindung des Individuums unvollständig und mit falschem Akzent erfaßt.

Das sich aus der Individualisierung unter den neuen gesellschaftlichen Bedingungen ergebende gesellschaftliche Problem der Integration des einzelnen faßt Beck (1986, S. 209 f.) in drei Thesen, die eine Grundlage des Disziplinierungsdiskurses bilden: Gesellschaftliche Reproduktion erfolgt seit der ersten Individualisierung nicht mehr durch die Stände, sondern durch soziale Klassen. Die Familie tritt jetzt an die Stelle sozialer Klassenbindungen, und da auch diese nicht mehr stabil ist, wird die einzelne Person selbst zur „lebensweltlichen Reproduktionseinheit“ (ebd., S. 209). Der einzelne kümmert sich um seine Existenzsicherung und die persönliche Biographie.¹⁶⁰ Die Isolierung des einzelnen geht, so die zweite These, mit Standardisierung einher:

„Genauer gesagt: Eben die Medien, die eine Individualisierung bewirken, bewirken auch eine Standardisierung. Dies gilt für Markt, Geld, Recht, Mobilität, Bildung usw. in jeweils unterschiedlicher Weise“ (Beck 1986, S. 210).

Die entstehenden gesellschaftlichen Institutionen bewirken über die Zwän-

¹⁶⁰ Wie offen und entscheidungsabhängig die Biographie des einzelnen ist (Beck 1986, S. 216), wird u. a. im Kapitel 4.1 bei der Frage nach sozialer Mobilität diskutiert. Es ist fraglich, wie „selbstreflexiv“ (ebd.) die Biographie geworden ist und wie sehr sich die Menschen aus „vorgegebenen Fixierungen“ (ebd.) lösen können.

ge des Arbeitsmarktes¹⁶¹ und des Konsums neue Standardisierungen und Kontrollen. Die alten Bindungen werden durch neue Notwendigkeiten – eine Schule zu besuchen, eine Ausbildung zu machen, einen Arbeitsplatz zu bekommen usw. – ersetzt. Dies führt drittens zu einer neuen Form der Vergesellschaftung, die von den Bereichen Arbeitsmarkt, Recht, Bildung usw. geprägt ist (Beck 1986, S. 210 f.):

„Die freigesetzten Individuen werden arbeitsmarktabhängig und *deshalb* bildungsabhängig, konsumabhängig, abhängig von sozialrechtlichen Regelungen und Versorgungen, von Verkehrsplanungen, Konsumangeboten, Möglichkeiten und Moden in der medizinischen, psychologischen und pädagogischen Beratung und Betreuung“ (Beck 1986, S. 210, Hervorhebung im Original).

Die moderne Gesellschaft übt viele Zwänge auf das Individuum aus¹⁶² und versucht in zunehmendem Maße, alle Lebensabläufe zu regeln.

„Die Regelungsdichte der modernen Gesellschaft ist bekannt bis berüchtigt (vom TÜV bis zur Steuererklärung bis zu Müllsortierungsbestimmungen), im Summeneffekt ein höchst differenziertes Kunstwerk mit labyrinthischen Anlagen“ (Beck/Beck-Gernsheim 1994, S. 12).

Individualistisch ist an dieser Situation, daß der einzelne sich selbst um das Erreichen gesellschaftlich vorgegebener Handlungsmöglichkeiten bemühen muß. Er muß sich die Segnungen des Wohlfahrtsstaates durch eigene Aktivitäten zugänglich machen; man wird nicht mehr einfach in einen Stand hineingeboren.¹⁶³ Möglichkeit zur Wahl heißt Zwang zur Wahl. Der Be-

¹⁶¹ Die Individualisierung hat ihrerseits Konsequenzen im Bereich von Institutionen, etwa auf den Arbeitsmarkt, und gefährdet bisherige Strukturen dort vorherrschender Sozialbeziehungen. Baethge (1994) führt z. B. Elemente und Folgen zunehmender Subjektzentrierung des Arbeitsverhaltens abhängig Erwerbstätiger an. Die so agierenden Personen möchten, daß die Arbeit ihnen – jenseits der Entlohnung – etwas gibt. Sie identifizieren sich mit ihrer Tätigkeit, nicht unbedingt mit der Organisation. Erfüllt der Arbeitsplatz nicht die gestellten Ansprüche, wird ein neuer gesucht, oder die Aktivitäten richten sich auf andere Bereiche, etwa Freizeit, Weiterbildung oder außerbetriebliche Tätigkeiten. Manche Betriebe reagieren zwar z. B. mit Qualitätszirkeln u. ä. Maßnahmen darauf – aus eigennützigem Interesse. Doch verändern sich Arbeitsplätze dadurch noch nicht bedürfnisgerecht, so daß ein gewisser, durch Individualisierung mit ausgelöster Veränderungsdruck der Arbeitsbeziehungen – für einen Teil! – der Beschäftigten bleibt.

¹⁶² Die Risikogesellschaft als Modell einer veränderten gesellschaftlichen Situation und die Individualisierungsthese von Beck finden ihren Niederschlag z. B. in Sozialisationstheorien und in Theorien über das Jugendalter, zusammenfassend und mit weiteren Literaturhinweisen siehe Tillmann (1994, S. 255-277).

¹⁶³ Der Auflösung von Klassengrenzen, z. B. durch zunehmenden Wohlstand, die Beck (1986, S. 124 f.) mit gesellschaftlicher Entwicklung verbindet, steht Bourdieu (1987) Beobachtung der anhaltenden Bedeutung „feiner Unterschiede“ gegenüber. Richtig dürfte an Becks These sein, daß gesellschaftlich relevante Differenzen zwischen verschiedenen Sozialschichten – etwa gegenüber der Zeit des Kaiserreichs – unsichtbarer geworden sind und daß Unterschiede zwischen den Schichten geringer wurden. Daraus ist nicht der Schluß zu ziehen, sie wären unbedeutend geworden. Im Kapitel 4.1 wird die anhaltende Wirksamkeit am Beispiel der differenzierten Übertragung kulturellen Kapitals aufgezeigt.

griff der „Bastelbiographie“ ist in diesem Zusammenhang entstanden.

„Die Individuen müssen, um nicht zu scheitern, langfristig planen und den Umständen sich anpassen können, müssen organisieren und improvisieren, Ziele entwerfen, Hindernisse erkennen, Niederlagen einstecken und neue Anfänge versuchen. Sie brauchen Initiative, Zähigkeit, Flexibilität und Frustrationstoleranz“ (Beck/Beck-Gernsheim 1994, S. 15).

Entscheidend ist die *individuelle* Zuweisung der Schuld für Versagen. Nicht nur die Chancen werden der einzelnen Person zugerechnet, auch die Last des Versagens ist von jedem selbst zu tragen.

„In der individualisierten Gesellschaft muß der einzelne entsprechend bei Strafe seiner permanenten Benachteiligung lernen, sich selbst als Handlungszentrum, als Planungsbüro in bezug auf seinen eigenen Lebenslauf, seine Fähigkeiten, Orientierungen, Partnerschaften usw. zu begreifen“ (Beck 1986, S. 217).

Auf diese Weise werden selbstverständliche Handlungsweisen wieder fraglich. Die Sicherheiten schwinden erneut, die Anfälligkeit für einfache Erklärungen wächst angesichts der Fülle an Möglichkeiten. Wenn alle Dinge hinterfragt werden oder sich ständig ändern können, gibt es keine Gewißheiten mehr.

„Was ist neu und spezifisch an den Individualisierungsprozessen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts? Knapp und direkt geantwortet: Das historisch Neue besteht darin, daß das, was früher wenigen zugemutet wurde – ein eigenes Leben zu führen –, nun mehr und mehr Menschen, im Grenzfall allen abverlangt wird. Das Neue ist erstens die Demokratisierung von Individualisierungsprozessen und zweitens (eng damit zusammenhängend) die Tatsache, daß Grundbedingungen der Gesellschaft Individualisierungen begünstigen bzw. erzwingen (Arbeitsmarkt, Mobilitäts- und Ausbildungsanforderungen, Arbeits- und Sozialrecht, Rentenvorsorge etc.): die institutionalisierte Individualisierung“ (Beck/Beck-Gernsheim 1994, S. 21).

Die oft gestellte Frage nach den Folgen der Individualisierung für gesellschaftlichen Zusammenhalt verkehrt sich durch Institutionalisierung fast ins Gegenteil.¹⁶⁴ Eine wichtige Rolle spielt dabei der Wohlfahrtsstaat als Kennzeichen der modernen Gesellschaft.

„Der Wohlfahrtsstaat integriert den Lebenslauf, indem er hochorganisierte Bildungsgänge und berufliche Ausbildungsgänge anbietet, stabile Beschäftigungen und bürokratische Karrieren. Wir haben aber auch gesehen, daß auf diese Weise Übergangereignisse schärfer akzentuiert werden, die Alterssegmentation verschärft wird und damit Lebensstadien ihre eigene Definition, ihre eigenen Zugänge und Ausgänge erhalten. In dieser Weise

¹⁶⁴ Während Individualisierung vielfach mit dem Zerfall des Zusammenhalts der modernen Gesellschaft gleichgesetzt wird, gibt es inzwischen Gegenstimmen, die Becks dritte These der zweiten Individualisierung betonen: Beiträge des von Beck und Sopp (1997) herausgegebenen Buches verstehen Individualisierung als neuen Modus der Integration, der eine notwendige Bedingung der Integration moderner Gesellschaften darstellt. Damit gefährdet Individualisierung die moderne Gesellschaft nicht etwa, sondern wird zu einer Voraussetzung ihres Erhalts.

trägt der Staat zu Differenzierung und Segmentierung des Lebensverlaufs bei“ (Mayer/ Müller 1994, S. 291).

Mit der Umverteilung von Geld zwingt der Staat zur Anpassung an bürokratische Abläufe und strukturiert vieles vor, gleichzeitig erhöht er damit z. B. individuelle Handlungschancen und individuelle Mobilität. Der Lebenslauf kann sich dadurch leichter aus vorgegebenen Mustern lösen.

Ob Individualisierung in der modernen Gesellschaft dem einzelnen tatsächlich mehr Freiheit verschafft oder ob sie ihn nur auf eine neue, nicht so offene Weise gängelt, ist nicht eindeutig zu beantworten. Solche Fragen wurden allerdings erst möglich, als bürgerliche Gleichstellung grundlegende Freiheiten für alle geschaffen hatte. Individualisierung ist heute nicht mehr nur als Folge gesellschaftlicher Modernisierung, sondern als wichtiger Bestandteil gesellschaftlicher Verfaßtheit anzusehen. Die Freiheiten sind nur gemeinsam mit den neuen gesellschaftlichen Zwängen zu diskutieren und damit im Rahmen des Befreiungs- und des Disziplinierungsdiskurses.

3.4 Die Durchsetzung einer Verkehrssprache

Die heute selbstverständliche Vorstellung, die Bewohner eines (National-) Staates sprächen eine Sprache und könnten – im Prinzip jedenfalls – alle miteinander kommunizieren, ist relativ jung. Die Geschichte der *Herstellung* sprachlicher Einheitlichkeit ist weitgehend vergessen. Vielmehr wird der Verlust an sprachlicher Vielfalt beklagt oder die (noch) vorhandene differenzierte sprachliche Situation, z. B. im indischen Subkontinent, bestaunt, wo es noch einige Hundert verschiedener Sprachen gibt. Sprache gilt nicht allein als Verständigungsmedium, sie ist darüber hinaus mit hoher Bedeutung aufgeladen und wird aus diesem Grund hier als Beispiel einer allgemeinen kulturellen Homogenisierung gewählt:

„Der schwer zu fassende Begriff der Kultur blieb bewußt ohne Definition. Aber ein zumindest behelfsweise akzeptables Kriterium der Kultur könnte die Sprache sein, als eine jedenfalls hinreichende, wenn nicht sogar notwendige Voraussetzung“ (Gellner 1991, S. 69 f.).

Die Bedeutung der Sprache zeigt sich u. a. in Diskussionen um eine multikulturelle Gesellschaft oder in machtpolitischen Auseinandersetzungen um den Stellenwert der eigenen Sprache,¹⁶⁵ z. B. im Rahmen der EU-Amtsspra-

¹⁶⁵ Die gesellschaftliche Bedeutung der Nationalsprache zeigt sich, sobald sie in Frage gestellt wird. Ab Ende 1989 wurde z. B. in den Niederlanden die Frage diskutiert, ob Englisch als Unterrichtssprache an den Universitäten nicht teilweise Niederländisch ersetzen sollte. Die Auseinandersetzung führte Ende 1990 zum parlamentarischen Antrag, Niederländisch gesetzlich als Unterrichtssprache zu verankern. Eine eingerichtete Kommission kam 1992 zu dem Schluß, die Position des Niederländischen sei in der allgemeinen täglichen Kommunikation nicht bedroht und sah keinen Anlaß für eine gesetzliche Regelung. Das Parlament setzte dennoch eine Vor-

chen. Bei Auseinandersetzungen um Sprache geht es um mehr als ein Mittel zur Sicherstellung der Kommunikationsfähigkeit. In diesem Kapitel wird der historische Prozeß sprachlicher Vereinheitlichung aufgezeigt, um den Charakter der mit der Einheitlichkeitsvorstellung verbundenen Ideen zu verdeutlichen. Zum anderen geht es um Ursachen dieses Prozesses, denn sie geben Hinweise auf Mechanismen gesellschaftlicher Modernisierung, deren Wirkungen viele Vorstellungen heutigen schulischen Handelns – nicht nur im Hinblick auf Sprache – mitbestimmen. Die Darstellung des Prozesses und seiner Gründe kann hier aber nur grob skizziert werden.

Die Sprache sowie die Vorstellung von Sprache sind in der modernen Gesellschaft stark durch Schriftlichkeit geprägt. Schriftlichkeit – und damit die Fähigkeit des Lesens und Schreibens – war im westlichen Europa bis weit ins Mittelalter hinein an die lateinische Sprache gebunden. Da Schreiben in Handarbeit erfolgte und die zu beschreibenden Unterlagen sehr teuer waren,¹⁶⁶ hielt man nur als wichtig angesehene Texte schriftlich fest.

„Große Teile der Bevölkerung hatten praktisch keine Berührung mit der Schriftkultur und lebten in einer fast ausschließlich mündlich kommunizierenden Gesellschaft. Diese Behauptung muß insofern etwas eingeschränkt werden, als nahezu jeder von der Existenz der heiligen Texte der Bibel wußte; allerdings hatten nur ganz bestimmte Gruppen damit zu tun. Ähnlich verhält es sich für andere Textsorten, welche etwa seit dem 12. Jahrhundert in Westeuropa immer zahlreicher werden (Literatur, Verwaltungsschriften), aber nur in relativ engen Kreisen als Schriften zirkulieren (sie können andere Gruppen allerdings durch die laute Lektüre erreichen)“ (Kremnitz 1997, S. 31).

Nur in Klöstern und Herrscherkanzleien wurde zu dieser Zeit geschrieben. Schriftlichkeit breitete sich in den prosperierenden Städten aus – besonders in der Umgebung gesellschaftlicher Macht. Gegen Ende des Mittelalters konnten maximal einige Prozent der Bevölkerung in Westeuropa lesen und schreiben. Mündliche Kommunikation spielte immer noch gesamtgesellschaftlich die dominante Rolle (Kremnitz 1997, S. 31 f.).

Die Bedeutung der christlichen Kirche für die sprachliche Situation des Mittelalters in Westeuropa ist groß, weil sie – anders als die östliche Kirche, die früh neben Griechisch auch Slawisch verwendete – praktisch bis zur Reformation im 16. Jahrhundert an Latein als Kirchensprache festhielt.

schrift über die Unterrichts- und Prüfungssprache Niederländisch in den Bestimmungen des höheren Unterrichts und der wissenschaftlichen Forschung durch. Aufschlußreich für den zugeschriebenen Stellenwert der Nationalsprache sind die in diesem Zusammenhang geführten parlamentarischen Debatten (Kroon/Sturm 1994a, S. 181-188).

¹⁶⁶ Die Kenntnisse zur Papierherstellung kamen erst im späten Mittelalter aus China, wo sie schon lange bekannt waren, über den Orient nach Europa. Im späteren Deutschland begann die Papierherstellung gegen Ende des 14. Jahrhunderts in Nürnberg (Kremnitz 1997, S. 30).

„Die Aufnahme der Volkssprachen erfolgt nur widerstrebend unter dem Einfluß der Erfolge der Reformation, die von Anfang an auf die gesprochenen Sprachen setzte. Dabei lassen sich allerdings Unterschiede zwischen romanischen und nichtromanischen Gebieten sehen. Die Gebiete mit romanischer Volkssprache haben aufgrund der sprachlichen Ähnlichkeit im allgemeinen am längsten an der gesellschaftlichen Rolle des Lateins festgehalten, während in den Gebieten mit germanischen Volkssprachen zum einen alte nichtlateinische Verschriftungsstrategien existieren, zum anderen der deutlichere sprachliche Abstand Prozesse der sprachlichen Bewußtwerdung sicher erleichtert hat“ (Kremnitz 1997, S. 34).

Alle wichtigen religiösen und weltlichen Texte wurden in lateinischer Sprache verfaßt; sie diente zugleich überregionaler Kommunikation. Die Volkssprachen waren dagegen von zentraler Bedeutung für die mündliche Kommunikation. Allerdings gab es viele Varietäten mit starker dialektaler Färbung. Zudem verändern sich Sprachen im Laufe der Zeit – so konnten die Sprecher der entstehenden romanischen Sprachen vermutlich noch bis ins 6. Jahrhundert Kirchenlatein verstehen –, was die frühen Schreiber aufgrund fehlender Verschriftlichungsregeln abhielt, volkssprachliche Texte zu verfassen. Dennoch war es für alle Personen, die Latein lernten, selbstverständlich, auch die Umgangssprache(n) zu kennen.

„Dem Latein kommt damit eine Kohäsionsfunktion als Verkehrs- und Wissenschaftssprache für das gesamte geistige und politische Westeuropa zu, welche erst im 18. Jh. ihr Ende findet, als die Aufklärung auch die letzten noch verbliebenen Positionen des Lateins, vor allem im Bereich der Bildung und Gelehrsamkeit, allmählich schleift. Keine der ihm folgenden dominanten gesprochenen Sprachen, zunächst das Französische, seit dem Ende des 19. Jh. zunehmend das Englische, hat die Funktion des Lateins ganz ausfüllen können; das Latein war die Sprache für alle, zugleich aber niemandes Muttersprache, die Kandidaten auf seine Nachfolge sind immer auch die Sprachen gewisser Sprecher und damit im modernen Selbstverständnis gewisser Nationen“ (Kremnitz 1997, S. 37)

Damit sind drei nachfolgend wichtige Funktionen von Sprache angesprochen: Sprache als Bildungssprache, als überregionales Verständigungsmittel und als Symbol nationaler Einheit.

Die Rolle der Universitäten, mit dem Festhalten an Latein als Bildungssprache scheinbar die rückständigste Einrichtung in Bezug auf die Durchsetzung der Volkssprachen, beruht zu einem Teil auf ihrer Seltenheit. In Westeuropa wurden die ersten Universitäten im 11. Jahrhundert in der Region des späteren Italiens in Anlehnung an ältere Bildungseinrichtungen im arabisch-islamischen Raum gegründet. In den übrigen Regionen entstand in den folgenden Jahrhunderten ein Netz dieser neuen Institutionen, wobei die älteste Universität im heute deutschsprachigen Raum 1365 in Wien gegründet wurde. Die Bedeutung der Universität ergibt sich aus dem Kontakt mit anderssprachigen Menschen und aus der sozialen Funktion der Universitätsabsolventen.

„Die (spät-)mittelalterlichen Universitäten sind Gemeinschaften der Lehrenden und Lernenden. Zwar bleibt das Latein noch lange Zeit Hochschulsprache, dennoch tragen die

Universitäten meines Erachtens erheblich zur Neubewertung der Volkssprachen bei. Die Studenten kommen aus vielerlei Bevölkerungsschichten, in dieser Hinsicht bilden die Universitäten einen Weg für Aufsteiger. Innerhalb der Fakultäten sind die Studenten nach Nationen (heute würde man wohl sagen Landsmannschaften) gegliedert. Dabei spielen sprachliche Kriterien offensichtlich eine gewisse, wenn auch nicht ausschließliche Rolle. Zwar bleiben die Lateinkenntnisse noch lange ein wichtiges Statusmerkmal, dennoch werden viele Studenten auch mit anderen Sprachen konfrontiert, beginnen sprachliche Züge wohl auch als Demarkationskriterien eine Rolle zu spielen. Hinzu kommt, daß viele Studenten nur einen bescheidenen sozialen Aufstieg schafften, in prekären sozialen Positionen verblieben. Sie waren damit immer in Kontakt mit dem sie umgebenden Volk (das nicht notwendig ihrer Sprache war). Einige von ihnen sind uns nur als Schreibende in Volkssprachen bekannt geworden [...]“ (Kremnitz 1997, S. 43)

Die Universität Wien war z. B. seit dem 14. Jahrhundert in vier solcher „Nationen“ gegliedert: die österreichische mit Studenten aus dem heutigen Österreich sowie dem südwestlichen Einzugsbereich, etwa dem heutigen Italien, die rheinische, zu der der nordwestliche Bereich, etwa Bayern, Schwaben, Niederlande, Frankreich und Spanien gehörte, die sächsische mit Sachsen, Westfalen, Brandenburg bis zu Litauen, Schweden und Irland sowie die ungarische, zu der Studenten aus Böhmen, Ungarn, Polen sowie anderen slawischen und griechischen Gebieten zählten. Die Bildungssprache Latein ermöglichte, daß selbst im 19. Jahrhundert nur etwa die Hälfte der Studenten in Wien deutscher Muttersprache war. In Osteuropa entstanden Hochschulen mit Unterricht in den (entstehenden) Landessprachen erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts (Malfèr 1990, S. 65 ff.).

Im außeruniversitären Leben setzte der Rückgang der Lingua franca Latein als Schriftsprache früher ein. Die wachsende Bedeutung geschriebener Texte in Handel, Verwaltung und anderen gesellschaftlichen Bereichen führte zu stärkerer Nachfrage nach Personen, die schreiben und lesen konnten. Die bis dahin angewendete Methode des Erlernens lateinischer Schrift war zu aufwendig, um auf einen größeren Personenkreis ausgewertet zu werden. Deshalb lag der Rückgriff auf die Volkssprachen nahe. Zudem fanden ab dem 12./13. Jahrhundert die Volkssprachen schon für verschiedene Textsorten Verwendung, was das Anknüpfen erleichterte. Ab dem 15. und 16. Jahrhundert erließen Herrscher – beginnend in Frankreich – Erlasse, die Latein verdrängen wollten und die Volkssprachen für Urkunden und andere rechtlich relevante Texte vorschrieben.¹⁶⁷ Damit stellte sich die Frage, welche sprachliche Varietät zugelassen wurde, zumal es noch keine Grammatiken der Sprachen gab. Letztlich stand in den modernen Monarchien (Spanien, Frankreich, England) die Sprache des Hofes und

¹⁶⁷ Zur Entwicklung der Sprachenhierarchie in Europa vom Jahr 1000 bis zur Französischen Revolution siehe Kremnitz (1997, S. 64 ff.). Es fällt auf, daß von der relativ einfachen Situation ausgehend, als Latein und Griechisch dominierten, verschiedene – mit politischen Kräfteverhältnissen wechselnde – Sprachen beherrscht wurden und die hierarchische Situation sich zunehmend verkomplizierte.

der Hauptstadt im Vordergrund und übte eine Vorbildfunktion aus (Kremnitz 1997, S.51 ff.). Wichtig ist die Feststellung:

„Allen Fällen ist gemeinsam, daß die politischen Regelungen (also die Normalisierung) der sprach(wissenschaft)lichen Arbeit (der Normativierung) vorausseilen und damit einen Bedarf deutlich machen“ (Kremnitz 1997, S. 53).

Die Durchsetzung der Volkssprachen ist auf politische Einflußnahmen zurückzuführen. Die Dominanz *bestimmter* Sprachen machte andere, die auf dem fraglichen Gebiet gesprochen oder geschrieben wurden, zu Minderheitensprachen; die Normalisierung einer Sprachvarietät erklärte andere Varietäten zu minderwertigem und „falschem“ Umgang mit der richtigen Sprache. Damit begannen bis heute andauernde Auseinandersetzungen, deren Ursprünge kaum noch beachtet sind.

Die deutsche Sprache entwickelte sich ebenfalls in diesem Zusammenhang.¹⁶⁸ Als germanische Sprache stand sie weniger unter lateinischem Einfluß; sie wurde früh (6./7. Jahrhundert) – als Althochdeutsch – schriftlich verwendet. Schon im 11. Jahrhundert bildete sich eine eigene (mittelhochdeutsche) Literatur aus, deren Texte allerdings dialektal gefärbt waren und sich so regional einordnen lassen. Als Urkundensprache wurde „das“ Deutsche ab dem 13. Jahrhundert verwendet. Zu den alt- und mittelniederdeutschen Texten bestanden große Unterschiede: Als Schriftsprache wurde Niederdeutsch schon früh nach Norden und schließlich ganz aus dem offiziellen Gebrauch verdrängt.¹⁶⁹ Durch die Reformation gewann die ostmitteldeutsche Variante an Bedeutung. Im 17. Jahrhundert war eine Zweiteilung in eine ostmittel- und niederdeutsche Region sowie ein süddeutsches Gebiet festzustellen. Der langsame Prozeß sprachlicher Vereinheitlichung und die anhaltende Bedeutung des Lateinischen in Wissenschaft und Unterricht ist u. a. durch den Dreißigjährigen Krieg zu erklären, in dem das Bildungswesen teilweise zusammenbrach und regional große Teile der Bevölkerung starben. Deshalb verfolgten die Aufklärer des 18. Jahrhunderts eine literatursprachliche Vereinheitlichung. Ein anderer Grund liegt in der nichtzentralistischen Machtverteilung im Gebiet des späteren Deutschlands, weil so die Durchsetzung einer bestimmten Sprachvarietät kaum möglich war (Kremnitz 1997, S. 61 f.). Dennoch wurden andere Sprachen verdrängt:

¹⁶⁸ Ein umfassendes Bild der deutschen Sprache von ihrer Vor- und Frühzeit bis in die aktuellsten Formen zeichnet z. B. Schmidt (1996).

¹⁶⁹ Der Rückgang des Niederdeutschen ist in dieser Zeit überraschend, denn im späten Mittelalter war es die Sprache der Hanse und damit Verkehrssprache in weiten Teilen des nördlichen und östlichen Europas. Teilweise wurde Niederdeutsch auch als Verwaltungssprache benutzt. Dennoch entwickelte sich nur in den Niederlanden eine Varietät des Niederdeutschen zur offiziellen Sprache. Wie in anderen Fällen war auch beim Niederdeutschen zu dieser Zeit kein bedeutendes politisches Zentrum mehr vorhanden, das diese Sprache vertrat, so daß andere Sprachen es als Schriftsprache in den Hintergrund drängen konnten (Kremnitz 1997, S. 54).

„Auch das Hochdeutsche bringt andere Sprachen in dominierte Positionen: das Niederdeutsche und das Friesische im Norden, aber auch das Sorbische (das sich bis heute nur in Resten in der Lausitz und im Spreewald halten kann) und das Preußische (dieses verschwindet im 18. Jahrhundert ganz)“ (Kremnitz 1997, S. 62).

Mit der Herausbildung von Nationalstaaten wird seit dem Ende des 18. Jahrhunderts auch die Sprachensituation in wachsendem Maße unter nationalstaatlichen Gesichtspunkten betrachtet. Nur so erklärt sich die Aussage des preußischen Seminarleiters W. Harnisch aus dem Jahre 1816, in der er die sprachliche Vielfalt und den damit beabsichtigten staatlichen Umgang beschreibt:

„Wir haben Gegenden, wo polnisch, lithauisch und französisch, oder ein Sprachmischmasch von dem Volke gesprochen wird. Diese Nebensprachen, welche den Bildungsgang des Volkes hemmen und diese Volksstämme trennen von dem gemeinsamen preußischen Volk, diese allmählich nicht durch Gewalt, sondern durch Bildung zu verdrängen, ist längst des Staates Absicht gewesen, sowie es Recht und Pflicht mit sich bringen. Allein hierin sind noch sehr geringe Fortschritte gemacht. Der Grund liegt größtenteils in den Volksschullehrern und in den Bildungsanstalten, worin sie unterrichtet werden“ (zitiert nach: Leschinsky/Roeder 1983, S. 448).

Diese nationalstaatlichen Bemühungen stehen in Zusammenhang mit der Einführung der Schulpflicht. Als Beispiel für die Durchsetzung der deutschen Sprache ist die Zunahme des deutschsprachigen Anteils der Bevölkerung in Kreisen des damaligen Ostpreußens innerhalb von 80 Jahren zu sehen. Die Zahlenangaben sind aber mit Vorsicht zu genießen; jede Sprachenstatistik entsteht auch vor einem politischen Hintergrund und kann für politische Interessen funktionalisiert werden:

Table 3: Zunahme der deutschen Sprache in ostpreußischen Kreisen

In den Kreisen:	Es sprachen deutsch pro Hundert der Bevölkerung				
	1831	1861	1890	1900	1910
Ortelsburg	7	13	24	24	33
Jahannisburg	8	18	23	27	35
Neidenburg	8	17	26	30	40
Lyck	12	21	36	44	54
Sensburg	10	25	29	45	55
Osterode	36	37	48	54	61
Lötzen	14	36	52	58	68
Oletzko	16	42	54	64	74

Quelle: Leo Wittschell 1926: Die völkischen Verhältnisse in Masuren und dem südlichen Ermeland. Hamburg, S. 23-25, zitiert nach Hansen 1996, S. 18

Im Gebiet des Deutschen Reichs konnte gegen Ende des 19. Jahrhunderts von sprachlicher Einheitlichkeit noch nicht die Rede sein. Die Bemühungen zielten aber in diese Richtung, wie der Umgang mit der sogenannten „Muttersprachenstatistik“ bei den Volkszählungen 1910 und 1925 zeigt.

Seit 1900 fragte die offizielle Statistik des Deutschen Reichs auch nach dem Merkmal „Muttersprache“. Ziel der Sprachenerhebung war der Nachweis, daß die Bevölkerung „ein vollkommen nationaleinheitliches Gepräge an sich trage“ (Jasper 1994, S. 116). Bei der Muttersprachenerhebung von 1925, die im Rahmen der Volks-, Berufs- und Betriebszählung stattfand, wurde es durch eine bestimmte Interpretation der Zählungsergebnisse verfolgt. Die Erhebung brachte zwar einen Rückgang der Zahl der Reichsinländer mit Polnisch als Muttersprache, aber einen Anstieg der Personenzahl, die Polnisch und Deutsch als ihre Muttersprachen bezeichneten. Die Interpretation versuchte, die noch verbliebenen „fremden“ Muttersprachler wegzudefinieren, z. B. dadurch, daß Doppelsprachler als im „Übergang von dem einen Volkstum zum anderen“ (ebd., S. 119 f.) angesehen wurden. Ein zweites Mittel war die Aufteilung der großen fremdsprachigen Gruppe in mehrere kleine, vor allen Dingen durch die Gliederung der polnischsprachigen Personen in Kaschuben und Masuren sowie die Herauslösung des oberschlesischen Dialekts als Mischsprache (ebd., S. 122 ff.). So verwundert nicht, daß der Kommentar zur Sprachenstatistik die sprachliche Homogenität des Deutschen Reichs betonte und den sprachlichen Minderheiten nur eine Randbedeutung zumaß:

„Die an sich geringen Zahlen der im Deutschen Reich gezählten ‘Anderssprachigen’ [...] verlieren aber noch weiter an Bedeutung, wenn man die geographische Verteilung der Anderssprachigen und ihre Zusammensetzung nach einzelnen Sprachgruppen einer näheren Betrachtung unterzieht“ (Statistik des Deutschen Reichs, Band 401, Teil 2, S. 634, zitiert nach Jasper 1994, S. 126).

Die sprachliche Homogenisierung wurde in der Weimarer Republik und in der Zeit nationalsozialistischer Herrschaft fortgesetzt.¹⁷⁰ Nach dem Zweiten Weltkrieg gab es zwar für die sogenannten Displaced Persons eigene Schulen und sogar Hochschulen, dennoch wurde diese Gruppe kaum wahrgenommen, ihre Mitglieder galten (und gelten immer noch) als Flüchtlinge (Wenning 1996b, S. 133). Außer der dänischen Minderheit in Schleswig-Holstein und den Sorben in der damaligen DDR gab es keine nichtdeutschsprachigen Gruppen mehr mit einem Recht zum Gebrauch ihrer Sprache in Unterricht und Bildung.

Vor diesem Hintergrund konnte sich die Vorstellung des einsprachigen Deutschlands durchsetzen. Dies ist im wesentlichen bis heute so geblieben. Erst die Zuwanderung ausländischer Arbeitskräfte führte ab den späten

¹⁷⁰ In den besetzten Gebieten, insbesondere in Teilen Polens, bemühten sich die nationalsozialistischen Machthaber dagegen um eine sprachliche *Heterogenisierung*, wie Hansen (1994b) u. a. anhand der Bildungspolitik im „Reichsgau Wartheland“ nachweist. Im Zweiten Weltkrieg kam es zur Zuwanderung von Millionen Kriegsgefangener und ausländischer Arbeitskräfte, die ebenfalls eine sprachliche Heterogenisierung bedeuteten. Dies dürfte nicht vielen Menschen bewußt geworden sein, da diese Zuwanderer praktisch über keine Rechte verfügten und sich sprachlich nicht durchsetzen konnten.

1960er Jahren wieder zur Anwesenheit einer größeren Zahl nichtdeutschsprachiger Kinder in der Schule, so daß die Idee sprachlicher Einheitlichkeit hätte angetastet werden können. Die heutige Situation ist als Akzeptanz eines „Common sense“ über die öffentliche Einsprachigkeit der Bundesrepublik Deutschland (Gogolin 1994a) zu bezeichnen. Zwar ist bekannt und bewußt, daß ein beträchtlicher Teil der Bevölkerung nicht deutschsprachig ist, dies wird aber als Störung der eigentlich einsprachigen Ordnung und als höchstens vorübergehender Zustand gesehen. Mit der Entwicklung der modernen Gesellschaft hat sich in den letzten zwei Jahrhunderten das nationale Wunschbild der einsprachigen Bevölkerung als unbefragte Normalitätsvorstellung und, weitgehend, als sprachliche Wirklichkeit durchgesetzt.

Die Gründe dafür wurden bei der Vorstellung des sprachlichen Vereinheitlichungsprozesses zum Teil schon angesprochen. In der Literatur lassen sich mehrere Diskussionsstränge zur Erklärung der sprachlichen Homogenisierung ausmachen. Keine dieser Argumentationen kann die Entwicklung als Ganze lückenlos begründen, dafür erstreckte sich der Prozeß über einen zu langen Zeitraum und profitierten zu viele gesellschaftlich relevante Institutionen davon. Nachfolgend werden mehrere Erklärungsansätze im zeitlichen Ablauf ihrer Begründungen vorgestellt. Vermutlich ergibt erst eine solche Zusammenschau ein einigermaßen vollständiges Bild der Durchsetzung einer einheitlichen Sprache.

Die frühesten Gründe liegen in der Verfestigung von Herrschaftsansprüchen und dem Bemühen der Kirchen, ihre Gläubigen in den Predigten zu erreichen. Die Zunahme der überregionalen Verflechtung durch Handel, Verwaltung, Handwerk und auch Kunst setzte ebenfalls im Mittelalter ein. Der zunehmende Bedarf an schriftlichen Informationen spielte dabei eine besondere Rolle.

Die Verbreitung der Papierherstellung und die Erfindung des Buchdrucks durch Johannes Gutenberg etwa um 1450 markierten einen Wendepunkt im Gebrauch der Schriftsprache. Der neue und verhältnismäßig preiswerte Weg, Texte zu vervielfältigen, kam offensichtlich zur richtigen Zeit, denn innerhalb weniger Jahrzehnte standen – nicht nur in Westeuropa – in allen wichtigen Städten Druckerpressen.

„Die rasche Ausweitung des Buchdruckes ist sicher nicht nur mit objektivem Bedarf zu erklären. Ein wichtiger zusätzlicher Grund dürfte darin liegen, daß der Buchdruck von Anfang an nach kapitalistischen Prinzipien funktionierte. Weder unterlag er den alten Zunftordnungen, welche vor allem der Existenzsicherung der in Amt und Würden Befindlichen dienten, und somit nur geringe Expansion und wenig Neuerung zuließ, noch wurde er zum Herrschermopol wie in China oder Korea [...] Erst die Verbindung von Buchdruck und Kapitalismus, welche gestattete, daß jeder eine Druckerei eröffnen konnte, der die notwendigen Mittel aufbringen konnte, erklärt die explosionsartige Verbreitung“ (Kremnitz 1997, S. 45).

Die vielen Druckereien brauchten eine große Zahl an Lesern, und deren steigende Zahl bot zugleich einen Anreiz zur Ausweitung von Buchdruck und -handel. Der Übergang zur Schriftlichkeit erfolgte relativ rasch, und ihre Bedeutung wuchs zugleich schnell an (Kremnitz 1997, S. 45).

Der Buchdruck und die zunehmende Verbreitung der Schriftform der Volkssprachen erhielten vor allem im 16. Jahrhundert einen starken Schub durch religiöse Entwicklungen (siehe auch Anderson 1988, S. 44 ff.):

„Die Erfindung des Buchdrucks gibt den Reformatoren zum ersten Male die Möglichkeit, sich in Flugblättern rasch und über weite Gebiete hin an die Bevölkerung zu wenden und ihr auch den Bibeltext zur Verfügung zu stellen. Erst die Möglichkeit des Druckes und damit der raschen weiträumigen Verbreitung gibt dem Unternehmen der Bibelübersetzung Luthers auf der Wartburg [erste Übersetzungen des Neuen Testaments erschienen 1522, die erste Gesamtausgabe der deutschen Bibel 1534, N. W.] wirklich einen Sinn“ (Kremnitz 1997, S. 50).

Mit der Bibelübersetzung wie auch mit dem aufkommenden Druckwesen entstand ein starkes Bedürfnis nach sprachlicher *Vereinheitlichung*. Luther verfolgte in seiner Übersetzung ein besonderes Anliegen, indem er das Deutsche als gleichberechtigte Sprache ansah:

„Dabei lehnte L[uther] den Amtsstil der Kanzleisprachen ebenso ab wie den nachlässigen Sprachgebrauch vieler zeitgenöss. Prediger und Schreiber. Statt dessen forderte er [...] gerade vom Übersetzer den Aufbau eines reichen Wortschatzes und die Verwendung einer Vielzahl von Wort- und Stilelementen, die sich auch daran orientieren sollten, wie 'die Mutter im Hause und der gemeine Mann' redeten“ (Brockhaus-Enzyklopädie 1990, Band 13, S. 632).

Der Versuch sprachlicher Normierung hatte Erfolg, die Bibelübersetzung wurde bis zu Luthers Tod (1546) in über 400 Auflagen gedruckt. Allerdings „erfand“ Luther nicht die von ihm verwendete Sprache, wie häufig behauptet wird.¹⁷¹ Er benutzte vielmehr die in seiner Region verbreitete ostmitteldeutsche Varietät, weil er im Laufe seines Lebens verschiedene Dialekte kennengelernt hatte. Das Ostmitteldeutsche bildete sich dort im Zuge der mittelalterlichen Ostkolonisation, als viele Menschen aus unterschiedlichen Dialektgebieten zusammentrafen und durch Sprachmischung eine „weiträumige Ausgleichssprache“ entstand (Brockhaus-Enzyklopädie 1990, Band 13, S. 632).

Luther und seine Drucker standen nicht allein vor der Frage, welche Sprache zu verwenden sei. Da es damals – und lange danach – noch keine Grammatik des Deutschen gab,¹⁷² entstanden verschiedene Kanzlei- und

¹⁷¹ Einen ähnlich großen Einfluß wie die Lutherische Bibelübersetzung auf die Durchsetzung dieser Varietät der hochdeutschen Sprache hatte die erste vollständige Übersetzung der Bibel ins Niederländische, die Statenbijbel (1637). Ihre sprachlichen Wirkungen waren ebenso nachhaltig. Interessant ist, daß die Übersetzung im Auftrag der Allgemeinen Staaten der Niederlande erfolgte (Kroon/Sturm 1994a, S. 186).

¹⁷² Obwohl Schottelius schon 1663 eine Grammatik mit normativen Ansprüchen vorlegte, setzte sich im Gebiet Deutschlands erst *nach* der Reichsgründung mit den grammatischen Regeln und dem Wörterbuch von Wilmanns und Duden 1880 eine Normativierung der deutschen Sprache durch. 1901 fand in Berlin die orthographische Konferenz unter Beteiligung Österreichs und der Schweiz statt, die eine einheitliche Schreibweise im gesamten deutschsprachigen Raum ver-

Druckersprachen, die auch nach der Reformation noch nachzuweisen waren. Die Drucker hatten ein Interesse an der möglichst weiträumigen Verständlichkeit ihrer Texte, sofern sie nicht lateinische Schriften vervielfältigten, weil damit der potentielle Leserkreis und das Absatzgebiet größer war. Sie versuchten, einen sprachlichen Ausgleich durch das Mischen verschiedener sprachlicher Stile zu erreichen (Kremnitz 1997, S. 61).

Die folgenden Aspekte der weiteren sprachlichen Vereinheitlichung liefen parallel ab, so daß die Trennung künstlich ist. Die Argumente beziehen sich auf Regierungsbemühungen zur Vereinheitlichung der Sprache bzw. zur Herausbildung der Nation sowie auf industriegesellschaftliche Erfordernisse.

„Die Bevölkerung der Territorialstaaten war kulturell und sprachlich heterogen; ihre Zugehörigkeiten und Zusammenfassungen folgten nicht kulturellen Mustern, sondern waren Resultat der Machtpolitik von Fürsten beim Kampf um die Begründung, Festigung und Ausweitung von Territorien. Ein kulturelles oder ideologisches Interesse an kultureller Vereinheitlichung existierte bei den Fürsten per se nicht, jedoch gab es zunehmend pragmatische Gründe, die Förderung von Staat, Verwaltung und Wirtschaft mittels einer einheitlichen Verkehrssprache zu unterstützen. Für den aufkommenden und sich im 18. Jahrhundert ausbreitenden ethnischen Nationalismus als politische Ideologie und soziale Bewegung wird die Sprachvereinheitlichung – und auch ‘Sprachreinigung’ – jedoch jenseits pragmatischer Überlegungen zum ideologischen Ziel. Die schrittweise Institutionalisierung öffentlicher und schließlich staatlich kontrollierter Schulsysteme wird zum wichtigsten Vehikel, die Sprachvereinheitlichung herzustellen.

Sprachvereinheitlichung ist jedoch nur eine Seite des kulturellen Vereinheitlichungsprozesses. Dieser läßt sich insgesamt als Begründung und Propagierung einer Nationalkultur kennzeichnen. ‘Grammatiker versuchten Mundarten in eine Schriftsprache zu fassen. Die Sprache wurde verfeinert. Völkische Epen, Sagen und Gesänge wurde gesammelt. Die ersten Dichter und Schriftsteller schrieben in der revidierten Muttersprache. Altertumsforscher und Historiker entdeckten alte Dokumente und literarische Schätze: einige echt, einige gefälscht, aber alle wurden Gegenstände nationaler Größe’ (Deutsch 1972, 43). Die kulturelle Bewegung festigt sich seit dem 18. Jahrhundert in vielerlei Zirkeln und Vereinen zur sozialen Bewegung eines ethnischen Nationalismus“ (Heckmann 1992, S. 43).

Entwicklung und Durchsetzung der Standardsprache lassen sich gut am Beispiel der Niederlande aufzeigen, der gesellschaftliche Prozeß ist deutlicher zu erkennen, ohne daß große Unterschiede zum deutschen Gebiet vorliegen. Die gesellschaftlichen Verhältnisse in den Regionen, die heute zu den Niederlanden gehören, waren im 17. und 18. Jahrhundert weder staats-

einbarte (Kremnitz 1997, S. 62, 78). Erst die Konferenz 1994 in Wien beschloß einige Vereinfachungen, die 1998 in Kraft traten – mit zehnjähriger Übergangsfrist und unter Androhung von Verfassungsklagen.

rechtlich noch demographisch etwas, das einen Zusammenhang bildete, wie man ihn sich heute unter den Niederlanden vorstellt. Eine relativ große Zuwanderung aus den umliegenden Regionen (von Flandern über Frankreich, England bis zu deutschen Staaten) führte dazu, daß zeitweise mehr als die Hälfte der Bevölkerung großer Städte aus „Fremden“ bestand. Sprache und Gebräuche waren wenig fixiert, es gab noch keine Zentralgewalt, die entsprechende Festlegungen hätte vornehmen können. Dennoch gab es offensichtlich keine großen Probleme, miteinander auszukommen (Heyting 1994, S. 72). Kommunikationsschwierigkeiten der Bewohner untereinander waren also nicht Auslöser für eine sprachliche Vereinheitlichung.

Der niederländische Staat in der uns heute bekannten Form begann in der sogenannten batavischen Zeit (1795 – 1806), als der lose Verbund sieben kleiner Staaten auf dem Gebiet der heutigen Niederlande nach der batavischen Revolution von 1795 vereint wurde. Eine der ersten Maßnahmen des neuen Staates war eine Reform der Erziehung. Die Einführung einer gemeinsamen Sprache für alle Landesbewohner war Teil davon. Dem ging im 18. Jahrhundert eine lange Diskussion voraus, was linguistisch unter „richtigem“ Niederländisch zu verstehen sei. Sie wurde vom aufklärerischen Wunsch angetrieben, jeder im Lande solle sich in gleicher Weise ausdrücken und mit jedem anderen verständigen können. Um 1750 kam auch die Jugend ins Blickfeld; waren bislang vor allem Erwachsene – Kleriker und Juristen – das Ziel der Bemühungen um die richtige Sprache, so wurden im Zusammenhang mit der Erziehungsreform erste Schulbücher für den Sprachunterricht geschrieben (Boekholt 1993, S. 5 ff.). Der Hintergrund war auch hier ein allgemeines aufklärerisches Interesse, wie ein Zitat aus dem Jahre 1800 zeigt:

„Genuine popular enlightenment is not conceivable without a universal knowledge of the nation's mother tongue, acquired by rules. A nation was only truly enlightened when in a country no so-called broad accents were found, which handicap the tuition of the young, and which consequently hamper the general enlightenment of the people“ (zitiert nach Boekholt 1993, S. 7).

Die Behauptung einer „Muttersprache“ erfolgte hier, obwohl bekannt war, daß Mundarten und Dialekte existierten. Muttersprache war deshalb zu dieser Zeit als eine Art „Projekt“ zu verstehen.¹⁷³ Der Wunsch nach allgemeiner Aufklärung begründete die Ablehnung der Mundarten. Das aufklärerische Interesse war aber in eine Bildungspolitik eingebunden, die die Bedeutung von Sprache für die Formierung der Nation kannte. Der erste Erziehungsminister erhielt 1798 u. a. die Aufgabe, Niederländisch als Sprache zu vereinheitlichen und möglichst in allen Schulstufen unterrichten zu las-

¹⁷³ Siehe dazu Kroon und Sturm (1994a, S. 167): „Die Geschichte des Muttersprachunterrichts in den Niederlanden ist zum größten Teil ungeschrieben; Untersuchungen sind kaum vorhanden.“ Ihre Darstellung bestätigt Boekholts (1993) Einschätzung im wesentlichen, fügt aber weitere Differenzierungen hinzu.

sen. Nach dem ersten Erziehungsgesetz von 1801 setzte er im ganzen Lande Schulinspektoren ein und beauftragte Wissenschaftler, Schulbücher für den Niederländischunterricht zu schreiben. Mit Einführung der Schulbücher wurden die Schulinspektoren zugleich beauftragt, den neuen Unterricht überall durchzusetzen (Boekholt 1993, S. 7 ff.).

Die Entwicklungen in den Niederlanden entsprechen den Forderungen im ebenfalls revolutionären Frankreich, wo 1794 der Abbé Grégoire in der Nationalversammlung gefordert hatte, Dialekte und Minderheitensprachen auszulöschen und Französisch als Standardsprache im ganzen Land und für alle Bereiche des öffentlichen Lebens einzuführen. Begründung war, daß die Ziele der Revolution aufgrund der vielen und sehr verschiedenen Sprachen nicht ohne Probleme allen Staatsangehörigen vermittelt werden konnten. Die umfassende Neuorganisation des Erziehungswesens wurde in Frankreich aber nicht durchgesetzt, so daß die Einführung der Nationalsprache noch länger dauerte (Kremnitz 1997, S. 72 ff.).

Die Durchsetzung einer einheitlichen Muttersprache war in den Niederlanden erfolgreicher. Die Dialekte gerieten seit Beginn des 19. Jahrhunderts unter Druck. Boekholt bezeichnet diese Verbreitung des Niederländischen durch Erziehung als Kriegserklärung an die regionalen mündlichen Sprachtraditionen der *Mehrheit* der Landesbewohner. Allerdings ist der Beschulungsgrad der Kinder zu berücksichtigen: Um 1800 besuchten erst etwa 50 Prozent der Kinder die Schule, 1850 waren es ungefähr 75 und selbst um 1900 nur fast 90 Prozent:

„At school children were taught obligatory Dutch. They did so from the beginning of the nineteenth century and so the origin of the development of one nation in the Netherlands – one language and the beginning of the altered relationship between Dutch and dialect – must be situated there“ (Boekholt 1993, S. 10).

Auch in den Provinzen, in denen man kaum Hochniederländisch sprach, z. B. in Friesland¹⁷⁴, wurden niederländische Sprachkenntnisse durchgesetzt. Die friesischen Schulinspektoren beteiligten sich aus aufklärerischen Motiven. Da sie u. a. für die Prüfung von Lehrern zuständig waren, konnten sie z. B. Kandidaten Mindestkenntnisse im Niederländischen vorschreiben und ließen sie bei mangelhaften Ergebnissen durchfallen. Um 1830 waren die Schulinspektoren in den nördlichen Provinzen der Ansicht, die Lehrer sprächen so gut Niederländisch und wären so erfolgreich, daß die Dialekte bald verschwänden.¹⁷⁵ Deshalb fingen sie an, mit Hilfe der Lehrer die Dialekte für spätere Generationen aufzuzeichnen. So erfolgreich, wie die Schulinspektoren zu sein glaubten, bzw. in ihren Berichten an die Re-

¹⁷⁴ Daß Friesisch eine eigene Sprache ist, wurde erst später realisiert.

¹⁷⁵ Im Zuge der Konstruktion einer niederländischen Kulturnation, die sich – unter deutschem und flämischem Eindruck – u. a. mit dem Volkslied beschäftigte, gab es allerdings eine Gegenbewegung: Die Dialekte wurden positiv wertgeschätzt und als Äußerungen der „Volksseele“ gesehen (Kroon/Sturm 1994a, S. 171).

gierung vorgaben zu sein, waren sie wohl doch nicht: Ein 1860 in Groningen neu berufener Schulinspektor wunderte sich über die große Zahl an Schulkindern, deren niederländische Aussprache zu wünschen übrig ließ. Die Dialekte sind selbst heute, nach zwei Jahrhunderten Schule, immer noch nicht verschwunden. Nach Boekholt war das Projekt dennoch erfolgreich, weil es in zunehmendem Maße zur besseren Verständigung der niederländischen Staatsbürger untereinander führte. Deshalb lieferte diese Erziehung nach seiner Ansicht einen wichtigen Beitrag zu dem Gefühl, zu einer einzigen Nation zu gehören (Boekholt 1993, S. 10 ff.).

Daneben setzte sich im 19. Jahrhundert die Industrialisierung in einigen Teilen Westeuropas durch. Die Entwicklung der industriellen Gesellschaft hatte – wie im Kapitel 3.2 erwähnt – Forderungen nach einer allgemeinen und gleichen Sprache zur Folge. Die Notwendigkeit allgemeiner Ausbildung sowie die Veränderung der Arbeitsgegenstände von materieller Einwirkung auf Dinge hin zum verstehenden Umgang mit Maschinen, die ihrerseits auf Dinge oder andere Maschinen usw. einwirken, erhöhte die Bedeutung gemeinschaftsübergreifender Kommunikation:

„Zum ersten Mal in der menschlichen Geschichte wird die explizite und angemessen präzise Kommunikation allgemein, überall gebräuchlich und wichtig. In den geschlossenen lokalen Gemeinschaften der Agrar- und Stammeswelten waren Kontext, Tonfall, Gestik, Persönlichkeit und Situation ausschlaggebend, wenn es um Kommunikation ging. Kommunikation erfolgte ohne Beihilfe der präzisen Formulierung, für die der Durchschnittsmensch weder Neigung noch Fähigkeit zeigte. Klarheit des Ausdrucks und die Feinheiten präziser, regelgerechter Formulierungen blieben den Anwälten, Theologen oder Ritual-Spezialisten überlassen und gehörten zu den Berufsgeheimnissen. Unter den Angehörigen einer geschlossenen Gemeinschaft hätte Klarheit des Ausdrucks pedantisch und anstößig gewirkt, kaum vorstellbar oder verständlich“ (Gellner 1991, S. 54).

Die industrielle Gesellschaft erfordert, im Vergleich zu früheren Gesellschaften, durch Komplexität, gegenseitige Abhängigkeit und die Mobilität der Menschen, daß mehr, umfassendere und zugleich genauere Botschaften u. a. schriftlich übermittelt werden (Gellner 1991, S. 113). Diese Gesellschaftsform stellt viele Ansprüche an ihre Mitglieder:

„Die universelle Schriftkunde und ein hohes Niveau rechnerischer, technischer und allgemeiner Grundausbildung gehören zu ihren funktionalen Erfordernissen. Ihre Mitglieder sind mobil und müssen es sein, [...] Im Verlauf ihrer Arbeit müssen sie ständig mit einer großen Zahl anderer Menschen kommunizieren, mit denen sie häufig zuvor keinerlei Verbindung hatten [...] Von daher müssen diese Kommunikationen im selben Medium und derselben Schrift stattfinden. Das Erziehungssystem, das diese soziale Errungenschaft garantiert, nimmt an Umfang zu und ist unverzichtbar, verliert aber gleichzeitig das Zugangsmonopol zum geschriebenen Wort: Seine Klientel deckt sich mit der Gesellschaft insgesamt [...]“ (Gellner 1991, S. 58).

Die hochdeutsche Sprache kann im 19. Jahrhundert nur deshalb zur Normsprache – und zur Nationalsprache – gemacht werden, weil gleichzeitig die öffentliche Schule als allgemeine und staatliche Bildungsinstituti-

on etabliert wird:

„Die schrittweise Institutionalisierung öffentlicher und schließlich staatlich kontrollierter Schulsysteme wird zum wichtigsten Vehikel, die Sprachvereinheitlichung herzustellen“ (Heckmann 1992, S. 43).

Leschinsky und Roeder (1983) zeigen am Beispiel des preußischen Elementar- und Mittelschulwesens auf, welche Bedeutung der Sprachvereinheitlichung für die praktische Verwertung in politischer Hinsicht zukam:

Die landesherrlichen Gesetzgeber bemühen sich, die Schule wirtschaftspolitisch zu funktionalisieren, um „[...] die Bevölkerung (auch) im Sinne eines neuen rationalen Wirtschaftsverhaltens ‘regierbar’ zu machen. Die Schulen sind – ähnlich wie das Militär – Stätten der Disziplinierung, der Erziehung zu Fleiß und Arbeitsamkeit, und schließlich der Ort des Lesenlernens, das den Untertanen befähigt, die Anweisungen der fürstlichen Verwaltung selbst zu entschlüsseln“ (Leschinsky/Roeder 1983, S. 428).

Ein leicht zu übersehender, weil inzwischen selbstverständlich gewordener Grund für den Erfolg der hochdeutschen Standardsprache ist der Stellenwert des Deutschen im schulischen Unterricht. Vergleichbar mit den Prozessen in den Niederlanden veränderte sich in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts in den deutschen Staaten der Status der deutschen Sprache. Latein war – u. a. als Wissenschaftssprache – bis dahin als Bildungsgegenstand unangefochten. Um 1800 kam aus verschiedenen Gründen Griechisch hinzu. Politische und wirtschaftliche Veränderungen rückten die sogenannten Realien stärker in den Vordergrund. Da nicht alle Gymnasialschüler studieren wollten, wurde die Vormachtstellung des altsprachlichen Unterrichts relativiert und die deutsche Sprache zum Instrument der Vermittlung der neuen Gegenstände sowie zum Unterrichtsziel:

„Somit wurde im Vormärz die Leitvorstellung von Bildung im Medium des Deutschen prinzipiell durchgesetzt. Die Sicherung des Status der deutschen Sprache im Schulwesen vollzog sich aber erst in der zweiten Jahrhunderthälfte; sie wird etwa darin manifest, daß sich die Germanistik als Wissenschaft, »der Deutschlehrer« als Berufsstand etablierten“ (Gogolin 1994a, S. 64).

Die deutsche Hochsprache wurde so zur alleinigen und anerkannten Bildungssprache, alle Abweichungen davon werden als Defizite deklariert. Dies zeigte sich z. B. in der Auseinandersetzung um zweisprachigen Unterricht. Dabei ging es für die nichtdeutschsprachigen Kinder nicht um eine – pädagogisch sinnvolle – Beschulung in der Erstsprache, sondern um die Unterrichtung der „richtigen“ Sprache, der Kultur- und Bildungssprache, und das heißt, um die Einsprachigkeit in der jeweiligen Nationalsprache (Krüger-Potratz 1994a, S. 87 f.).

Noch gegen Ende des 19. Jahrhunderts gab es politische Auseinandersetzungen über den schulischen Umgang mit Minderheitssprachen im Deutschen Reich. Die Vorstellung von der „richtigen“ Sprache hatte sich weitgehend durchgesetzt, die Kenntnis der Abweichungen von dieser

Normvorstellung war (noch) durch das erläuterte häufige Vorkommen einer anderen Muttersprache relativ weit verbreitet. Die Diskussion um Zweisprachigkeit wurde u. a. mit pädagogischen Argumenten geführt:

„Deutsch als einzig richtige Muttersprache – das ist der machtpolitische Kern der mit pädagogischen Argumenten geführten Auseinandersetzung, im Verlauf derer die Minderheitensprachen – implizit – zu Nicht-Sprachen erklärt werden und ihre Sprecher zu Personen mit ‘Sprach- und Kulturdefiziten’“ (Krüger-Potratz 1994a, S. 93).

Die Debatte ist aber auf ganz andere Elemente zurückzuführen: Es geht um die kulturelle und sprachliche Einigung. Viele schulpolitische Maßnahmen unterstützten das Ziel, „dem Volk eine andere Muttersprache zu geben“ (Krüger-Potratz 1994a). Die Auseinandersetzung mit Zweisprachigkeit setzte sich – wenn auch mit einigen Brechungen – in der Weimarer Republik und in der Zeit nationalsozialistischer Herrschaft fort.

Der deutsche Nationalstaat kann sich nicht auf eine alte sprachliche Tradition berufen, vielmehr wurde die hochdeutsche Varietät erst vor nicht allzu langer Zeit zur anerkannten Schriftsprache und konnte nur mit Hilfe verbreiteter schulischer Bildung durchgesetzt werden – die Sprachgemeinschaft war *nicht* vor dem Nationalstaat vorhanden. Als mündliche Sprache ist Hochdeutsch sogar erst seit der Verbreitung von Rundfunk und Fernsehen nach dem Zweiten Weltkrieg zunehmend als offizielle Sprache akzeptiert, d. h. aber nicht, daß es auch allgemein durchgesetzt ist: Dialekte und Regionalsprachen haben nach wie vor eine große Bedeutung, vor allem in privaten Kontakten.

Die angestrebte Idee der Einsprachigkeit ist heute realisiert; die lange und mit machtvолlem Einsatz geführte Durchsetzung ist aber weitgehend vergessen. Geblieben ist die Vorstellung des sprachlichen Normalitätskonstruktes: Die auf dem Territorium eines Nationalstaates lebenden Menschen kommunizieren in einer für alle gemeinsamen Sprache. Dieses Konstrukt hat nachhaltige Wirkungen auf schulische Bildung und den Umgang mit anderssprachigen Personen.

Dennoch faßt das hier gezeichnete Bild sprachlicher Vereinheitlichung nicht die gesamte sprachliche Situation der heutigen Bundesrepublik Deutschland, es geht vielmehr von der Normvorstellung aus. Andere Prozesse prägten die Realität seit langer Zeit mit: Die Zahl der Personen mit nichtdeutschen Sprachkenntnissen wächst durch Zuwanderung (Spätaussiedler und andere Migranten). Sprachliche Heterogenität der Bevölkerung in Deutschland war und ist der Normalfall. Anerkannt ist sie deshalb noch lange nicht.

Ein Blick in die Niederlande zeigt, daß die dortige Vorstellung sprachlicher Vereinheitlichung ebenfalls nicht vollständig umgesetzt wurde, zugleich wird deutlich, wie diese Entwicklung den Umgang mit der heutigen sprachlichen Situation beeinflußt.

Wie falsch die Annahme von 1830 über das baldige Verschwinden ab-

weichender Dialekte, bzw. des Friesischen, war, zeigt sich an der Rechtsgeschichte der friesischen Sprache in den niederländischen Schulgesetzen. Die Friesen haben seit 1937 besondere, von der „Friesischen Bewegung“ erkämpfte Rechte. So hieß es im Artikel 2 des Schulgesetzes von 1937:

„Dort, wo neben der niederländischen eine regionale Sprache gesprochen wird, können in den Fächern Lesen und Niederländische Sprache einige Kenntnisse der regionalen Sprache vermittelt werden“ (zitiert nach Kroon/Sturm 1994b, S. 71).

Die friesländischen Schulen konnten so das Schulfach Friesisch fakultativ einführen. Dieses Recht wurde 1955 erweitert, so daß Friesisch – wie andere regionale Sprachen – bis zum dritten Schuljahr als Unterrichtssprache zugelassen war. Der Entwurf zur Schulreform von 1977 sah für die Provinz Friesland auch Unterricht im Fach friesische Sprache vor, und von dieser Verpflichtung sollten Schüler und Schülerinnen nur auf Antrag befreit werden können. Der Entwurf sah keine Vorkehrungen für allochthone Schüler vor, im Gesetz waren sie schließlich enthalten. Für Schüler ohne niederländischen sprachlichen oder kulturellen Hintergrund kann seither die Herkunftssprache auch als Unterrichtssprache benutzt werden. Dies gilt insbesondere in der Aufnahmephase in die Schule und dient dem Ziel rascher sprachlicher und kultureller Integration. Die friesischen Erfahrungen spielten bei der Ausweitung auf allochthone Sprachen und Kulturen eine Rolle. Gegenüber dem Entwurf wurde ein weiterer, hier wichtiger Artikel hinzugefügt: Die Schule geht davon aus, daß die Kinder in einer multikulturellen Gesellschaft aufwachsen (Kroon/Sturm 1994b, S. 71 f.).

Das Beispiel der Niederlande verdeutlicht zweierlei: Es zeigt, auf welche Weise und mit welchem Ziel die Entwicklung des Bildungswesens auch betrieben wurde: zur Formierung des (niederländischen) Staatsbürgers. Ebenfalls zeigt es, daß genau an dieser Stelle ein gewisses Scheitern mit einer Rückwirkung auf das gesellschaftliche Selbstverständnis zu verzeichnen war: Die Erkenntnis, daß eine sprachliche „Niederlandisierung“ in friesischsprachigen Regionen selbst langfristig nicht bruchlos zu erreichen war, hat mit dazu beigetragen, das Faktum einer multikulturellen Gesellschaft in den Niederlanden anzuerkennen.

Die Durchsetzung einer einheitlichen Verkehrssprache ist in Deutschland gelungen – als Normvorstellung und weitgehend auch als Realität. Bei der sprachlichen Vereinheitlichung handelte es sich um einen komplexen Vorgang, der sich aus verschiedenen Quellen speist. Hier ging es nicht um den einzelnen Nachweis, sondern um die Verflechtung der verschiedenen Ursachen. Zudem ist sprachliche Homogenisierung nur ein Teil der umfassenderen kulturellen Vereinheitlichung.

4 Homogenisierung und Heterogenisierung – offene und verborgene Wirkungen des Bildungswesens

Unter den im Laufe der Geschichte für das Problem der Übermittlung von Macht und Privilegien gefundenen Lösungen gibt es keine, „die besser verschleiert ist und daher solchen Gesellschaften, die dazu neigen, die offenkundigsten Formen der traditionellen Übermittlung der Macht und der Privilegien zu verweigern, gerechter wird als diejenige, die das Unterrichtswesen garantiert, indem es dazu beiträgt, die Struktur der Klassenverhältnisse zu reproduzieren, und indem es hinter dem Mantel der Neutralität verbirgt, daß es diese Funktion erfüllt“ (Bourdieu 1973, S. 93).

Fünf Jahrzehnte nach der zu Beginn zitierten Vermutung von Bernfeld (1925), die wahre gesellschaftliche Funktion der Erziehung solle verschleiert bleiben, zeigt Bourdieus Aussage, daß die Wissenschaft in diesem Punkt noch nicht sehr weit von der Position entfernt ist, die Bernfeld beklagte. Bestimmte Funktionen des Bildungswesens sind – neben der im Kapitel 3.1 kurz skizzierten Diskussion – immer noch aufzuklären. In diesem Kapitel wird an verschiedenen Beispielen der These nachgegangen, das Bildungswesen habe in einer modernen Gesellschaft Homogenisierungs- und Heterogenisierungswirkungen. Diese eher abstrakt formulierte These klingt fast selbstverständlich, Brisanz gewinnt sie erst durch die Vermutung, daß Homogenisierungs- und Heterogenisierungswirkungen unauflösbar miteinander zusammenhängen, daß sie zwei Seiten der gleichen Medaille sind. Aus dieser These folgt eine weitere, daß die heutigen Probleme, die in Forderungen interkultureller, integrativer und feministischer Erziehungswissenschaft artikuliert werden, auf Grundmustern des Bildungswesens beruhen, die seit der Entstehungs- und Durchsetzungsphase in ihm angelegt sind. Die sich in diesen Diskussionen zeigenden Probleme sind heute nicht größer als früher, vermutlich, objektiv betrachtet, sogar geringer, d. h. nicht die Probleme haben sich gewandelt, sondern die Einstellung dazu. Daran würde sich die Frage anschließen, warum die Wirkungen zu unterschiedlichen Zeiten ungleich wahrgenommen bzw. gewichtet werden – dafür müßte die These aber erst einmal belegt sein.

Die Nachzeichnung der erziehungswissenschaftlichen Diskussion ho-

mogenisierender und heterogenisierender Folgen des allgemeinen öffentlichen Erziehungs- und Bildungswesens im Eingangskapitel verdeutlichte schon, daß viele, vor allem von außerhalb des Bildungswesens beeinflusste, Faktoren eine Rolle spielen. Dieser Befund erhärtete sich in den beiden folgenden Kapiteln, die nach verschiedenen Randbedingungen institutionalisierter Erziehung eines modernen bzw. sich modernisierenden (westlichen) Staates fragten. Wegen der Komplexität der angesprochenen Aspekte und ihrer Verflechtungen konnten die Analysen nur begrenzt dargelegt werden. Auch bei der Frage nach Homogenisierungs- und Heterogenisierungsprozessen im Bildungswesen ist nur exemplarisch vorzugehen, eine die verschiedensten Bereiche des Bildungswesens umfassende Auseinandersetzung mit offiziellen und inoffiziellen, offenen und verdeckten Wirkungen dieses gesellschaftlichen Teilsystems ist hier nicht zu leisten.

Um den zentralen Charakter und die weite Verbreitung der Dialektik von Homogenisierung und Heterogenisierung als unumgängliche Folgen eines modernen Bildungswesens zu verdeutlichen, werden nachfolgend die Ebenen der Gesellschaft, der Institution und des Individuums unterschieden und das Vorhandensein wie die Wirkung von Homogenisierungs- und Heterogenisierungsprozessen auf diesen Ebenen jeweils an einem Beispiel herausgestellt. Hierzu muß auf die Ergebnisse vorhandener Untersuchungen zurückgegriffen werden, da in diesem Rahmen keine eigenen Erhebungen in erforderlichem Umfang durchführbar sind.

Die Anlage der weiteren Untersuchung erfolgt in dem Bewußtsein, daß andere Aufschließungsmöglichkeiten existieren. Wie sonst auch, zeigt sich bei dieser Analyse komplexer sozialer Phänomene – zu denen das Bildungswesen zu rechnen ist –, daß die Trennung der Analyseebenen in gewisser Weise künstlich ist und die Zuordnung von Analysegegenständen zu Ebenen mit guten Gründen auch anders möglich wäre, würde man bestimmte Elemente abweichend gewichten. Zudem existieren vielfältige Querverbindungen zwischen den Ebenen und zwischen den aufzuzeigenden Prozessen.

Im Kapitel 4.1 wird am Beispiel der Legitimationsfunktion des Bildungswesens und ihrer Konkretisierung in der Beachtung von Chancengleichheit im und durch das Bildungswesen nach Homogenisierung und Heterogenisierung auf *gesellschaftlicher* Ebene gefragt. Die Frage der Chancengleichheit steht – auf gesellschaftlicher Ebene – als zentrales Problem hinter den Diskussionen um interkulturelle Erziehung. Die Schule als *Institution* kommt im Kapitel 4.2 in den Blick; es wird gefragt, ob und mit Hilfe welcher Mechanismen sie durch Integration und Separierung homogenisierend und heterogenisierend wirkt. Die Diskussion um die integrative Erziehung Behinderter kann als Auseinandersetzung um institutionelle Eingliederung bei gleichzeitiger gesellschaftlicher Ausgrenzung begriffen werden. Im Kapitel 4.3 liegt der Schwerpunkt auf der Ebene des *Individu-*

ums. Das Beispiel Koedukation soll – nicht nur im Rahmen feministischer Erziehungswissenschaft – aufzeigen, daß Gleichbehandlung auch auf individueller Ebene Ungleichheit schaffen kann.

Die Analyse des Zusammenhangs von gesellschaftlicher Gleichheit und Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Differenziertheit, sowie der Wirkungen von Institutionalisierung und Individualisierung hinterfragt zugleich zentrale Elemente des Prozesses gesellschaftlicher Modernisierung in ihren Einflüssen auf das allgemeinbildende Schulsystem.

Oberhalb dieser drei Ebenen ist eine „Weltsystem“-Ebene zu beachten, auf die hier nur hingewiesen, die aber nicht ausdrücklich einbezogen werden soll, weil von ihr, zumindest bisher, keine grundlegend anderen Wirkungen ausgehen. International vergleichende Untersuchungen beobachten Annäherungsprozesse zwischen den Bildungssystemen auf der gesamten Welt: So ist die Form, in der sich Schule weltweit präsentiert, überall ähnlich, zunehmend lassen sich gleiche Sozialformen und Konstruktionsprinzipien feststellen. Adick (1992a) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Universalisierung der modernen Schule“:

„Diese Universalisierung erfolgte in den letzten zwei Jahrhunderten in Gestalt einer innergesellschaftlichen Expansion moderner Bildung und in Form einer weltweiten Verbreitung strukturell ähnlich gestalteter nationaler Bildungssysteme über den Ursprungskontext europäischer Schulentwicklungen hinaus“ (Adick 1992a, S. 283).

Daneben haben sich auch die Inhalte schulischer Lehrpläne angenähert. Zwar gibt es sehr unterschiedliche Auffassungen, etwa zwischen westlichen und einigen anderen, zumeist islamischen Staaten, über die curriculare Bedeutung von Werteerziehung, sowie Verzögerungen bei der Aufgabe „nationalistischer“ Fächer wie Geschichte und Geographie zugunsten von Sozialkunde und der Einführung des Faches Kunst oder der Berufsorientierung (Naumann 1993, S. 253 f.). Dennoch ergibt die weltweite Analyse von Lehrplänen eine wachsende Angleichung:

„Das zentrale Ergebnis der Untersuchung ist die Feststellung der Entstehung eines gemeinsamen Fächerkerns (Sprache, Mathematik, Naturwissenschaften, Sozialkunde, Kunst und Sport) mit weltweit überraschend ähnlichen Gewichten für die Unterrichtszeit, die vergleichsweise geringe und im Zeitablauf abnehmende Streuungen um die Mittelwerte aufweisen. Dieser Befund widerspricht funktionalistischen und historischen Hypothesen über die Widerspiegelung der einzelstaatlichen politischen, ökonomischen und kulturellen Diversität im Bildungswesen und verweist auf langfristig wirksame weltweite Standardisierungsprozesse“ (Naumann 1993, S. 254).

Die Gründe für diese Standardisierungsprozesse sind bisher noch nicht eindeutig bestimmt.¹⁷⁶ In Anlehnung an den gesellschaftlichen Modernisie-

¹⁷⁶ Naumann (1993, S. 256 ff.) weist auf Forschungsarbeiten hin, die das im Kapitel 2.1.3 modellhaft beschriebene kapitalistische Weltsystem (Wallerstein) zum eigentlichen Motor weltweiter Anpassungsprozesse erklären. Daneben gibt es plausible Deutungsmuster – etwa von Elias –, die z. B. mit der weltweiten Kommunikation und Diskussion um Begriffe, Theorien und Mo-

rungsprozeß kann die Vermutung geäußert werden, das Bildungswesen übernehme weltweit im Rahmen des Modernisierungsprozesses ähnliche Funktionen, z. B. Qualifikation und Selektion, ohne die ein – im westlichen Sinne – moderner Staat nicht mehr auskommt. Eine wichtige Rolle spielt – wie oben am Beispiel der Verbindungen zwischen Preußen und Japan angedeutet – sicherlich die gegenseitige Wahrnehmung bzw. der Vorbildcharakter bestimmter Entwicklungen. Möglicherweise spielen auch Entwicklungen eine Rolle, die im Zusammenhang mit Globalisierungsprozessen seit einiger Zeit diskutiert werden.

Der UNESCO-Bericht über die zukünftigen Bedingungen von Erziehung und Bildung weist z. B. auf die zunehmenden Auswirkungen von Globalisierung und weltweiter Interdependenz auf das Alltagsleben der Menschen hin und fordert, die dadurch ausgelösten Herausforderungen für Kultur, Erziehung und Gesellschaft genauer zu bedenken (Wulf 1996b, S. 101). In diesem Zusammenhang sind auch die angleichenden Wirkungen anderer übernationaler Organisationen (EU, NATO, Mercosur, Asean, OAU ...) und ihr Einfluß auf die gesellschaftlichen und damit bildungsbezogenen Entwicklungsprozesse zu bedenken.

Weil die Angleichungsprozesse weltweit zu beobachten sind, ist – wie im Zusammenhang mit den Globalisierungsprozessen erläutert – mit Veränderungen der nachfolgend beschriebenen Prozesse im Detail zu rechnen. Allerdings verändern sich grundlegende Muster wohl (noch) nicht. Ähnlich wie gesellschaftliche Modernisierung weltweit zu beobachten ist, wird auch die Rolle des Bildungswesens im Hinblick auf Homogenisierung und Heterogenisierung weltweit vergleichbar sein.¹⁷⁷ Die „Weltsystem“-Ebene wird nachfolgend dennoch nicht explizit berücksichtigt, vielmehr werden die anschließend aufgezeigten Prozesse am Beispiel Deutschlands bzw. der Bundesrepublik Deutschland herausgearbeitet; vermutlich ist ihre Wirkung aber weit über diese Region hinaus zu beobachten. Insofern wird der Anspruch erhoben, offene und verschleierte Wirkungen des Bildungswesens in einem modernen (westlichen) Staat aufzuzeigen.

delle ganz andere Momente für die Prozesse verantwortlich machen.

¹⁷⁷ Als hier nicht überprüfbar These wäre zu untersuchen, ob und wenn ja, welche lokalen Besonderheiten politischer, ökonomischer und kultureller Art mehr oder weniger starke Abweichungen zur Folge haben. Wenn die Annahmen über die Auswirkungen gesellschaftlicher Modernisierung richtig sind, wird die Rolle des Bildungswesens in unterschiedlichen regionalen Zusammenhängen ähnlich sein.

4.1 Legitimation und soziale Reproduktion – die Ebene der Gesellschaft

Auf der gesellschaftlichen bzw. gesellschaftstheoretischen Ebene übernimmt das Bildungswesen, wie erläutert, verschiedene Funktionen. Für die Frage nach Homogenisierung und Heterogenisierung ist die Vermittlung und Aufrechterhaltung von Legitimation besonders wichtig. In gesellschaftstheoretischen Analysen gilt Legitimation als eines der Hauptprobleme moderner Gesellschaften.

Integration gehört zu den zentralen Begriffen der Systemtheorie Parsons'. Für ihn ist Integration das zentrale Problem soziologischer Analyse. Dabei bilden Wertesystem und Normensystem die wichtigsten integrierenden Momente der Gesellschaft. Solchen Gedanken wurde deshalb der Vorwurf gemacht, am Erhalt des gesellschaftlichen Status quo interessiert zu sein. Dahinter steckt die Vorstellung, eine Gesellschaft sei ein aus Teilen bestehendes Ganzes, und diese Teile wären zu einem funktionierenden Ganzen zu verbinden, um mehr zu sein als die Summe der Teile. Nur integrierte Systeme bilden nach Parsons stabile Systeme. Integration ist für ihn zentral, weil sie dem Erhalt der Systeme dient (Willke 1989, S. 86).

Die neuere Systemtheorie befaßt sich dagegen eher mit dem Verhältnis der verschiedenen Systeme. Luhmann untersucht in seiner funktional-strukturellen Systemtheorie die Herausbildung und (Selbst-)Erhaltung von Systemen. Dazu zählt er auch das Gesellschaftssystem, das ihn als eines neben anderen interessiert.¹⁷⁸ Die Ausdifferenzierung moderner Gesellschaften in funktionale Systeme erhöht die gesellschaftliche Leistungsfähigkeit, macht sie aber zugleich anfälliger für Störungen. Die mit der Ausdifferenzierung der Systeme wachsende Komplexität und Konflikthanfälligkeit wird von den Systemen „bearbeitet“. Komplementäre Reaktionen zur Differenzierung sind Integrationsprozesse. Im Unterschied zu Parsons interessiert sich Luhmann weniger für die Herstellung eines Wert- und Normenkonsenses. Er versteht seinen Legitimitätsbegriff wertfrei. Die Herstellung und Erhaltung von Legitimation durch Komplexitätsreduktion erfolgt z. B. durch Verfahren, die eine gewisse Sicherheit schaffen und Konflikte kanalisieren (Treibel 1994, S. 32 f.). Ein wichtiges Verfahren in diesem Sinne ist in der Bundesrepublik Deutschland – aber nicht nur dort – im hier zu untersuchenden Zusammenhang das Berechtigungswesen.

Habermas' frühe Gesellschaftsanalyse enthält entsprechend die Begriffe

¹⁷⁸ Siehe den „Schlußstein“ seiner in den letzten Jahren veröffentlichten Gesellschaftstheorie, die „Gesellschaft der Gesellschaft“ (Luhmann 1997).

Systemintegration und Sozialintegration. Der Gedanke der Systemintegration schließt an Luhmanns Überlegungen an: Ein Gesellschaftssystem muß für seinen Erhalt Grenzen aufrechterhalten sowie durch Komplexitätsreduktion in un-steter Umwelt seinen Bestand wahren. Die Steuerungsleistung des selbstgesteuerten Systems bezeichnet Habermas mit Systemintegration. Sozialintegration bezieht sich dagegen auf institutionelle Systeme – wozu er auch die Gesellschaft selbst zählt –, in denen die Mitglieder vergesellschaftet sind. Soziale Integration liegt vor, wenn die Mitglieder des Systems – z. B. der Gesellschaft in einem Staat – sich mit diesem System identifizieren und grundlegende Normen und Werte akzeptieren (Habermas 1973, S. 14). Die Qualität der Leistungen dieser Integrationsformen und ihr Verhältnis zueinander zeigen sich in den verschiedenen Krisenformen der „spätkapitalistischen Gesellschaft“ (im einzelnen: Treibel 1994, S. 55 ff.).

Eine zentrale Aufgabe des modernen Staates ist dabei, nach Habermas, die Herstellung von Legitimation. In Anlehnung an Max Webers Begriffe legitime Herrschaft und Legitimitätsglauben bezeichnet Legitimität die Recht- und Gesetzmäßigkeit politischer Herrschaft, Legitimation dagegen die Herstellung von Legitimität. Legitimitätsproduktion geht aber über reine Legalität – im Sinne von Recht- und Gesetzmäßigkeit – hinaus; die Gesellschaftsmitglieder müssen die politische Herrschaftsordnung und das entsprechende Handeln anerkennen. Ohne Anerkennung gerät staatliche Gewalt in eine Krise; will staatliche Herrschaft dauerhaft sein, muß sie sich gesellschaftlichen Wandlungen anpassen und negative Folgen durch staatliche Eingriffe aufzufangen versuchen. Habermas sieht den Legitimationsbedarf in „spätkapitalistischen Gesellschaften“ stetig wachsen; Legitimation wird damit zum Dauerproblem. Nach seiner Ansicht entstehen gesellschaftliche Krisen im ökonomischen System, gehen von dort ins politische System und schließlich in den kulturellen Bereich. Aber nicht nur ökonomische Probleme stellen den Erhalt des staatlichen Systems in Frage, sondern in zunehmendem Maße auch Sinnkrisen (Treibel 1994, S. 59 ff.).

Die Theorie kommunikativen Handelns (Habermas 1981) nimmt diese Problematik nur noch indirekt auf. Der Begriff Lebenswelt bezeichnet dabei den selbstverständlichen, unbefragten Hintergrund kommunikativen Handelns, der sich für jede Person aus der sozialen Herkunft und den Gruppenzugehörigkeiten ergibt. In der Lebenswelt finden (Selbst-)Reproduktion und (Selbst-)Interpretation der sozialen Gruppe statt. Der gesellschaftliche Bereich der Systeme dringt in die Lebenswelt ein und führt im Extremfall zu der von Habermas so bezeichneten Kolonialisierung der Lebenswelt. Gesellschaftliche Rationalisierung ist in ihrer Auswirkung auf die Lebenswelt¹⁷⁹ Voraussetzung für gesellschaftliche Modernisierungsprozesse und gleichzeitig ihre Folge. Diese Entwicklung ist, wie am Beispiel des Be-

¹⁷⁹ Im Kapitel 2.2.3 wurden entsprechende Veränderungen als Wandel von Normen und Werten erläutert.

freiungs- und des Disziplinierungsdiskurses gezeigt, ambivalent. Habermas betont hier die negative Seite:

„Erst damit sind die Bedingungen einer *Kolonialisierung der Lebenswelt* erfüllt: die Imperative der verselbständigten Subsysteme dringen, sobald sie ihres ideologischen Schleiers entkleidet sind, *von außen* in die Lebenswelt – wie Kolonialherren in eine Stammesgesellschaft – ein und erzwingen Assimilation [...]“ (Habermas 1981, Band 2, S. 522, Hervorhebungen im Original).

Die lebensweltliche Assimilation ist für Habermas eine Folge des Versagens der Steuerungsinstrumente gesellschaftlicher Systeme. Die kommunikativen Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft stimmen nach seiner Ansicht nicht mehr,¹⁸⁰ Legitimität ist kaum noch herzustellen, außer durch Verlagerung der Probleme in den Bereich der Lebenswelt.

Die Rolle des Bildungswesens zeigt sich dabei insbesondere an der Selektionswirkung und der damit verbundenen Frage der Chancengleichheit. Oben wurde als Legitimationsfunktion des Bildungswesens vor allem die Weitergabe gesellschaftlicher Zielvorstellungen durch schulische Sozialisation bezeichnet. Ein Teil davon ist die Legitimierung geltender Herrschaftsprinzipien. Hier wird die Legitimation sozialstruktureller gesellschaftlicher Gleichheits- und Ungleichheitsmuster – als Teil gesellschaftlicher Vorstellungen und Machtverhältnisse – durch das Bildungswesen hervorgehoben. Dabei geht es um die These, daß die sich aus der gesellschaftlichen Gleichheitsannahme ergebende Gleichbehandlung zur Homogenisierung der zu Bildenden führt. Die Reduktion auf die Schülerrolle ist ein Fortschritt, verglichen mit differenzierenden Mustern früherer Zeiten. Diese Gleichbehandlung führt aber nicht zu realer Gleichheit, sie produziert vielmehr Verschiedenheit. Die (re-)produzierte Verschiedenheit wird im modernen Staat (politisch) aber nicht mehr akzeptiert, wenn sie auf für alle sichtbare Weise hergestellt und vertreten würde.¹⁸¹ Sie bedarf zur Legitimation vielmehr der formalen Gleichbehandlung. Auf gesellschaftlicher Ebene konkretisiert sich das Grundmuster des Zusammenhangs von Homogenisierung und Heterogenisierung also in der spezifischen Funktionalisierung

¹⁸⁰ In solchen Einschätzungen zeigt sich Habermas' gesellschaftstheoretischer Hintergrund: Er hält am „Projekt der Moderne“ fest, verteidigt den demokratischen Rechtsstaat und spricht sich für die notwendigen Bedingungen kommunikativen Handelns aus, um eine rationale Verständigung zwischen Individuen zu erreichen. Letztlich geht es ihm um inzwischen fast altmodische Ziele wie Aufklärung und Mündigkeit, für die ihn nicht nur Postmodernisten angreifen.

¹⁸¹ Dagegen läßt sich einwenden, daß z. B. die seit Jahren laufende Diskussion um Hochbegabtenförderung eine Form der „Elitenproduktion“ beabsichtigt. Die politische Zurückhaltung in dieser Diskussion ist ein Beleg für den immer noch gültigen Gleichheitsgrundsatz. Eine auf den ersten Blick unpolitischere Interpretation wäre die Annahme, das Bildungswesen produziere derzeit – gemessen an den Anforderungen – ausreichend Qualifikation und „Begabung“, was einen anderen (kostenträchtigeren) Umgang mit „Hochbegabten“ erübrigen würde.

des Bildungswesens, die sich der Homogenisierung und des Rechts auf Statuszuweisung durch das Bildungswesen bedient.

Die in diesem Kapitel hervorgehobenen sozialstrukturellen Ergebnisse sind für die Frage nach Gleichheit und Verschiedenheit als Wirkung des Bildungswesens nur ein Aspekt neben anderen. Um die Argumentation übersichtlich zu halten, findet eine Konzentration auf diesen statt. Da es an dieser Stelle um die gesellschaftliche Ebene geht, werden die Wirkungen des Bildungswesens in erster Linie an sozialstatistischen Daten gemessen.

Zunächst steht dabei der Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Modernisierung und der historisch neuen Frage nach Chancengleichheit im Zentrum. Danach geht es um Auswirkungen der Reduktion von Mobilitätsbarrieren sowie der Bildungsexpansion. Am Beispiel ethnischer Unterschiede wird die Frage nach Chancengleichheit im Bildungswesen zugespitzt. Die Entwicklung der Selektionsfunktion des Bildungswesens wird abschließend erläutert, weil die heutige Situation nicht so selbstverständlich ist, wie es scheint.

4.1.1 Soziale Mobilität und Chancengleichheit

Aufgaben der Legitimations- und der Integrationsfunktion des Bildungswesens im modernen Staat konkretisieren sich, zusammen mit der oben erläuterten bürgerlichen Gleichheitsforderung, in der Chancengleichheitsfrage. Die Frage, ob gesellschaftliche Modernisierung zu mehr sozialer Mobilität und Chancengleichheit führte, wurde in der Bundesrepublik Deutschland vor allem in den 1960er und 70er Jahren diskutiert und verschwand dann weitgehend aus dem Blickwinkel erziehungswissenschaftlicher Forschung. Erst in jüngerer Zeit steht sie wieder auf der Forschungsagenda. Allerdings beschäftigen sich eher Wissenschaftszweige wie Bildungssoziologie, Forschungen zum sozialen Wandel oder historische Untersuchungen damit.

Dabei ist die Frage der Chancengleichheit keineswegs nur eine rückwärts-gewandte Interpretation vergangener Entwicklungen. Nach dem UNESCO-Bericht zu Bedingungen von Erziehung und Bildung im 21. Jahrhundert bleibt die Frage wichtig: Das Spannungsverhältnis zwischen Wettbewerb und Sorge um Chancengleichheit zählt zu den zentralen Konfliktformationen; als eine der Aufgaben von Erziehung und Bildung wird formuliert, die Menschen zu unterstützen, sich in der u. a. durch Globalisierungsprozesse verändernden Welt zu rechtzufinden und keine Kluft entstehen zu lassen zwischen wenigen, die mit neuen Lebensbedingungen umgehen können und davon profitieren, und vielen, die dazu nicht in der Lage sind (Wulf 1996b, S. 99 ff.).

Nachfolgend wird zunächst der Begriff Chancengleichheit erläutert und seine Abhängigkeit von nichtpädagogischen Debatten herausgehoben.

Dieser Hinweis ist zur richtigen Einschätzung entsprechender pädagogischer Diskussionen erforderlich. Anschließend wird die Frage der Chancengleichheit an Untersuchungen zur sozialen Mobilität erörtert, um so die Ebene moralischer Forderungen zu verlassen.

Konsequenterweise bezeichnet der Lexikonartikel zu Chancengleichheit im Brockhaus diesen Begriff als einen *politischen* Begriff, der nahezu verfassungsmäßigen Rang hat:

„Chancengleichheit, polit. Begriff, bezeichnet das Recht auf gleiche Ausgangsbedingungen für die einzelnen Glieder von Staat und Gesellschaft bei der Entfaltung ihrer unterschiedl. Fähigkeiten und Interessen. Neben der Gleichstellung aller Bürger vor dem Gesetz fordert C[hancengleichheit] für alle Mitgl. der Gesellschaft gleiche »Startbedingungen« bei der Entfaltung ihrer »Persönlichkeitsrechte«, bei der Wahrnehmung ihrer »Lebenschancen«. Das Gebot der C[hancengleichheit], das v. a. aus dem Gleichheitsgrundsatz fließt (z. B. in Artikel 3,33 GG, Art. 7 österr. Bundes-Verf.-Ges., Art. 4 schweizer. Bundes-Verf.), gilt nicht allein der individuellen Emanzipation und der sozialen Gerechtigkeit für den einzelnen, sondern auch für die Entfaltungsmöglichkeiten von Gruppen und Organisationen“ (Brockhaus Enzyklopädie 1987, Band 4, S. 412).

Erst vor diesem Hintergrund gewinnt Chancengleichheit im Bildungswesen ihre Bedeutung: Der gleiche Zugang zu Bildungseinrichtungen, unabhängig z. B. von wirtschaftlichen Verhältnissen, ist ein Indikator für die Verwirklichung von Gleichheit neben anderen wie allgemeine Durchsetzung der Bürgerrechte (etwa Gleichberechtigung der Geschlechter) oder Gleichheit der Wohn-, Arbeits- und Umweltbedingungen. Diese Indikatoren zeigen, ob und wie gegen das Diskriminierungsverbot von einzelnen Menschen oder Menschengruppen verstoßen wird (Brockhaus Enzyklopädie 1987, Band 4, S. 412). Nach Artikel 3 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland – und entsprechenden Vorgaben anderer Verfassungen sowie der Menschenrechte – ist die Diskriminierung von Menschen oder Menschengruppen nach Geschlecht, Abstammung, „Rasse“, Sprache, Heimat und Herkunft, Glauben, religiösen oder politischen Anschauungen verboten. Auch eine Behinderung darf danach zu keiner Benachteiligung führen. Diskriminierung widerspricht dem Gleichstellungsgebot und damit formaler Chancengleichheit.

Die Vorstellung unverzichtbarer Freiheitsrechte des einzelnen Menschen ist so alt wie die Unterdrückung des Menschen. Schon die griechische Antike kannte den Gedanken, niemand dürfe zum Sklaven gemacht werden. Im frühen europäischen Mittelalter wurde aus dieser Idee das Widerstandsrecht gegen jeden seine Macht mißbrauchenden Herrscher. Im Widerstandsrecht des Artikels 20 Grundgesetz ist ein Rest dieser Freiheit bewahrt. Aus der Zeit der Glaubenskämpfe stammt die Forderung der Glaubensfreiheit. Persönliche Freiheiten, insbesondere vor willkürlichen Eingriffen staatlicher Gewalt, und die Freiheit des Eigentums, entstanden als Forderungen in der Zeit des absolutistischen Staates. Der Herrschaftsan-

spruch des Staates verstärkte sich seit dieser Zeit zunehmend, dagegen entstand – zunächst als philosophische Idee und später als Recht – die Vorstellung von der Autonomie und dem Eigenwert des Individuums (Hesselberger 1995, S. 55).

Dieser Gedanke der Chancengleichheit entstammt politischen und gesellschaftlichen Bestrebungen, die sich seit den bürgerlichen Revolutionen des 18. Jahrhunderts herausbildeten. Veränderungen durch den Abbau feudaler Verflechtungen der Gesellschaft und die Reduzierung der Privilegien von Adel und Klerus kamen zunächst dem Bürgertum zugute (siehe Kapitel 2.1.5). Mit Entstehung und gleichzeitiger sozialer Deklassierung der Arbeiterschicht wurde die Forderung nach gesellschaftlicher – d. h. vor allem politischer – Gleichstellung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts lauter. Erst im 20. Jahrhundert hatten die Demokratisierung des Parlamentarismus, mit gleichem Stimmrecht für jeden erwachsenen Staatsbürger, und die Veränderung des Verfassungsstaates zum sozialen Rechtsstaat stärkere Forderungen nach gleichen Startchancen zur Folge. An dieser Stelle wird der Anspruch auf Chancengleichheit im Bildungswesen wichtig. Dennoch ist die in der Mitte der 1960er Jahre einsetzende Diskussion um solche Funktionen des Bildungswesens (z. B. Dahrendorf 1965) nicht alleiniges Ergebnis einer Bürgerrechtsdebatte. Vielmehr spielten, wie in den Kapiteln 4.1.2 und 4.1.3 ausgeführt wird, vor allem ökonomische und politische Interessen eine Rolle.

Chancengleichheit bedeutet hier, daß für jedes Mitglied der untersuchten Gesellschaft die Möglichkeit gegeben ist, eine beliebige berufliche Position einzunehmen, wenn die Fähigkeiten und die Qualifikationsvoraussetzungen gegeben sind, ohne daß familiärer Hintergrund, Einkommen oder Vermögen, politischer Einfluß oder „Verfügungsgewalt über Produktionsmittel“ (Kaelble 1978, S. 236) einen Einfluß haben. Berufliche Chancengleichheit setzt gleiche Zugangsmöglichkeiten zu Ausbildungsinstitutionen genauso voraus wie die abschließliche Auswahl nach Qualifikation.

Allerdings ist berufliche Chancengleichheit nur ein Aspekt sozialer Ungleichheit neben anderen wie Einkommensverteilung oder politische Teilhabe. Bildungsverteilung und berufliche Chancengleichheit sind zentrale Teile sozialer Mobilität, die nicht vollständig durch andere Faktoren zu erklären sind. Zudem machen sie den erziehungswissenschaftlichen Fokus der Chancengleichheitsdiskussion aus, weil mittelbar und unmittelbar erziehungswissenschaftliche Gegenstände betroffen sind. Chancengleichheit hängt von sozialer Schichtung¹⁸² ab und kann nur dort zu einer Variablen

¹⁸² Zu Problemen der Analyse und Bezeichnung sozialer Strukturierung moderner Gesellschaften siehe Kapitel 2.2.2. Eine Auseinandersetzung mit den Begriffen Klasse, Schicht und Lebenslage für die Analyse sozialer Ungleichheiten liefert z. B. Geissler (1994). Allgemein zu sozialer Ungleichheit im Modernisierungsprozeß des 19. und 20. Jahrhunderts siehe Rothenbacher (1989). Er führt eine breit angelegte Untersuchung über verschiedene Dimensionen sozialer Ungleichheit durch, indem er demographische Unterschiede, sowie Unterschiede in Haushalt und Familie, Wohnbedingungen, Gesundheit, materieller Ausstattung und Bildungsbeteiligung für diesen Zeitraum analysiert.

werden, wo Statusunterschiede in Frage gestellt bzw. reduziert werden. Deshalb ist die historische Schichtungsforschung eine Voraussetzung für historische Mobilitätsforschung, kann diese aber nicht ersetzen (Kaelble 1978, S. 236 f.).

Mobilitätsforschung¹⁸³ hieß in der Vergangenheit vor allem Analyse beruflicher Mobilität in der Inter- und Intragenerationenfolge. Mobilität bedeutet dabei in der Regel die Bewegung von Personen zwischen verschiedenen sozialen Positionen in der Gesellschaft. Das wissenschaftliche Interesse richtet(e) sich vor allem auf den Wechsel zwischen Berufspositionen oder Sozialschichten. Es wurde nach der relativen Offenheit von Gesellschaften und den für die einzelne Person bestehenden Entwicklungsmöglichkeiten und -hemmnissen gefragt (Peuckert 1995b, S. 215).

Ein allgemeines Ergebnis war die Zunahme sozialer Mobilität im Verlauf der Industrialisierung. Die im Kapitel 2.2.1 erläuterten Veränderungen der Beschäftigungsstruktur, die sich in wechselndem Gewicht der einzelnen wirtschaftlichen Sektoren zeigten, waren mit starken Mobilitätsprozessen verbunden. Das wissenschaftliche Interesse kennzeichneten bis zum Zweiten Weltkrieg sogenannte Herkunftsstudien. Die Frage lautete, aus welchen „Kreisen“ stammten insbesondere die politischen und wirtschaftlichen Eliten. Erst die Entwicklung der Sozialstatistik nach dem Zweiten Weltkrieg ermöglichte genauere Analysen der Mobilität in Richtung und Häufigkeit sowie im regionalen Vergleich. Die arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Interessen der zweiten Hälfte der 1960er Jahre führten zur Untersuchung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft, Bildungserfolg und beruflichem Status. Als politisch verwertbares Ergebnis stand dabei die Statuszuweisung zeitweise im Mittelpunkt (Peuckert 1995b, S. 216 f.). Chancengleichheit wurde erst in dieser Zeit vor dem Hintergrund entsprechender Analysen intensiver diskutiert.

4.1.2 *Abbau von Mobilitätsbarrieren*

Für die Zeit vor 1900 liegen wenige gesicherte Daten über soziale Mobilität, insbesondere im Zusammenhang mit dem Bildungswesen, vor. Im Primar- bzw. Volksschulbereich wurden praktisch keine Erhebungen über die soziale Herkunft der Schüler und Schülerinnen gemacht. Für den Sekundarschulbereich gibt es vereinzelte Angaben. Etwas besser sieht die Lage bei

¹⁸³ In der Deutschen Gesellschaft für Soziologie hat sich eine Sektion mit dem weiter gefaßten Titel „Soziale Ungleichheit und Sozialstrukturanalyse“ gebildet. Dies ist als Hinweis auf den vergrößerten Fragehorizont zu verstehen. Zu jüngeren Diskussionen in dieser Sektion siehe z. B. P. Berger (1996).

den Studenten aus: Für einzelne Universitäten sind Informationen schon aus recht früher Zeit zu gewinnen (Rothenbacher 1989, S. 209 ff.). Daraus ist folgender Schluß zu ziehen:¹⁸⁴ Mindestens bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts waren Universitäten im späteren Deutschland eine Institution starker akademischer Rekrutierung; 50 Prozent und mehr der Studenten hatten Väter mit einem Studienabschluß (ebd., Tabelle 3.6.15, S. 220). Später gewann das finanzkräftige Bürgertum an Bedeutung, um 1900 war der Rückgang des Akademikerkinderanteils allerdings beendet und blieb im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts bei etwa einem Viertel bis einem Drittel.

„Zur Charakterisierung der Ungleichheit in diesem Bildungssektor ist es nützlich, die Häufigkeit von Studenten aus Arbeiterfamilien zu bestimmen, da Arbeiter die größte Gruppe der Erwerbspersonen stellen und stellten. [...] Vor 1900 kamen unter 1% der Studenten aus Arbeiterfamilien. In Bayern war vor dem Ersten Weltkrieg die 1%-Marke überschritten. Nach 1918 bis 1929 pendelte die Quote zwischen 1 und 2%, um ab etwa 1928/29 die 2%-Grenze zu überschreiten“ (Rothenbacher 1989, S. 221).

Bei der Untersuchung sozialer Mobilität in Deutschland in dem historisch aufgrund vieler Übergänge besonders interessanten Zeitraum von 1900 bis 1960 geht Kaelble (1978) über die Eliten- bzw. Akademikerforschung hinaus. Er analysiert die soziale Mobilität zwischen dreizehn Berufsgruppen, die den kleinsten gemeinsamen Nenner der von ihm ausgewerteten Erhebungen darstellen. Die Berufsgruppen faßt Kaelble in einem Schichtungsmodell zusammen, das sie nach sozialem Prestige, Einkommen und Ausbildungsgrad in eine soziale Rangordnung bringt. Übrig bleibt eine grobe Einteilung in obere und untere Mittelschicht sowie Unterschicht, wie sie bei Untersuchungen in der frühen Nachkriegsbundesrepublik üblich war. Zudem unterscheidet Kaelble nach Klassenzugehörigkeit, d. h. nach überwiegender bzw. nicht überwiegender Verfügung über Produktionsmittel – eine Differenzierung, die in den letzten beiden Jahrzehnten analog zum Verschwinden der Chancengleichheitsforschung kaum noch auftaucht. Soziale Mobilität bezeichnet dann den Aufstieg bzw. Abstieg zwischen diesen sozialen Klassen bzw. Schichten. Der Mangel dieser groben Differenzierungen ist Kaelble bewußt:

„Jedoch lassen sich bei der gegenwärtigen Materiallage zur sozialen Schichtung und Mobilität andere Definitionen nicht empirisch anwenden“ (Kaelble 1978, S. 239).

Die Analyse ist auf intergenerationale Bewegungen begrenzt und läßt so die Mobilität ganzer Sozialgruppen sowie die individuelle Karrieremobilität außer acht. Kaelble (1978) wertet eine große Zahl zeitgenössischer Untersuchungen aus der Zeit des Deutschen Kaiserreichs, der Weimarer Republik und der Bundesrepublik Deutschland aus, um methodische Probleme

¹⁸⁴ Zur Entwicklung der Studentenzahl im 19. Jahrhundert siehe Abbildung 2 im Kapitel 2.2.4.

retrospektiver Befragungen zu vermeiden. Dabei sind Einschränkungen zu machen, z. B. fehlt der Agrarsektor, der in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts für den Arbeitsmarkt noch wichtig war,¹⁸⁵ zudem wurden weitgehend nur intergenerationelle Relationen von Söhnen zu Vätern untersucht, so daß die im Laufe des 20. Jahrhunderts wichtiger werdenden Veränderungen für die Töchter unberücksichtigt bleiben.¹⁸⁶

Unter Berücksichtigung dieser Einschränkungen kommt Kaelble zu dem vorsichtig formulierten Ergebnis, die Schätzungen ließen den Schluß zu,

„daß die deutsche bzw. die westdeutsche Gesellschaft im Verlauf des 20. Jahrhunderts etwas mobiler geworden ist. Ein leicht wachsender Anteil der Angehörigen der deutschen Gesellschaft blieb nicht in derselben sozialen Schicht wie ihre Väter, sondern stieg sozial auf oder sozial ab. Diese Entwicklungsrichtung läßt sich schon zwischen spätem Kaiserreich und Weimarer Republik feststellen; sie setzte sich zwischen Weimarer Republik und Bundesrepublik fort, ohne daß daraus freilich Schlüsse über die Entwicklung während des Nationalsozialismus gezogen werden könnten [...]“ (Kaelble 1978, S. 253).

Die stärkste Entwicklung sozialer Mobilität scheint dabei die Rekrutierung der Angehörigen der unteren Mittelschicht aus Familien der Unterschicht zu sein: war es im Kaiserreich jeder Fünfte, so stieg in der Bundesrepublik schon jeder Dritte entsprechend auf. Noch stärker entwickelte sich die Herkunft von Angehörigen der oberen Mittelschicht aus der Unterschicht: Im Kaiserreich entstammte ihr nur ein Prozent, in der Bundesrepublik dagegen rund zwanzig. Damit ist Chancengleichheit beim Zugang zur oberen und unteren Mittelschicht nicht schon hergestellt, aber sie hat sich erhöht. Fragt man umgekehrt nach dem Verbleib der Kinder einer Schicht, zeigt sich, daß die Mehrzahl die Schicht, in der sie aufwuchs, nicht verläßt. Das gilt besonders für Unterschichtkinder. Insgesamt nahm in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Aufstiegsmobilität etwas schneller zu als die Abstiegsmobilität (Kaelble 1978, S. 256 f.).

Eine besondere Rolle, vor allem für den Weg zur oberen Mittelschicht, spielten die höheren Positionen des öffentlichen Dienstes, die im 20. Jahrhundert sozialen Aufsteigern durch den offeneren Zugang vermehrte Chancen boten. Der Zuwachs an Chancengleichheit betraf aber kaum Kinder aus der Unterschicht, für sie änderte sich nicht viel. Für Arbeiterkinder und vor allem Landwirtskinder bildeten mittlere Beamtenpositionen eine wichtige soziale Aufstiegsmöglichkeit, da in der Weimarer Republik Zugangsbarrieren – die Ablehnung von SPD- oder Gewerkschaftsmitgliedern, das System der Militäranwärter, das alle unteren und die Hälfte der middle-

¹⁸⁵ Zu den Anteilen der Erwerbstätigen in den Wirtschaftssektoren und zum Wandel der Verteilung seit 1800 siehe Abbildung 1 im Kapitel 2.2.1.

¹⁸⁶ So wird zudem der Einfluß des Bildungsniveaus und der Bildungsaspirationen der Mütter übersehen. Diese sind nach jüngeren Untersuchungen von großer Bedeutung für den Bildungserfolg der Kinder.

ren Beamtenstellen ausscheidenden Unteroffizieren vorbehielt –, abgebaut wurden. Die Herkunft aus mittleren Beamtenfamilien war in der gesamten Zeit des untersuchten 20. Jahrhunderts eine gute Startposition zum Aufstieg in die obere Mittelschicht (Kaelble 1978, S. 260 ff.).

Eine besondere Rolle hatte dabei der Beruf des Volksschullehrers, bei dem sich die Zugangsmöglichkeiten für soziale Aufsteiger vermutlich sogar vergrößerten. Zudem wuchs der Frauenanteil, für deren Aufstieg dieser Beruf deshalb wohl noch wichtiger war – selbst wenn ein erheblicher Teil dieser Frauen aus der Mittelschicht stammte. Die Akademisierung der Volksschullehrerausbildung in weiten Teilen des Deutschen Reichs während der Weimarer Republik verschlechterte überraschend die Zugangschancen für Kinder aus niedrigen sozialen Schichten kaum; für Teile der Unterschicht verbesserte sie sich in dieser Zeit möglicherweise sogar etwas (Kaelble 1978, S. 287 ff.).

Diese Entwicklung setzte sich in der Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft nicht fort. Den Grundsatz der Leistungsorientierung gaben die Machthaber, trotz der geäußerten Ablehnung des Berechtigungswesens, zwar nicht auf. Selbst für die ab 1933 neu errichteten nationalsozialistischen Ausleseschulen sollte, nach einer Aussage Hitlers aus dem Jahre 1940, folgende Funktion gelten:

„Uns schwebt ein Staat vor, in dem in Zukunft jede Stelle vom fähigsten Sohn unseres Volkes besetzt sein soll, ganz gleichgültig, wo er herkommt. *Ein Staat, in dem die Geburt gar nichts ist und Leistung und Können alles* [...] Das ist unser Ziel, und das ist auch unsere Lebensfreude“ (zitiert nach Herrlitz/Hopf/Titze 1993, S. 154, Hervorhebung N. W.).

Dennoch wurde tatsächlich die bescheidene soziale Öffnung des Bildungswesens aus der Weimarer Republik wieder zurückgedreht: Der Anteil neuimmatrikulierter Studierender, deren Väter Arbeiter, Bauern, Handwerker, Kleinhändler oder einfache Beamte waren, fiel von 1933 mit 27,6 Prozent bis 1939 auf 18,3 Prozent (Herrlitz/Hopf/Titze 1993, S. 155). Die akademische Lehrerbildung wurde fast vollständig wieder zurückgenommen. Die nationalsozialistische Schulpolitik verfügte über keine umfassende, geschlossene Bildungskonzeption; die Umsetzungsversuche offenbarten vielmehr ein chaotisches und äußerst widersprüchliches Bild. Zudem war die nationalsozialistische Regierung, ihren Ansprüchen und der totalitären Machtfülle zum Trotz, nicht in der Lage, das herrschende System von Leistungsorientierung, schulischer Qualifizierung und Berechtigungen im staatlich organisierten Schulwesen grundlegend zu ändern. Im Gegenteil beendete die nationalsozialistische Verwaltung ihre Versuche zur Bildungsbeschränkung sehr schnell und verfolgte eine expansive Politik – u. a. setzten sich Qualifikationsanforderungen von Militär und Rüstungsindustrie lange vor dem Kriegsbeginn von 1939 durch (Wenning 1986).

Zusammenfassend sagt Kaelble zur Entwicklung von sozialer Mobilität und Chancengleichheit in Deutschland zwischen 1900 und etwa 1970, also

im wesentlichen vor der neueren Bildungsexpansion:

„Deutschland bzw. Westdeutschland war zwischen spätem Kaiserreich und früher Bundesrepublik auf dem Wege zu einer etwas offeneren Gesellschaft. Eine wachsende Zahl von Arbeiterkindern wurde Angestellte und Beamte. Mittlere Angestellte, mittlere Beamte und Lehrer stammten in der frühen Bundesrepublik häufiger aus Arbeiterfamilien als im Kaiserreich. Die Aufstiegsmobilität in die untere Mittelschicht wurde dadurch umfangreicher. Unter Unternehmern, höheren Beamten, Professoren und Oberschullehrern nahmen soziale Aufsteiger aus der unteren Mittelschicht zu. Möglicherweise wurde die Rekrutierung der oberen Mittelschicht insgesamt dadurch ebenfalls langfristig offener. Diese Zunahme der Aufstiegsmobilität gilt zumindest für den nichtagrarischen Teil der deutschen Gesellschaft und hier für den Aufstieg zwischen Berufsgruppen der Unterschicht, der unteren Mittelschicht und der oberen Mittelschicht“ (Kaelble 1978, S. 322).

Verschiedene Begrenzungen der Gültigkeit dieser Aussagen sind zu beachten: Der Agrarsektor mit seinem vor allem in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts bedeutenden Anteil an der Gesamtbevölkerung fehlt. Zudem bewertet Kaelble die Entwicklung im internationalen Vergleich als nachholenden Prozeß, nachdem Deutschland „[...] wahrscheinlich auch weiterhin nicht zur Spitzengruppe der offensten Industrieländer [...]“ (1978, S. 323) gehört. Schließlich blieben z. B. die Arbeiterkinder immer noch weitgehend in ihrer Schicht und stammte weiterhin die größte Zahl der Angestellten und Beamten nicht aus Arbeiterfamilien und wurde auch nicht zu sozialen Aufsteigern. Damit war eine *Möglichkeit* zur Verbesserung der Chancengleichheit aufgezeigt, nicht die Chancengleichheit erreicht.

Die Ursache dieser Veränderungen sieht Kaelble (1978, S. 323) *nicht* in ökonomischen Faktoren, denn in den USA und in Großbritannien veränderte sich, trotz der ökonomischen Entwicklungen, die soziale Mobilität im 20. Jahrhundert kaum noch. Wichtiger war, nach seiner Ansicht, der langsame Abbau politischer und sozialer Mobilitätsbarrieren:

„Zu diesen Mobilitätsbarrieren gehören die sozial elitäre Beamtenauslese im höheren Dienst, die ungleichen Zugangschancen zur akademischen Ausbildung, das Arbeiterkinder benachteiligende ‘Militärwärterssystem’ im mittleren Dienst, der durch Staat und Unternehmer mitverursachte mobilitätshemmende Gegensatz von Angestelltenmilieu und Arbeitermilieu. Diese und andere Schranken scheinen im Kaiserreich einschneidender gewesen zu sein als in anderen, ökonomisch ähnlich entwickelten Ländern und daher zusammengenommen die in der deutschen Gesellschaft besonders ausgeprägte Chancenungleichheit zum guten Teil verursacht zu haben. Die politische Demokratisierung, die Durchsetzung egalitärer politischer Ziele, die allmähliche Abmilderung ständischer Wertvorstellungen und Verhaltensweisen vor allem während der Weimarer Republik scheinen trotz Widersprüchen und späteren Rückschlägen zu einem Niveau sozialer Mobilität geführt zu haben, das eher dem anderer Industrieländer entspricht“ (Kaelble 1978, S. 323 f.).

Während für die Kaiserzeit, vor allem aber die Weimarer Republik, eine erhöhte soziale Mobilität gesehen wird, ist deren Entwicklung in der Zeit der Bundesrepublik Deutschland unklar: Die Ergebnisse der wenigen neue-

ren Studien zur intergenerativen Mobilität reichen von erhöhter Mobilität in den 1960er Jahren über Anstieg der Aufwärtsbewegungen in den 1960er und 70er Jahren bei gleichzeitigem Rückgang der Abwärtsbewegungen bis zur Aussage, die Aufwärtsbewegungen in den 1970er und 80er Jahren hätten größere Schritte zwischen den Sozialschichten zugelassen.

„Neuere Studien zur Entwicklung der beruflichen Intergenerationen-M[obilität] (fast alle beziehen sich ausschließlich auf Männer) zeigen, daß die Gesellschaft der Bundesrepublik seit den [19]60er Jahren offener geworden ist. Der Anteil der Söhne, die in der Sozialschicht ihrer Väter verbleiben, ist gesunken. In den 70er Jahren haben sich in allen Berufsgruppen die Aufstiegschancen verbessert bei gleichzeitigem Rückgang der Abwärts-M. Immer mehr Söhnen aus unteren und mittleren Sozialschichten (un- und angelernte Arbeiter, Facharbeiter, einfache und mittlere Angestellte und Beamte) gelingt der Aufstieg in höhere Berufsgruppen. [...] Zu Beginn der 80er Jahre standen einem sozialen Abstieg drei Aufstiege gegenüber. [...] Die jüngeren Geburtskohorten haben zwar mehr erreicht als die älteren Geburtsjahrgänge. Das positive Bild des Wandels ist aber allein auf die besseren Einstiegsberufe zurückzuführen“ (Peuckert 1995b, S. 217).

Dahinter stecken zwei kooperierende Veränderungen der Berufs- und der Schichtstruktur. Mit dem Wandel der Beschäftigungsstruktur zur (industriellen) Dienstleistungsgesellschaft nehmen die unteren sozialen Schichten quantitativ ab und dehnen sich die mittleren und oberen Schichten aus. Hinzu kommt die Unterschichtung der deutschen Bevölkerung durch „Gastarbeiter“ in den 1960er und 70er Jahren, die deutschen Arbeitskräften eine zusätzliche Aufstiegsmöglichkeit bot. Die Entwicklung wird unterstützt durch den wachsenden Anteil sozial relativ offener Bildungsschichten gegenüber den relativ geschlossenen Besitzschichten.¹⁸⁷ Dazu ein Beispiel: Niemand wird ohne weiteres Landwirt, wenn er nicht aus der Landwirtschaft stammt, weil dazu viel Kapital und Bodenbesitz notwendig ist. Beamter zu werden, ist demgegenüber eher möglich, weil der Zugang über Ausbildungszertifikate geregelt ist, die leichter zu erwerben sind als Kapital und Boden. Deshalb ist der Berufsbereich der Landwirte relativ geschlossen und der der Beamten relativ offen (Geißler 1996, S. 231 ff.).

Die Hinweise auf gesellschaftliche Öffnung und Zunahme beruflicher Chancengleichheit dürfen nicht überbewertet werden. Die „Vererbung“ des Sozialstatus von einer Generation zur nächsten ist von anhaltend großer Bedeutung: 95 % der Bauernschaft rekrutiert sich aus Bauernsöhnen; die Arbeiterschichten kommen überwiegend aus der Arbeiterschaft, zwei Drittel der Arbeiter stammen aus einer Arbeiterfamilie – rechnet man die Bauernsöhne hinzu, die Arbeiter wurden, und schließt Vorarbeiter und Meister ein, sind es sogar 80 %. Darin zeigen sich die schlechten Aufstiegs-

¹⁸⁷ Zu den Entwicklungen in einzelnen Sozialschichten bzw. Berufsgruppen und den Mobilitätsmustern – insbesondere von Männern, die von Frauen sind weniger untersucht – siehe z. B. Geißler (1996, S. 235 ff.). Die je nach Sozialschicht unterschiedlichen Auf- und Abstiegsprozesse werden hier nicht weiter verfolgt, weil es um generelle Aussagen zu Wirkungen des Bildungswesens geht.

chancen der Arbeiterkinder und die relativ geringen Abstiegsgefahren aus höheren Sozialschichten. Im Bereich der Dienstleistungen, der in den letzten Jahren quantitativ expandierte, ist dagegen eine wesentlich geringere Selbstrekrutierung festzustellen (Geißler 1996, S. 237 ff.). Die heutige Bundesrepublik Deutschland ist also im Hinblick auf berufliche Chancengleichheit keine offene Gesellschaft.

Ethnische Unterschiede können als Differenzierung innerhalb der bundesdeutschen Gesellschaft Schwierigkeiten der Frage nach sozialer Mobilität und Chancengleichheit verdeutlichen. Mangels anderer Daten ist dabei auf die Unterscheidung in Deutsche und Ausländer zurückzugreifen, obwohl sie zu grob ist und es viele Ungleichheiten innerhalb der so konstituierten Gruppen der Deutschen und der Ausländer gibt.

Ende 1997 lebten fast 7,4 Millionen Personen¹⁸⁸ mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit in der Bundesrepublik Deutschland und machten damit 9,0 Prozent der rund 82 Millionen Einwohner aus. Etwa die Hälfte der Ausländer lebt schon seit 10 Jahren oder länger in Deutschland, ein Viertel sogar schon 20 Jahre oder länger.¹⁸⁹ Die größten Gruppen von Ausländern sind türkische Staatsangehörige mit 2,1 Millionen und die nichtdeutschen EU-Angehörigen mit rund 1,8 Millionen (Frankfurter Rundschau 20.06. 1997, S. 30, Zwick 1998, S. 8). Aussagen zur Chancengleichheit dieser Gruppe im Rahmen der Mobilitätsforschung sind selten. Zwar gibt es Erhebungen über die Anteile nichtdeutscher Erwerbstätiger in einzelnen Wirtschaftsbereichen und Untersuchungen über den Erfolg junger Ausländer im Bildungs- und Ausbildungssystem (siehe Kapitel 4.1.4), aber schon die Verbindung von Bildungssystem und Arbeitsmarkt ist bisher nicht intensiv untersucht, ganz zu schweigen von der Intergenerationenmobilität, die als Untersuchungsmuster für die deutsche Bevölkerung herangezogen wird. Deshalb ist hier auf eine Untersuchung zurückzugreifen, die sich mit ethnischer Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt befaßt (Szydlik 1996).

Die Aussagen zu arbeitsmarktspezifischen Unterschieden zwischen Deutschen und Ausländern sind recht widersprüchlich: Während Baker und Lenhardt (1991, S. 472) zu dem Schluß kommen, Ausländer mit rechtlich gesichertem Aufenthaltsstatus und Arbeitserlaubnis hätten, im Vergleich zur entsprechenden Leistungsgruppe Deutscher, nur geringe Nach-

¹⁸⁸ Die angegebene Zahl der Ausländer ergibt sich durch Auswertungen des Ausländerzentralregisters in Köln. Dies erfaßt nicht die gesamte Zahl nichtdeutscher Personen in der Bundesrepublik Deutschland. Die sich illegal aufhaltenden Menschen fehlen logischerweise; daneben werden Angehörige der Stationierungstreitkräfte und der ausländischen diplomatischen und konsularischen Vertretungen sowie ihre Familienangehörigen statistisch nicht erfaßt und sind deshalb nicht enthalten. So werden auch die Saisonarbeitskräfte nicht einbezogen, die sich nur für einige Monate im Bundesgebiet aufhalten (Wenning 1996b, S. 165 ff., 220).

¹⁸⁹ Zu Problemen bei Berechnung und Interpretation der Aufenthaltsdauer von Ausländern in Deutschland siehe Wenning (1996b, S. 133).

teile, so ziehen andere Autoren deutlich negativere Schlußfolgerungen. Szydlík (1996, S. 659) stellt sich die Fragen, ob die größten Ausländergruppen in der Bundesrepublik Deutschland eine ihrer Ausbildung entsprechende Beschäftigung haben und wie sehr sie sich darin von Deutschen unterscheiden. Zudem möchte er Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der ersten und zweiten Generation herausarbeiten. Insgesamt kommt er zu dem Schluß, für Westdeutsche und für Ausländer gälte, daß es mehr Qualifikationen und berufliche Kenntnisse gäbe, als die Arbeitsplätze erforderten, auf denen die Arbeitnehmer tätig seien:

„Wenn man jedoch die Frage stellt, welche Chance qualifizierte Ausländer im Vergleich zu Deutschen haben, eine adäquate Beschäftigung zu finden, ergeben sich ganz andere Relationen. Aufgrund dieser Auswertungen sind etwa 30 Prozent der qualifizierten Deutschen für ihre ausgeübte Tätigkeit überqualifiziert – im Gegensatz zu 60 Prozent der qualifizierten Ausländer“ (Szydlík 1996, S. 667).

Dabei ist zu berücksichtigen, daß Ausländer im Vergleich zu Deutschen geringere Qualifikationen¹⁹⁰ aufweisen. Für die zweite Ausländergeneration sehen beide Werte etwas besser aus: Während zwei von fünf Ausländern der ersten Generation (40,6 Prozent) über keine formale Berufsausbildung verfügen, ist es bei der zweiten Generation noch einer von fünf (21,3 Prozent) – was allerdings immer noch deutlich schlechter ist als die deutsche Quote mit 6,6 Prozent (Szydlík 1996, Abbildung 3, S. 669).

„Qualifizierte Ausländer der zweiten Generation haben eine viel größere Chance als die erste, eine angemessene Beschäftigung zu finden. Im Vergleich mit den Deutschen ist jedoch auch die zweite Ausländergeneration viel häufiger überqualifiziert“ (Szydlík 1996, S. 668).

Wenn man den Zusammenhang zwischen Einkommen und der Möglichkeit, Ausbildungskennntnisse am Arbeitsplatz zu verwerten, beachtet und einbezieht, daß die Sicherheit des Arbeitsplatzes mit der Qualifikation korreliert, stimmen die Ergebnisse von Szydlík (1996) für die zukünftige ethnische Differenzierung des bundesdeutschen Arbeitsmarkt nicht optimistisch: Die zweite Generation ist zwar besser qualifiziert und eher adäquat beschäftigt. Dennoch haben gerade Ausländerinnen ein hohes Risiko, eine Tätigkeit in einem unsicheren Arbeitsumfeld zu finden – ein Viertel der Frauen der zweiten Generation hat keine Ausbildung (24,1 Prozent) gegenüber 10,5 Prozent der westdeutschen Frauen (ebd., S. 669).

Dieser langsame Abbau ethnischer Ungleichheit auf dem Ausbildungs-

¹⁹⁰ Die berücksichtigten Qualifikationen richten sich für die erste Ausländergeneration weniger auf die in Deutschland wichtigen Zertifikate – ausländische Berufsabschlüsse werden häufig nicht anerkannt –, sondern nach tatsächlichen beruflichen Kenntnissen und Fähigkeiten, die z. B. auch durch Training-on-the-job erworben worden sein können. Bei der zweiten in Deutschland aufgewachsenen Generation, die hier das Schul- und Ausbildungssystem durchlaufen hat, sind eher Vergleiche zur deutschen Bevölkerung möglich (Szydlík 1996, S. 664).

und Arbeitsmarkt über eine Generation ist vor dem Hintergrund weiterer Entwicklungen zu betrachten. Im Kapitel 2.2 wurde die sozialstrukturelle Veränderung zur industriellen Dienstleistungsgesellschaft erläutert. Damit ist u. a. eine Veränderung des Qualifikationsbedarfs der Erwerbstätigen verbunden. Diese Entwicklungen sind in großem Maße von den jetzt Arbeitenden zu leisten, was das Stichwort des lebenslangen Lernens faßt. Für die Nachwachsenden, die sich noch in Schule und Ausbildung befinden, heißt dies – so jedenfalls die übereinstimmenden Annahmen, z. B. der Bildungskommission NRW (1995, S. 43 f.) –, von vornherein eine wesentlich höhere Qualifikation erwerben zu müssen als ihre Elterngeneration, wenn sie einen einigermaßen sicheren Übergang in das Berufsleben vollziehen wollen, ohne auf unsichere, unqualifizierte und von Abbau bedrohte Arbeitsplätze angewiesen zu sein.

Das stellt eine zweifache Anforderung an das Bildungswesen: Verglichen mit dem bisherigen Stand ist eine allgemeine Höherqualifikation zu leisten, und zudem ist die Zahl der Drop-outs, derjenigen, die keinen Schul- und/oder Ausbildungsabschluß erreichen, zu reduzieren. Die zweite Aufgabe wird angesichts steigender Qualifikationsanforderungen immer wichtiger, will das Bildungswesen nicht zur Entstehung eines neuen „Subproletariats“ beitragen.

„In den nächsten 15 Jahren werden also drei Millionen Jugendliche entweder aus den bundesdeutschen Schulen oder direkt aus dem Ausland kommend, in den deutschen Arbeitsmarkt einmünden. Es stellt sich die Frage: Wie sind sie darauf vorbereitet? Nur etwa ein Drittel wird voraussichtlich eine berufliche Erstausbildung absolviert haben. Im Umkehrschluß bedeutet dies, daß zwei Drittel, also etwa zwei Millionen Abgänger ohne Ausbildung versuchen werden, eine Arbeit zu finden.

Sie werden, nach allem was wir über den künftigen Arbeitsmarkt mit seinen Qualifikationsanforderungen wissen, scheitern und damit ins soziale Abseits gedrängt werden“ (Hansen/Hornberg 1996, S. 374 f.).

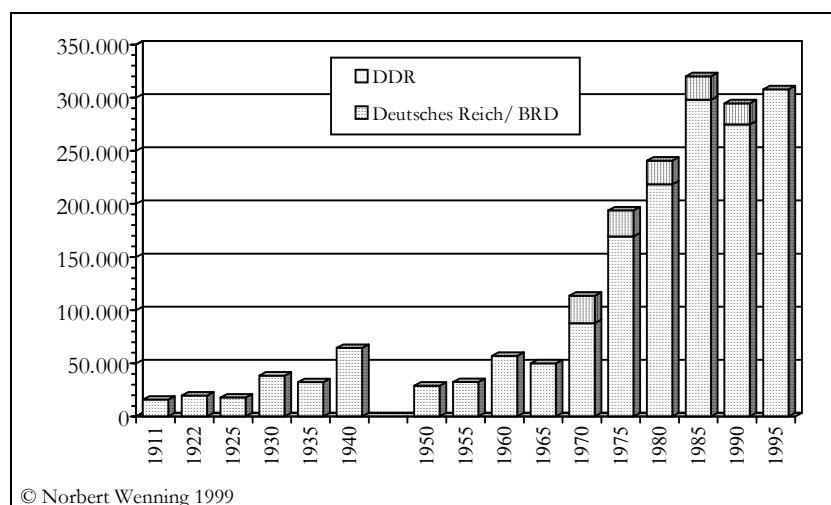
Die ethnische Differenzierung auf dem Arbeitsmarkt verdeutlicht das Problem von sozialer Mobilität und Chancengleichheit: Der Anteil der im erläuterten Sinne offenen gesellschaftlichen Positionen nahm, im Vergleich zu geschlossenen, zu. Für den Zugang zu diesen Positionen sind Abschlüsse und Berechtigungen zentral. Deshalb hat das Bildungswesen für soziale Mobilität und gesellschaftliche Chancengleichheit an Bedeutung gewonnen und wird in Zukunft noch wichtiger sein. Aus diesem Grunde ist die Frage, wie sich die Bildungsexpansion auf die soziale Selektivität des Bildungswesens auswirkte, besonders relevant.

4.1.3 Bildungsexpansion und soziale Selektivität

Die quantitative Entwicklung des Bildungswesens nach dem Zweiten Weltkrieg kommt einer Revolution gleich. Am stärksten beachtet wird dabei

die Zunahme der höheren Bildung, wie sie Abbildung 4 am Beispiel der Schulabgänger und -abgängerinnen mit Hochschul- und Fachhochschulreife seit 1911 zeigt.

Abbildung 4: Schulabgänger/innen mit Hochschul- und Fachhochschulreife



Die Zahlenangaben für die Jahre 1911 bis 1940 beziehen sich auf das Deutsche Reich, die Angaben für 1955 bis 1965 auf das frühere Bundesgebiet, deshalb sind sie kaum mit den übrigen Angaben vergleichbar. Die Zahlen von 1970 bis 1990 wurden durch Addition der Werte des früheren Bundesgebietes und der ehemaligen DDR (neue Bundesländer und Berlin (Ost)) errechnet. 1994 beziehen sie sich auf die Bundesrepublik Deutschland. Quellen: Statistisches Bundesamt: Bildung im Zahlenspiegel, verschiedene Jahre, 1998, S. 23; Statistische Jahrbücher für die Bundesrepublik Deutschland; für 1911 bis 1940: Wenning 1986, S. 158.

Die rasante quantitative Ausweitung des Bildungswesens beim Hochschulbesuch, vor allem nach dem Zweiten Weltkrieg, verdeutlicht Abbildung 3 zur Entwicklung der Studierendenzahl an wissenschaftlichen Hochschulen in Deutschland nach 1900 (Kapitel 2.2.4). Dies ist allerdings nur ein Teil der gesamten, als Bildungsexpansion bezeichneten Entwicklung:

„In der deutschen Bildungsgeschichte und auch in der jüngsten Geschichte des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland läßt sich ein nahezu ununterbrochener Prozeß der Bildungsexpansion, der auch politische Wandlungen und Brüche überdauert hat, beobachten: Immer mehr Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene lernten, und sie lernten immer länger. Die expansiven Tendenzen bei der Bildungsbeteiligung drückten sich zunächst – im 19. Jahrhundert – in der Durchsetzung der Schulpflicht aus; sie setzten sich dann in einer Nachfragesteigerung nach »mittlerer« und »höherer« Bildung fort.

Schließlich wirkten sie sich in den letzten Jahren als Vervielfachung der Studierendenzahlen an Hochschulen aus. Begleitet wurde dieser Prozeß der Verlagerung der Nachfrage nach mittlerer, höherer und akademischer Bildung dadurch, daß auch die Lernzeiten in der lange Zeit sogenannten niederen Bildung durch die Einführung des 9. und vielfach 10. Schuljahres an den Hauptschulen verlängert wurden. Als Ergebnis der lang anhaltenden Expansion läßt sich heute feststellen, daß etwa 85 % aller Jugendlichen das Bildungswesen mit einem Schul- und Berufsabschluß verlassen: Nie zuvor hat es in der deutschen Geschichte eine in diesem Umfang lernende Jugend gegeben“ (Enquete-Kommission ‘Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000’ des Deutschen Bundestages vom 5. September 1990, zitiert nach Anweiler u. a. (Hg.) 1992, S. 107).

Einen besonderen Aspekt der Bildungsexpansion könnte man als Strukturwandel des Schulbesuchs bezeichnen: Vergleicht man nicht nur die Entwicklung absoluter Zahlen, sondern auch Verschiebungen zwischen den Schulformen, wird der Wandel noch deutlicher.¹⁹¹ Dabei sind erhebliche Veränderungen der Geburtenzahlen in den letzten Jahrzehnten zu beachten, denn von 1950 mit ca. 812.000 Geburten stieg die Geburtenzahl auf über eine Million im Jahre 1965 und sank dann bis 1975 auf 600.000 ab. Bis 1990 stieg sie wieder auf 727.000 an und reduzierte sich seither langsam (Statistisches Jahrbuch 1995, S. 69).¹⁹² Abbildung 5 enthält deshalb nicht die absoluten Zahlen des Schulbesuchs, sondern relative Zahlen. Die Darstellung gibt die Schülerverteilung auf die verschiedenen Schulformen in der 7. Jahrgangsstufe in Prozent wieder, weil man davon ausgeht, daß in diesem Jahrgang Veränderungen durch Rückläufer bzw. Aufsteiger zwischen den Schulformen im wesentlichen abgeschlossen sind. Zudem fangen einige Aufbauschulen bzw. die Realschulen in Hamburg und Bayern erst mit dem 7. Schuljahr an, wie überhaupt in Berlin und Brandenburg weiterführende Schulen erst nach der sechsjährigen Grundschule beginnen.

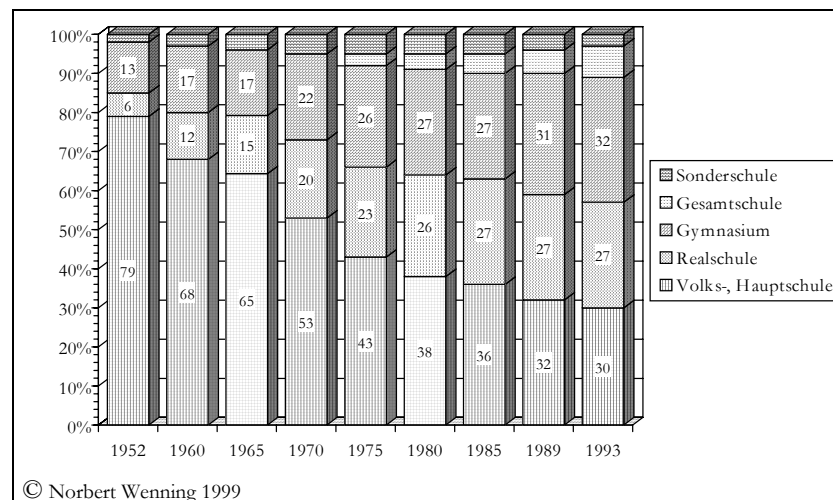
Den rasanten Wandel der Schülerverteilung auf die verschiedenen Schulformen zeigt Abbildung 5. War die Volksschule 1952 noch die Schule der großen Masse des Volkes, weil vier von fünf Kindern in der 7. Klasse

¹⁹¹ Neben diesem Strukturwandel sind weitere Aspekte der Bildungsexpansion zu beobachten: Die erwähnte Verlängerung der Vollzeitschulpflicht auf 9 bzw. in einigen Bundesländern auf 10 Schuljahre, die Einführung des Zweiten Bildungsweges, die Einrichtung von Fachoberschulen als Überbrückung vom mittleren Abschluß (der Realschule) zu Fachhochschulen, die verstärkte Einführung von Vollzeitberufsschulen, die – inzwischen wieder umstrittene – Erhöhung der Unterrichtszeit an Teilzeitberufsschulen, sowie allgemein die gestiegene Teilnahme an Fort- und Weiterbildungskursen aller Art (siehe z. B. Tippelt 1990, S. 27 ff.; für die einzelnen Bildungsbereiche, vom Kindergarten über Hochschulen bis zu Weiterbildung und Jugendhilfe, siehe S. 33-74).

¹⁹² Die Zahlen beziehen sich, wie die nachfolgende Abbildung, auf das alte Bundesgebiet. Die Werte enthalten die Geburten von deutschen und ausländischen Eltern. Die Zunahme der Geburten ausländischer Eltern in den 1970er und 80er Jahren kompensierte den Rückgang der Geburten deutscher Eltern etwas. Rechnet man die Zahlen der damaligen DDR hinzu, betrug die Geburtenzahl 1950 rund 1,1 Millionen, stieg bis 1965 auf über 1,3 Millionen und reduzierte sich bis 1975 auf gut 780.000. Nachfolgend erhöhte sie sich bis 1990 auf 905.000 und sank seither auf knapp 800.000 (Statistisches Jahrbuch 1995, S. 69).

diese Schule besuchten, so ist die Hauptschule zu Beginn der 1990er Jahre nur eine quantitativ gleichberechtigte Schulform neben Realschule und Gymnasium. Die Realschule entwickelte sich von der Schule einer kleinen Minderheit von sechs Prozent zur Schulform für mehr als ein Viertel der Schüler und Schülerinnen und etablierte sich damit seit über zwei Jahrzehnten fest. Das Gymnasium verdreifachte seinen Anteil an der Schülerschaft fast und ist heute quantitativ die „Hauptschule“. Die integrierte Gesamtschule verzeichnete seit ihrer Gründung Ende der 1960er Jahre einen erst langsamen, dann schnellen Zuwachs, der aber hinter dem der Realschule und des Gymnasiums zurückblieb. Immer mehr Schüler und Schülerinnen besuchten in den 1960er und 70er Jahren Sonderschulen, ein Zeichen für den Ausbau des differenzierten Sonderschulwesens. Erst nach 1985 erfolgte ein Rückgang – vermutlich Ausdruck langsam zunehmender Integrationsbemühungen (siehe Kapitel 4.2.4), vor allem aber der wachsenden Hemmung, bei sinkender Schülerzahl Kinder von der eigenen Schule auf eine andere Schulform zu überweisen.

Abbildung 5: Relativer Schulbesuch nach Schulformen

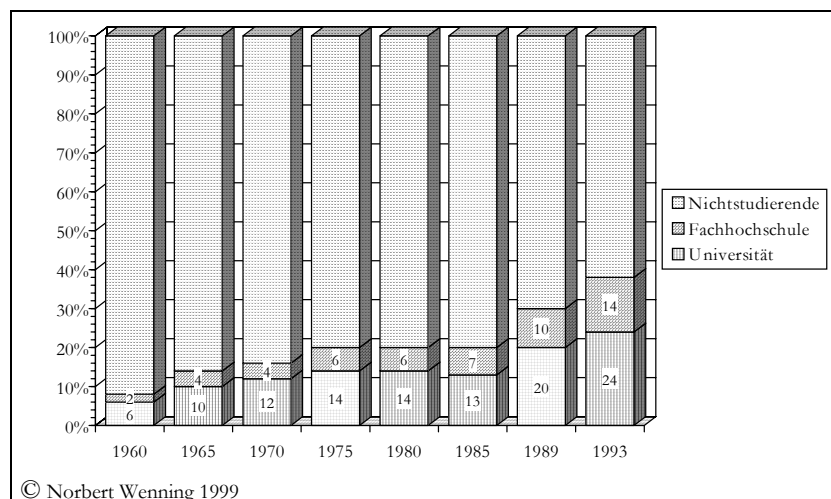


Quelle: Zahlen nach Geißler 1996, S. 253. Die Angaben beziehen sich auf das alte Bundesgebiet.

Die Verschiebungen zwischen den Schulformen trugen zur Entwicklung der *absoluten* Absolventen- und Absolventinnenzahl mit Hochschul- und Fachhochschulreife (siehe Abbildung 4) bei. Auch hier ist zu berücksichtigen, daß die erwähnten Veränderungen der Geburtenzahlen das Bild verzerren. Der Prozentsatz eines Jahrgangs, der ein Abitur an einem Gymna-

sium oder später auch an einer Gesamtschule ablegte, erhöhte sich von 1960 mit sechs Prozent bis 1993 auf 26 Prozent. Gleichzeitig reduzierte sich der Anteil derer, die die Schule ohne einen Hauptschulabschluß – die allgemeine Mindestqualifikation – verließen, von 1960 mit 17 Prozent auf 9 Prozent im Jahre 1993 (Geißler 1996, S. 253). Dies verdeutlicht noch einmal den Bedeutungszuwachs eines Schulabschlusses: Es ist inzwischen ungewöhnlich, wenn jemand nach dem Ende seiner Schullaufbahn keinen Schulabschluß vorweisen kann.¹⁹³ Zudem ist der „normale“ Abschluß nicht mehr der der Hauptschule, normal ist eher ein mittlerer, d. h. der Realschulabschluß oder eine vergleichbare Qualifikation.

Abbildung 6: Relativer Studienbeginn seit 1960



Quelle: Zahlen nach Geißler 1996, S. 253. Die Angaben beziehen sich auf das alte Bundesgebiet. Die Prozentanteile der Studienanfänger beziehen sich auf die Zahl der Gleichaltrigen, d. h. auf den jeweils errechneten Durchschnittsjahrgang der 19- und 20jährigen.

Wie sehr sich in dieser Zeit die Aufnahme eines Studiums von der relativen Ausnahme zu einer häufigen und fast schon normalen Station der Bildungskarriere entwickelte, zeigt Abbildung 6. Der Anteil der Studienanfänger ist als Prozentsatz der 19- bis 20jährigen Bevölkerung berechnet. Dabei ist zu berücksichtigen, daß viele junge Erwachsene ein Studium erst nach einer Berufsausbildung beginnen, bzw. andere Wege zur Erlangung der Fachhochschul- und Hochschulreife wählen. So erklärt sich, warum

¹⁹³ Ein Vergleich kann dies verdeutlichen: Heute ist der Anteil derjenigen ohne Schulabschluß etwa so groß, wie der Anteil der Jugendlichen, die zu Beginn der 1960er Jahre das Abitur machten – das war vor fast vier Jahrzehnten eine relative Seltenheit.

der Prozentsatz der Studienanfänger und -anfängerinnen 1993 mit zusammen 38 Prozent höher liegt als der der Abiturienten mit 26. Das Durchschnittsalter der Studienanfänger lag 1995 dementsprechend bei etwa 22 Jahren (Frankfurter Rundschau vom 25.06.1997, S. 1).

Ein Vergleich der *Anteile* der Studienanfänger an den Jahrgängen (Abbildung 6) mit der Entwicklung der *Zahl* der Studierenden (Abbildung 3) ergibt, daß die Verdopplung der Studierendenzahl von 1970 mit knapp 600.000 bis 1980 auf fast 1,2 Millionen nicht durch eine Erhöhung des Studierendenanteils an der jeweiligen Generation zu erklären ist, sondern mit der erläuterten Geburtenentwicklung. Abbildung 6 zeigt, daß sich der *Anteil* der Studienanfänger von 1970 mit zusammen 16 Prozent bis 1985 mit 20 Prozent nicht stark erhöhte. Die langsamere Zunahme der Studierendenzahlen nach 1990 ist dagegen – bei genauer Betrachtung – so etwas wie eine zweite Bildungsexpansion. Bedingt durch die geringeren Geburtenzahlen ab 1970 konnte sich der Anteil der Studienanfänger bei gleichbleibenden absoluten Zahlen von 20 Prozent eines Jahrgangs auf 38 Prozent nahezu verdoppeln. Die sich daraus ergebende Höherqualifizierung der Bevölkerung¹⁹⁴ ist international zu beobachten:

„Nach der OECD-Statistik liegt Deutschland mit einem Anteil von 22% (25-64jährige) an Fach- und Hochschulabsolventen international auf einem Spitzenplatz vor der Schweiz und den Niederlanden (je 21%), Großbritannien und Dänemark (je 19%). Deutlich höhere Quoten weisen Kanada (41%) und die USA (31%) auf, Norwegen (25%) und Schweden (24%) rangieren ebenfalls noch vor der BRD“ (Geißler 1996, S. 252).

Die Bildungsexpansion wird – nicht nur von der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages – unter ökonomischen, bildungspolitischen und demokratischen Gesichtspunkten positiv bewertet. Nach dem Zweiten Weltkrieg gab es neben der Bundesrepublik Deutschland auch in allen entwickelten westlichen Staaten eine „sozialdemokratische Bildungsoffensive“ (Willis 1990, S. 9). Das Instrument staatliche Erziehung schien zu dieser Zeit das geeignete Mittel, um verschiedene Ziele gleichzeitig zu verfolgen. Die expandierende und hoch technisierte Wirtschaft (und Gesellschaft) hatte(n) einen wachsenden Bedarf an besonders qualifizierten Arbeitskräften.

¹⁹⁴ Der Trend zur Höherqualifizierung der Bevölkerung in der Bundesrepublik Deutschland ist zudem keine plötzliche „Revolution“, sondern ein lang andauernder Prozeß. Die Analyse der Volkszählungsdaten von 1987 zeigt, daß die Prozentanteile der Personen mit höheren allgemeinen Schulabschlüssen und mit Ausbildung ohne große Schwankungen ansteigen. Gliedert man dies nach Geburtsjahrgängen, ist eine Zunahme von Ausbildungen und höheren Abschlüssen schon bei den nach 1930 Geborenen festzustellen, wobei die größeren Veränderungen die Frauen betreffen (Henz/Maas 1995, Abbildungen 1, 2, S. 607). Klemm (1996, S. 429) gibt an, daß auf dem Gebiet der alten Bundesrepublik die Personen der Geburtsjahrgänge 1906 bis 1910 zu 50,7 Prozent keine formal abgeschlossene Berufsausbildung erhielten, von den Jahrgängen 1936 bis 1940 waren es noch 25,4 Prozent und bei den Jahrgängen 1966 bis 1970 sogar nur 11,2. Dies verdeutlicht den Umfang einer Bildungsexpansion auch außerhalb der allgemeinbildenden Schulen.

Durch öffentliche Erziehung schienen zudem individuelle Entwicklung und größere soziale Gleichheit erreichbar. Die „Ausschöpfung von Begabungsreserven“ sollte außerdem zu stärkerer sozialer Integration beitragen (ebd., S. 9 f.). Nicht zu vergessen ist, daß diese Entwicklung das bestehende gesellschaftliche System nicht in Frage zu stellen schien, sondern stützte – ein wichtiges Argument in der Zeit des beginnenden Kalten Krieges.

Als Gründe für die Bildungsexpansion werden unterschiedliche Argumente vorgebracht. Auf jeden Fall ist sie eine weltweite Erscheinung, die im Zusammenhang mit gesellschaftlicher Modernisierung steht:

Es zeigt sich, „daß die Bildungsexpansion ein ubiquitäres und universelles Phänomen in allen industrialisierten Ländern ist – ob sie nun sozialistisch oder kapitalistisch, westlich oder nicht-westlich sind. Das durchschnittliche Bildungsniveau hat sich in allen diesen Ländern über die Geburtsjahrgänge hin beträchtlich erhöht [...]. In allen industrialisierten Ländern ist insbesondere eine gewisse Grundbildung heute zur Selbstverständlichkeit geworden, und sogar verschiedene Abschlüsse im mittleren Bereich der Bildungspyramide sind in vielen Ländern heute durchaus die Regel für breite Massen“ (Blossfeld/Shavit 1993, S. 38).

Für die weltweite Entwicklung ist neben gesellschaftlichen Veränderungen – häufig als Entfaltung einer „wissenschaftlich-technischen Zivilisation“ (Geißler 1996, S. 255) bezeichnet – auch von Bedeutung, was Naumann (1993, S. 253) ein die Prozesse unterstützendes „ideologisches Weltklima“ nennt. Dies gilt sicher für die Entwicklungsrichtung, spezifische Veränderungen in den einzelnen Ländern sind so allerdings nicht zu erklären. Hier ist auf konkrete Einflüsse abzuheben, vor allem den politischen Willen zur Unterstützung der Bildungsexpansion, wie dies in der Bundesrepublik Deutschland vor allem zwischen 1965 und 1975 zu verzeichnen war (Herrlitz/Hopf/Titze 1993, S. 228). Eine weitere, praktische Rolle spielte die „Sogwirkung“ geburtenschwacher Jahrgänge, als das Bildungswesen für geburtenstarke Jahrgänge ausgebaut war und dann bei dem Rückgang räumliche und personelle Möglichkeiten zur Verfügung standen, einem größeren Anteil des Jahrgangs eine längere und anspruchsvollere Ausbildung zu gewähren. Das erklärt möglicherweise den erneuten Anstieg der Übergänge ins Gymnasium und in die Gesamtschule nach 1985 (ebd., S. 218). Wichtig dürfte auch der Elternwille sein, der z. B. seit vielen Jahren von der Arbeitsgruppe des Jahrbuchs für Schulentwicklung (Rolff u. a. (Hg.) 1980 ff.) erhoben wird. Nach diesen Ergebnissen sind die Wünsche der Eltern bezüglich der Schulabschlüsse, die ihre Kinder erwerben sollten, den tatsächlichen Entwicklungen immer weit voraus. Daran gemessen ist ein Ende der Bildungsexpansion noch nicht erreicht.

Zwar sprechen nach Klemms Ansicht (1996, S. 437 ff.) viele Gründe für eine Fortsetzung der Bildungsexpansion, er sieht aber auch Argumente gegen eine einfache Extrapolation der bisherigen Entwicklung. Ein Argument liefert ein politisches Problem: die Begrenzung finanzieller Mittel für

den Bildungsbereich. Die weitere Bildungsexpansion erforderte zusätzliche Haushaltsmittel, die in Konkurrenz zu anderen Forderungen stehen. Ein anderes Argument ist langfristig schwerwiegender: Die durchschnittlich pro Person für Bildungsprozesse aufgebrauchte Zeit wurde im Laufe der Bildungsexpansion immer größer und steht für andere Aspekte, z. B. produktive Erwerbstätigkeit, nicht mehr zur Verfügung. Aus verschiedenen Gründen ist eine umstandslose Fortschreibung der Bildungszeitzunahme fraglich. Auch wenn die Nachfrage nach Bildung weiter steigen dürfte, ist nicht ohne weiteres zu erwarten, daß dies durch einen immer höheren Einsatz von Finanzmitteln und Lebenszeitverbrauch gedeckt wird. Die Bildungsexpansion gerät so möglicherweise in eine Legitimationskrise.

In diesem Kapitel geht es um die Frage, wie sich die beschriebene Bildungsexpansion auf die soziale Selektivität des Bildungswesens auswirkte.¹⁹⁵ Führt sie zu höherer Chancengleichheit, oder verschleiert sie nur die soziale Reproduktion durch das Bildungswesen?¹⁹⁶

Für die Zeit von 1911 und dem von Kaelble (1975) untersuchten Zeitraum bis 1960 erwies sich die Chancenungleichheit im akademischen Ausbildungssektor als sehr stabil. Zwischen dem Ende des Deutschen Kaiserreichs und der frühen Bundesrepublik veränderte sich die Sozialstruktur der Studierenden trotz wirtschaftlichen Wachstums, wichtiger bildungspolitischer Entscheidungen und beginnender Bildungsexpansion nicht. Die soziale Herkunft der Studierenden blieb im wesentlichen gleich:

„In der frühen Bundesrepublik bestand damit das gleiche Diskriminierungs- und Privilegierungsmuster, das schon im späten Kaiserreich bestand. Nicht nur Kinder von höheren Beamten, freiberuflich Tätigen, Offizieren, Großgrundbesitzern und Unternehmern besaßen und behielten ein Bildungsprivileg; auch Kinder aus Familien mittlerer Beamter und aus der Kleinbourgeoisie hatten und bewahrten besonders günstige Zugangschancen zur Universität. Umgekehrt blieben bis 1960 nicht nur Arbeitersöhne und -töchter, sondern auch – wenn auch in erheblich geringerem Ausmaß – Kinder aus Landwirtsfamilien und aus mittleren bzw. unteren Angestelltenfamilien benachteiligt. Auch noch in der frühen Bundesrepublik trafen nicht nur Arbeiterkinder auf gravierende Bildungsbarrieren“ (Kaelble 1975, S. 127 ff.).

Der Zugang zu akademischer Ausbildung ist besonders wichtig für soziale Mobilität. Die offenen Gesellschaftsbereiche sind nur über Bildungsab-

¹⁹⁵ Weil für den Hochschulbereich Untersuchungsergebnisse vorliegen, wird er hier im Hinblick auf Rekrutierungsveränderungen untersucht. Interessant wäre daneben eine Analyse entsprechender Mechanismen des Zugangs zu angesehenen und/oder potentiell einflußreichen beruflichen Ausbildungen. Dies wäre für die Frage der Selektivität im (Berufs-)Bildungssektor wichtig, weil – immer noch – der größere Teil eines Jahrgangs eine klassische Berufsausbildung absolviert und *nicht* studiert.

¹⁹⁶ Nachfolgend werden für die jüngere Zeit nur einige Ergebnisse der in den 1960er und 70er Jahren umfangreich geführten wissenschaftlichen Auseinandersetzung herangezogen, weil es nicht um eine Nachzeichnung der wissenschaftlichen Diskussion geht, sondern um Aussagen über soziale Selektivität. Eine breitere Darstellung quantitativer Entwicklungen bis Ende der 1980er Jahre findet sich in Hansen/Rolff (1990).

schlüsse zu erreichen, und das heißt für höhere Positionen in Hochschulen, höheren Schulen, Kirchen, leitenden Positionen in politischen Organisationen, Verbänden und Unternehmen, über einen Studienabschluß. Die soziale Selektivität war schon in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts nicht mehr so hoch, daß fast nur Akademikerkinder studierten. Kinder aus der unteren Mittelschicht, d. h. in Kaelbles Analyse (1975, S. 130, Anmerkung 10) selbständige Handwerker, Einzelhändler, Gastwirte, mittlere und untere Angestellte, mittlere Beamte und Landwirte,¹⁹⁷ stellten von 1911 bis 1960 zwischen 50 und 58 Prozent der Studierenden (ebd., Tabelle 2, S. 128). Schon im Kaiserreich bildete die Universität keine exklusive Oberschichtinstitution mehr; sie war eine für die Mittelschicht offene und häufig genutzte Möglichkeit des sozialen Aufstiegs. Eine Barriere stellte sie dagegen für Unterschichtkinder (Arbeiter, untere Beamte und Kleinlandwirte) dar. Der Zugang zu gut bezahlten, einflußreichen und besser angesehenen Positionen wurde ihnen sogar zunehmend versperrt (ebd., S. 130).

Erstaunlich ist auf den ersten Blick die Stagnation bzw. sogar Verschärfung der Chancenungleichheit im Bereich akademischer Ausbildung seit der Weimarer Republik und in der frühen Bundesrepublik Deutschland. Willis' (1990) oben zitierte „sozialdemokratische Bildungsinitiative“ hat es in der frühen Bundesrepublik so nicht gegeben. Kaelble (1975, S. 146) führt dies auf das Scheitern bzw. Fehlen von Schulreformen zurück. Spätestens Ende der 1950er Jahre war in anderen Staaten der eintretende Mangel an qualifizierten Arbeitskräften das zentrale Argument für Bildungsexpansion und Bildungsreformen. In der Bundesrepublik Deutschland traf dies nicht zu (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, S. 24 f.); dort sorgte zu dieser Zeit der anhaltende Zustrom von Flüchtlingen und Vertriebenen, die in der Regel über eine gute Ausbildung verfügten, für die (weitgehende) Deckung des stark steigenden Arbeitskräftebedarfs. Die Forderung nach einer egalitären Bildungsstruktur, die die damalige internationale bildungspolitische Diskussion beherrschte, kam in der Bundesrepublik Deutschland ebenfalls nicht zum Tragen, weil das politische Klima in dieser Frage, aufgrund der nationalsozialistischen Vergangenheit und der antikommunistischen Ablehnung gegenüber Programmen in der Deutschen Demokratischen Republik, so rückwärtsgewandt war, daß selbst Strukturreformen der Besatzungsmächte wieder rückgängig gemacht wurden.

Mitte der 1960er Jahre wurde dann eine bildungspolitische Diskussion

¹⁹⁷ Die Bezeichnung Landwirt ist in diesem Zusammenhang nicht eindeutig. In Süddeutschland herrscht – bis heute – eine andere Agrarstruktur als in Norddeutschland. Die durchschnittliche Hofgröße ist im Süden wesentlich kleiner, so daß der in Norddeutschland typische selbständige landwirtschaftliche Unternehmer im Süden kaum vorkommt. Diese Differenzierung ist für die Einordnung in Sozialschichten genauso wie für das Bildungsverhalten wichtig, was Kaelble (1975) hier unterschlägt – allerdings nicht fahrlässig, er übernimmt ja nur die Erhebungen anderer.

geführt, u. a. über Chancengleichheit. Allerdings ist der bildungspolitische Hintergrund wichtig: 1964 wurde die „Bildungskatastrophe“ ausgerufen; heute wäre dies eine Diskussion um den „Wirtschaftsstandort“, der durch eine zu geringe Zahl formaler Bildungsabschlüsse gefährdet scheint. In diesem Zusammenhang entstand die statistische Kunstfigur der maximalen Benachteiligungskombination in der Frage der Chancengleichheit: die katholische Arbeiter Tochter vom Lande. Sie sollte auf die religiöse, geschlechts- und schichtenspezifische sowie regionale Ungleichverteilung formaler Bildungschancen hinweisen.

Die politischen Anstrengungen zur Unterstützung der Bildungsexpansion – die, entgegen der damaligen Diskussion, längst im Gange war¹⁹⁸ – wurden auch mit dem Anspruch begründet, diese Benachteiligungen abzubauen. Die heutige Diskussion über die (zu) hohe Zahl qualifizierter Schulabschlüsse kann leicht darüber hinweg täuschen, daß ein Abbau der beobachteten Benachteiligungen nur begrenzt gelang. Vielmehr sind – so die Ergebnisse aller neueren Untersuchungen – dauerhafte Ungleichheiten festzustellen, die auch in solchen Ländern gelten, die, im Gegensatz zur Bundesrepublik Deutschland, einschneidende Reformen des Bildungswesens durchgeführt haben.¹⁹⁹

Die geschlechtsspezifische Benachteiligung ist, wie auch die religionsabhängige, wenigstens in allgemeinbildenden Schulen, nicht mehr nachzuweisen – in Deutschland ebenso wie in anderen Industrieländern. Es ist inzwischen eher zur „Benachteiligung“ der Jungen gekommen, da Mädchen im Durchschnitt in etwas größerem Umfang höhere Schulabschlüsse erreichen. Veränderungen im Bildungswesen sind also möglich.

Wie der Blick in andere Staaten zeigt, sind Strukturreformen keine hinreichende Bedingung: Bei, verglichen mit den 1950er und 60er Jahren, allgemein höheren Abschlußzahlen und trotz großer Unterschiede innerhalb verschiedener Sozialgruppen gibt es nach wie vor einen engen Zusammenhang zwischen dem Status der Sozialgruppe und den Übergangsraten ihrer Kinder in höhere Schulen:

„Von der unteren zur oberen Sozialgruppe steigt der Anteil der Übertritte in das Gymnasium von 18.9 über 39.0 auf 85.1 %. Umgekehrt geht der Hauptschulanteil von 32.9 über 12.1 auf 2.7 % zurück“ (Ditton 1993, S. 350).

¹⁹⁸ Allerdings hatten sich bis dahin eher „interne“ Strukturen gymnasialer Bildung verändert – etwa die Zunahme der Sextanerzahlen oder ein Anstieg der Verbleibsquoten in der Schule, etwa beim Übergang in die Oberstufe –, die sich nicht unmittelbar in einer Erhöhung der Abiturientenzahl niederschlugen, so daß diese Prozesse von den ausschließlich am „Output“ interessierten Personen zunächst übersehen wurden.

¹⁹⁹ Allgemeiner zum Zusammenhang von Bildungsunterschieden sozialer Schichten, der Bedeutung von Bildung für soziale Positionierung und der Rolle von Bildung für Schichtenreproduktion und Mobilität siehe Ishida, Müller und Ridge (1995) mit ihrer international vergleichenden Untersuchung von zehn Industriestaaten.

Regionale Unterschiede beim Übergang in höhere Schulen sind ebenfalls noch vorhanden: Strukturmerkmale der Schulgemeinde – Bildungs-, Wirtschafts-, Haushalts-, Erwerbs- und Altersstruktur – sowie die soziale Zusammensetzung der Schulklassen erklären die Unterschiede zu drei Vierteln (Ditton 1993, S. 355 f.). Die Größe der Gemeinde ist immer noch von erheblicher Bedeutung: In Großstädten ist der Anteil höherer allgemeinbildender Abschlüsse traditionell wesentlich größer. Daneben sind vermutlich (Bildungs-)Traditionen, (Schul-)Strukturen und schulpolitische Entscheidungen der verschiedenen Bundesländer zu beachten.²⁰⁰ Festzuhalten ist, daß sich Ungleichheiten als relativ stabil erweisen:

„Bilanziert man den Ertrag des langen Weges zu mehr Chancengleichheit, so muß man feststellen, daß sich Gleichheit nicht in dem angestrebten und demokratisch gebotenen Maße ergeben hat, nicht die Gleichheit der Geschlechter, nicht die der sozialen Schichten und schon gar nicht die zwischen den Ethnien. [...] Die Kinder der einzelnen sozialen Schichten sind immer noch auf allen Stufen des Bildungssystems unterschiedlich vertreten. Besonders Arbeiterkinder sind vom Kindergarten über die allgemeinbildenden Schulen, über die berufliche Ausbildung bis hin zur Weiterbildung benachteiligt“ (Enquete-Kommission ‘Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000’ des Deutschen Bundestages vom 5. September 1990, zitiert nach Anweiler u. a. (Hg.) 1992, S. 108).

Neben der nicht erreichten Chancengleichheit ist eine weitere, leicht zu übersehende Auswirkung der Bildungsexpansion zu beachten, Geißlers (1996) sogenanntes Paradoxon der Bildungsexpansion (Kapitel 2.2.4): Je mehr Personen einen höheren Bildungsabschluß erreichen, um so wichtiger wird das Erreichen dieser Qualifikation, aber um so weniger garantiert sie einen hohen Status. Der Blick auf die nach wie vor wachsende Zahl bzw. Quote mittlerer und höherer Abschlüsse läßt außer acht, daß die Absolventen mit niedrig eingeschätztem oder ohne Abschluß in wachsendem Maße aus dem Erwerbsleben ausgeschlossen werden. Alle Prognosen des Arbeitskräftebedarfs gehen von einem Beschäftigungsrückgang ungelerner Personen aus:

„Arbeitskräfte ohne Ausbildungsabschluß hatten bereits in der Vergangenheit, in den 70er und 80er Jahren, ihren Anteil an allen Arbeitskräften deutlich verringert. Dieser Rückgang des Bedarfs an ungelerten Arbeitskräften wird sich, insbesondere wegen der Abnahme der produktionsorientierten Tätigkeiten, weiter verstärken“ (Tippelt/van Cleve 1995, S. 57).

²⁰⁰ Klemm (1996, S. 434 f.) weist darauf hin, daß nicht nur *zwischen* den Bundesländern große Unterschiede bestehen, sondern auch *innerhalb* der Bundesländer. Die Hauptschulquoten in Bayern zeigen z. B. hohe Differenzen: Während in der kreisfreien Stadt Coburg 31,6 Prozent die Hauptschule besuchen, sind es in der ebenfalls kreisfreien Stadt Fürth sogar 54,5. Zwischen den Landkreisen München mit 19,5 und Freyung-Grafenau mit 56,6 Prozent ist der Unterschied noch größer. Solche regionale Chancenungleichheiten können auch überzeugte Anhänger begabungstheoretischer Begründungen nicht mit abweichendem Leistungsvermögen junger Menschen erklären, es sind andere, überindividuelle Faktoren heranzuziehen.

Die sinkende Nachfrage nach un- oder niedrig qualifizierten Beschäftigten hat für im Bildungswesen Erfolgreiche weitgreifende Konsequenzen:

„Schlechte Schulbildung und Ausbildungslosigkeit bedeuten zukünftig mehr noch als in der Vergangenheit eine faktische Vorverurteilung zu Arbeitslosigkeit, zu Erwerbstätigkeit an den »Rändern« des Beschäftigungssystems oder zur Ausführung »niederer« Arbeiten [...]“ (Enquete-Kommission 'Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000' des Deutschen Bundestages vom 5. September 1990, zitiert nach Anweiler u. a. (Hg.) 1992, S. 107).

Die von politischen Argumenten wie „Aufstieg durch Bildung“ begleitete quantitative Entwicklung des Bildungswesens produziert, zusammen mit Veränderungen der Qualifikationsnachfrage auf dem Arbeitsmarkt, eine wachsende Zahl von „Kellerkindern der Bildungsexpansion“ (ebd., S. 109). Damit ist die Gruppe von Kindern und Jugendlichen gemeint, die bei der „Dynamisierung der Qualifikationsaneignung“ (ebd.) den Anschluß verloren oder ihn gar nicht erst gefunden hat.

Die soziale Selektivität, um die es hier in erster Linie geht, veränderte sich durch die Bildungsexpansion also nicht grundlegend:

„Die Bildungsexpansion hat nur zu einer geringen Abschwächung der Ungleichheit der schichtspezifischen Bildungschancen, wohl aber zu einer deutlichen Steigerung der Bildungsteilnahme aller sozialen Schichten geführt“ (Peuckert 1995b, S. 217).

Weil aber die oberen sozialen Schichten auch vor der Expansion schon in größerem Maße an höheren und längerdauernden Ausbildungsgängen teilnahmen, profitierten sie sogar stärker von der Expansion als untere soziale Schichten. Die Studienanfängerquoten zeigen deshalb, je nach Sozialschicht, Ende der 1980er Jahre immer noch große Unterschiede:

„Etwa 4 Prozent der Kinder ungelernter Arbeiter kommen zum Studium (einschließlich Fachhochschulbesuch), aber mehr als 90 Prozent aller Kinder der Selbständigen mit Hochschulabschluß“ (Köhler 1992, S. 123).

Die Analyse der Entwicklungen trifft auf verschiedene Probleme. Ditton (1992) hält die normalerweise vorgenommenen Differenzierungen der sozialen Herkunft der Eltern für zu grob,²⁰¹ wenn man schlüssige Ergebnisse zur Beziehung von Sozialschicht und Bildungserfolg erhalten will:

„Bei den Arbeitern muß allerdings zwischen un-/angelernten und Facharbeitern differenziert werden, denn auch zwischen ihnen bestehen deutliche Unterschiede. Die Beamten, Selbständigen und besonders die Angestellten lassen sich überhaupt nicht als einheitliche Gruppe beschreiben; mit höherer sozialer Lage steigen die Bildungserwartungen jeweils beträchtlich [...] Eine Analyse nach dem Beschäftigungsstatus an sich ist insofern nur teilweise aussagekräftig bzw. liefert nur erste Hinweise auf Milieuunterschiede innerhalb gleicher sozialer Lagen, die näher zu bestimmen sind“ (Ditton 1992, S. 207).

²⁰¹ Siehe auch die im Kapitel 2.2.2 erläuterten Probleme bei der Beschreibung der Sozialstrukturen und ihrer Veränderungen in modernen Gesellschaften. Neuere Vorschläge betrachten die sozialversicherungsrechtliche Stellung nur als einen Aspekt neben anderen.

Zudem veränderte sich im Laufe der Bildungsexpansion auch die Sozialstruktur und das Bildungsniveau der jeweiligen Elterngeneration, die über die Schullaufbahnen ihrer Kinder mitentscheiden. Wie erwähnt, stieg das Bildungsniveau langsam aber stetig an. Erhebt man jetzt landesweite Zahlen über Sozialgruppen und betrachtet ihre Vertretung in den Schulformen, kommt es zu statistischen Verzerrungen, die die tatsächlichen Prozesse nicht richtig wiedergeben.

„Zwar hat die Expansion zu einer geringfügigen Verminderung der sozialen Selektion beim Zugang zu weiterführenden Schulen beigetragen, aber die Unterschiede zwischen den Gruppen sind nach wie vor groß. Hinzu kommt, daß offenbar Verschiebungen der sozialen Selektion bereits vor der Bildungsexpansion stattgefunden haben, wobei die Veränderung der Sozialstruktur der Gesellschaft ein entscheidender Faktor war. Die Aufteilung der groben Sozialgruppen hat gezeigt, daß Merkmale des Bildungsniveaus der Familie für den Schulbesuch der Kinder entscheidender sind als Merkmale der beruflichen Stellung. Entsprechend geht die Expansion des Schulbesuchs einher mit Veränderungen der bildungsmäßigen Zusammensetzung der Elterngeneration“ (Köhler 1992, S. 80).

Die Bildungsexpansion ist deshalb teilweise auf den veränderten, höheren Bildungshintergrund der Elterngeneration zurückzuführen. So kommt es zur Zunahme höherer Bildung, ohne daß sich das Schulwahlverhalten der Sozialgruppen verändert. Zudem ist für bestimmte Gruppen keine Steigerung mehr möglich, weil fast alle ihre Kinder die höchsten Bildungslaufbahnen beschreiten. Unterschiede der Schulbesuchsquoten können geringer werden, weil sich die allgemeine Erhöhung des Schulbesuchsniveaus stärker bei den Gruppen mit niedrigen und mittleren Beteiligungen niederschlägt (Köhler 1992, S. 124). Die Expansion führte also – bei aller gebotenen statistischen Vorsicht – nur für bestimmte soziale Schichten zu größerer Chancengleichheit.²⁰² Zwar erlaubt sie auch Kindern aus unteren Sozialschichten eine höhere Bildungsbeteiligung. Dennoch wurden sie durch die Entwicklung weiter benachteiligt, wenn dies auch nicht alle Autoren so drastisch ausdrücken wie Geißler (1996):

„Beim Wettlauf um die höheren Schulabschlüsse haben also insbes. die Kinder der gesellschaftlichen Mitte aufgeholt, die Arbeiterkinder, insbes. die der Ungelernten, haben weiter an Boden verloren“ (Geißler 1996, S. 260, im Original fett gedruckt).

²⁰² Die heutige Entwicklung sozialer Selektivität ist statistisch nur noch mit großem Aufwand zu verfolgen: „Dieses hohe Ausmaß schichtspezifischer Selektion in Deutschlands Schulen, das wir seit 1980 für Westdeutschland immer wieder belegt haben, wird sich in den kommenden Jahren statistisch nicht mehr repräsentativ darstellen lassen: Die Erhebungsbögen für den Mikrozensus fragen seit 1991 nicht mehr die Verteilung der Jugendlichen auf die unterschiedlichen Bildungswege in der Sekundarstufe I ab. So läßt sich seit 1991 nur noch für die unterschiedlichen Wege in den Schulen der Sekundarstufe II der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung darstellen und analysieren“ (Klemm 1996, S. 433).

Diese Entwicklung bezeichnet Geißler (1996) als ein zweites Paradox der Bildungsexpansion:²⁰³

„[...] sie verbessert die Bildungschancen, verstärkt aber gleichzeitig die soziale Ungleichheit auf dem Weg zu den höheren Bildungsniveaus“ (Geißler 1996, S. 263, im Original fett gedruckt).

4.1.4 *Ethnische Differenzierung und Chancengleichheit*

Als besondere Differenzierungsform werden auch im Bildungswesen ethnische Unterscheidungen gesehen. Wie auf dem Arbeitsmarkt ist im Bildungswesen – so der Tenor wissenschaftlicher Untersuchungen – eine Benachteiligung von Zuwanderern bzw. von Kindern aus Zuwandererfamilien festzustellen. Dabei erfolgt häufig eine zwar verständliche, aber nicht zulässige Verkürzung, indem der Blick auf „die“ Ausländer bzw. auf die ausländischen Kinder gerichtet wird, denen man „die“ Deutschen bzw. die deutschen Kinder gegenüberstellt.²⁰⁴

„Ausländische Kinder, neuerdings auch die Kinder von Aussiedlerfamilien verbleiben in ihrer überwiegenden Zahl auf den untersten Sprossen des Bildungs- und dann auch des Beschäftigungssystems. Die Bundesrepublik Deutschland ist in ihren Bildungsinstitutionen vom Ziel einer interkulturellen Gesellschaft unendlich weit entfernt“ (Enquete-Kommission 'Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000' des Deutschen Bundestages vom 5. September 1990, zitiert nach Anweiler u. a. (Hg.) 1992, S. 108).

Solche Pauschalisierungen übersehen Unterschiede in der deutschen Gruppe genauso wie Differenzierungen zwischen ethnischen Gruppen. Bei der Frage nach Chancengleichheit im Bildungswesen fehlt an der Kunstfigur maximaler Bildungsbenachteiligung der 1960er Jahre ein Aspekt: die nichtdeutsche Staatsbürgerschaft bzw. das Merkmal „zugewandert“. Das Fehlen ist aus heutiger Sicht verwunderlich, aber damals wurden nichtdeutsche Kinder noch gar nicht in die Betrachtungen einbezogen. Erst Ende der 1960er Jahre kamen erste Berichte über das – im Vergleich zu deutschen Kindern – katastrophale Abschneiden ausländischer Kinder im Bildungswesen an die Öffentlichkeit. In der Folge wurden viele Untersuchungen in diesem Bereich durchgeführt und eine große Zahl von Modellprojekten zur Verbesserung der schulischen und berufsbildenden Ergebnisse entwickelt.

²⁰³ Allerdings scheinen die Daten nicht so eindeutig zu sein, wie Geißler (1996) es hier vollmundig verkündet. Müller und Haun (1994) sowie Henz und Maas (1995) kommen zum Ergebnis einer anhaltenden Reduktion sozialer Ungleichheit, wenn im Einzelfall auch gegenläufige Entwicklungen, z. B. eine Zunahme der Ungleichheit bei jüngeren Kohorten oder ein neues Land-Stadt-Gefälle bei Ausbildungen, festgestellt werden.

²⁰⁴ Zur ethnischen Differenzierung in der Bundesrepublik Deutschland und zur sehr unterschiedlichen Situation verschiedener Gruppen siehe die Bücher von Schmalz-Jacobsen und Hansen (1995, 1997).

Viel ist davon nicht geblieben, nur wenig über den Modellcharakter hinausgekommen. Stellt man heute die Frage: Sind Angehörige unterschiedlicher Ethnien in der Bundesrepublik Deutschland in gleicher Weise am Schulerfolg beteiligt?,²⁰⁵ stößt die Suche nach einer Antwort auf ein Hindernis, das zum sonstigen gesellschaftlichen Umgang mit ethnischen Minderheiten paßt: Es gibt nur wenige entsprechende statistische Auswertungen; Angehörige anderer Gruppen werden in der Regel nicht gesondert ausgewiesen, sieht man von der Differenzierung in Deutsche und Ausländer ab. Aber selbst dafür ist die Datelage nicht besonders gut.²⁰⁶

Der spezifische Schulerfolg autochthoner Minderheiten – etwa der Sorben in Brandenburg und Sachsen oder der dänischen Gruppe in Schleswig-Holstein – kann nicht ohne eigene Erhebungen untersucht werden; soweit mir bekannt ist, liegen keine vergleichenden statistischen Daten vor – schließlich sind sie auch bundesdeutsche Staatsbürger.

Gleiches gilt für Kinder von Aussiedlern und Spätaussiedlern.²⁰⁷ Sie werden statistisch nicht gesondert erfaßt, auch sie sind deutsche Staatsbürger. In den letzten Jahren kamen aber jeweils Hunderttausend(e), und wenn man davon ausgeht, daß etwa ein Fünftel im schulpflichtigen Alter zwischen 6 und 18 Jahren ist, hatte diese Gruppe schon vor 1990 in der Schule einen Umfang von mindestens 100.000 Personen (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1990, S. 200 f.). Da die berufliche Eingliederung der Spätaussiedler inzwischen nicht mehr reibungslos verläuft, dürfte ihr Sozialstatus den Schulerfolg negativ beeinflussen. Zudem kommen viele Kinder ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen in die Schule, was sich auf

²⁰⁵ Die Schwierigkeiten verschiedener ethnischer Gruppen im Bildungswesen können hier nicht umfassend dargestellt werden (ausführlicher z. B. Auernheimer 1995), es geht um einen Ausschnitt: die Frage nach Chancengleichheit unter Bezug auf ethnische Differenzierung.

²⁰⁶ Zur Darstellung der quantitativen Situation zu Beginn der 1990er Jahre siehe Hornberg (1992), die sich zum Teil auf gesonderte Befragungen bei den Kultusministerien der Bundesländer stützt. Jüngere Untersuchungen sind erschwert, weil der Fragebogen des Mikrozensus 1989 geändert wurde, so daß Daten zur ethnischen und sozialen Selektivität des Schulwesens damit nicht mehr zu ermitteln sind (Klemm 1994, S. 183). Auch die Untersuchung von Alba, Handl und Müller (1994) beruht u. a. auf einer Sonderauswertung des Mikrozensus von 1989. Zu Folgen der Mikrozensusänderung siehe Klemm (1996, S. 433 f.). Die Darstellung von Hansen und Hornberg (1996) bezieht sich hauptsächlich auf Daten des Statistischen Bundesamts und der Kultusministerkonferenz.

²⁰⁷ Für diese Gruppe stellt sich die Frage der Zuordnung in besonderer Weise, nicht nur in politischer Hinsicht. Krüger-Potratz (1991) erwähnt z. B., daß „ausländerpädagogische“ Muster, etwa der Bezug zur Herkunftsregion, von ausgesiedelten Schülern und Schülerinnen nur bedingt positiv aufgenommen werden, weil sie in der Regel zu „den“ Deutschen gehören und nicht aufgrund ihrer Sprache und Herkunft unterschieden werden wollen. Differenzierungen führen zu Gruppenbildungen, die den Erwartungen der Betroffenen widersprechen. Zudem ist eine Kategorie „Spätaussiedler“ problematisch, weil es sowohl große Unterschiede zwischen den Zuwanderern aus verschiedenen Staaten wie auch zwischen denjenigen aus einem Staat gibt, die auf diese Weise unterdrückt werden.

ihren Schulerfolg ebenfalls negativ auswirken dürfte – hier sind sie bezüglich ihrer Herkunfts- bzw. Familiensprache schulisch weitgehend ausländischen Kindern gleichgestellt, sie findet kaum Förderung und Anerkennung.

Eine weitere Gruppe sind die Kinder von Asylbewerbern. Sie unterliegen nur begrenzt der Schulpflicht, so daß der Schulerfolg nur schwer zu messen ist – die genaue Zahl an Kindern dieser Gruppe im schulpflichtigen Alter ist nicht bekannt, ebensowenig die Zahl derer, die die Schule besuchen. Nach offiziellen Schätzungen belief sie sich für Asylsuchende und Asylberechtigte schon 1991 auf über 100.000 (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, S. 371). Seither stellten mehrere Hunderttausend Personen einen Asylantrag. Allerdings verläßt ein großer Teil die Bundesrepublik Deutschland innerhalb weniger Jahre wieder. Dies behindert einen erfolgreichen Schulbesuch erheblich. Weiter ist zu berücksichtigen, daß viele Kinder aufgrund von Erlebnissen vor bzw. auf der Flucht traumatisiert sind, so daß ein Vergleich mit der deutschen Schülerschaft nur sehr begrenzt zu ziehen ist. Daneben sind die zumeist geringe Aufenthaltsdauer, der häufige Ortswechsel in der Zeit nach der Ankunft und die rechtliche Unsicherheit über Aufenthaltsmöglichkeiten Faktoren, die so fast nur für diese Gruppe gelten und bei einer vergleichenden Untersuchung zu beachten wären.

Als Großgruppe werden neben den deutschen Schülern und Schülerinnen nur die ausländischen erfaßt. Die oben genannte Zahl von 7,4 Millionen nicht-deutscher Personen in Deutschland, die Ende 1997 einen Anteil von 9,0 Prozent der Gesamtbevölkerung ausmachten, verdeutlicht die quantitative Dimension dieser Differenzierung. Die ausschließliche Orientierung an nichtdeutscher Staatsbürgerschaft erschwert die Auswertung statistischer Ergebnisse: Die Kinder von Asylbewerbern zählen genauso dazu wie die von Österreichern, Franzosen oder Japanern.²⁰⁸ Die österreichischen Kinder dürften z. B. in der Schule in Deutschland relativ wenige Probleme haben, auch wenn für sie das juristische Etikett Ausländer gilt.

Die Unterscheidung zwischen Ausländern und Inländern, die zu besonderer Diskriminierung führen kann, hat in Deutschland Tradition: Schon seit dem Kaiserreich haben Ausländer einen besonderen Rechtsstatus bezüglich Aufenthalt und politischen Rechten. Sie sind z. B. weitgehend vom Wahlrecht und von bestimmten Leistungen des Sozialstaates ausgeschlossen. In der Schule war und ist dies formal unbedeutend, von Ausnahmen abgesehen gibt es keine nach ethnischen Merkmalen differenzierende Erziehung:

²⁰⁸ Zudem wird eine große Zahl von Kindern statistisch gar nicht erst erfaßt, weil die stationierten Truppen der NATO-Mächte – und bis 1994 auch die Truppen der Streitkräfte der UdSSR bzw. Rußlands – eigene Schulen haben bzw. hatten, die nicht deutscher Schulaufsicht unterliegen (siehe Hansen 1991a).

„Alle Kinder unterliegen bezogen auf die Anforderungen der Schule und der Vergabe von Noten und Abschlüssen denselben Regelungen. Ausländerbezogene Sonderbestimmungen wie z. B. die Einrichtung zusätzlicher Förderstunden, die Gewährung eines Lehrerbonus für die Schulen mit hohen Ausländeranteilen, die Möglichkeit zur Einrichtung von Vorbereitungs-klassen etc. haben erklärtermaßen transitorischen Charakter und zielen auf die Integration in den Regelbetrieb“ (Bommes/Radtke 1993, S. 488 f.).

Die Integrationsbemühungen waren in den letzten Jahrzehnten durchaus erfolgreich. 1995 besuchten über 1,1 Millionen ausländische Schülerinnen und Schüler Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Damit stellten sie 9,2 Prozent der Gesamtschülerzahl. Dieser Anteil liegt etwas über dem der Nichtdeutschen an der gesamten Bevölkerungszahl von 9,0 Prozent (Ende 1997). Knapp 80 Prozent der ausländischen Schulkinder besuchen eine allgemeinbildende Schule, die übrigen berufsbildende Schulen. Drei Viertel aller ausländischen Schüler/innen stammen aus den früheren Anwerbestaaten Türkei, ehemaliges Jugoslawien, Italien, Griechenland, Portugal und Spanien. Die Türkei stellt dabei mit 42 Prozent die größte Einzelgruppe (Beauftragte 1997, Tabellen 17-20, S. 192-195).

Tabelle 4: Ausländische Schüler in Allgemeinbildenden Schulen

Herkunft	1970	1980	1985	1990	1994
Europäische Union	91.275	187.798	160.404	148.430	144.165
Türkei	27.207	322.371	331.492	361.213	367.776
übriges Europa	21.792	87.404	106.312	145.250	227.258
Asien	3.019	13.667	23.311	53.387	75.440
Sonstige	16.775	34.359	45.471	71.294	72.607
Gesamtzahl	160.068	645.599	666.990	779.574	887.246

Quelle: Z. T. eigene Berechnungen nach Hansen und Hornberg 1996, S. 359.

In den letzten Jahrzehnten verlagerte sich der Schwerpunkt der Herkunft²⁰⁹ ausländischer Kinder in allgemeinbildenden Schulen, wie Tabelle 4 zeigt. Die Zahl aus Staaten der Europäischen Union ist nach ihrem Höchststand 1980 rückläufig. Da gleichzeitig die Gesamtzahl ausländischer Kinder seit 1970 steigt, sinkt dieser Anteil von 57 Prozent im Jahre 1970 auf 16,2 Prozent 1994. Auch der Anteil der Kinder und Jugendlichen aus der Türkei ging, nachdem er 1980 fast 50 Prozent betrug, auf 41,2 Prozent zurück. Gestiegen sind die Anteile aus dem übrigen Europa von 13,6 Prozent 1970 auf 25,6 Prozent und die aus Asien von 1,9 Prozent 1970 auf 8,5 Prozent 1994.

²⁰⁹ Der Ausdruck Herkunft ist hier mißverständlich. Damit ist nicht gemeint, daß die Kinder tatsächlich aus diesen Ländern bzw. Regionen in die Bundesrepublik Deutschland kamen. Eine Zuwanderung erlebte vermutlich nur ein geringer Teil der ausländischen Kinder. Gemeint ist ihre Staatsangehörigkeit. Laut Staatsangehörigkeitsrecht der Bundesrepublik erben die Kinder ausländischer Personen die Staatsangehörigkeit ihrer Eltern, auch wenn sie in Deutschland geboren wurden und aufgewachsen sind. Eine Differenzierung der Schülerzahlen nach Geburtsorten liegt nicht vor.

Dennoch stammen ausländische Kinder in allgemeinbildenden Schulen nach wie vor weitgehend aus *europäischen* Staaten. 1970 machten sie 87,6 Prozent und 1994 immer noch 83,3 Prozent aller ausländischen Kinder an diesen Schulen aus.

Die Zahlen ausländischer Kinder und Jugendlicher in allgemeinbildenden Schulen entwickelten sich nicht gleichmäßig im Bundesgebiet. Die regionale Verteilung ist sehr unterschiedlich: Während ausländische Kinder in den neuen Bundesländern kaum vertreten sind (0,2 – 0,4 Prozent), beträgt ihr Anteil an allgemeinbildenden Schulen in Nordrhein-Westfalen 13,6 Prozent, in Hessen 15,1, und in Hamburg besitzt mit 18,8 Prozent fast jede/r fünfte Schüler/in nicht die deutsche Staatsbürgerschaft. In absoluten Zahlen haben Nordrhein-Westfalen mit fast 290.000, sowie Baden-Württemberg mit 167.000, Bayern mit fast 108.000 und Hessen mit knapp 100.000 die größten Anteile (Sekretariat KMK 1995, S. 24).

Ungleichverteilungen ausländischer Schüler und Schülerinnen zeigen sich nicht nur im zeitlichen Ablauf und in regionaler Hinsicht, nichtdeutsche Kinder und Jugendliche sind auch in den Schulformen sehr unterschiedlich vertreten, wie Tabelle 5 verdeutlicht.

Tabelle 5: Ausländische Kinder nach Schulformen (1994)

Schulform	Anteil in Prozent	Anzahl
Grundschule	9,7	345.638
Hauptschule	19,2	214.367
Realschule	6,7	76.907
Gymnasium	3,9	84.632
Integrierte Gesamtschule	11,6	56.821
Sonderschule für Lernbehinderte	16,6	36.190
Sonderschule für sonstige Behinderungen	10,6	17.458
Abendhaupt- und Abendrealschule	26,0	3.310
Abendgymnasium/Kolleg	6,9	2.200
Bundesgebiet	9,1	887.150

Quelle: Sekretariat KMK 1995, S. 23 f., die Einzelzahlen der Schulformen addieren sich nicht zur Gesamtzahl, weil Vorklassen, Schulkindergärten, Orientierungsstufen, integrierte Haupt- und Realschulklassen sowie Waldorfschulen nicht in die Tabelle aufgenommen wurden.

Für den Rückgang der Ungleichverteilung ausländischer Schüler und Schülerinnen auf die Schulformen war langfristig die Durchsetzung der Schulpflicht wichtig. Im Laufe der Zeit trat eine gewisse „Normalisierung“ ein (Klemm 1994, S. 182). Beim Besuch von Kindergarten und Schule haben ausländische Kinder heute fast mit den inländischen gleichgezogen, die generelle Bildungsbeileiligung scheint sich zu normalisieren. In Grundschulen entspricht der Prozentsatz ausländischer Kinder etwa ihrem bundesweiten Anteil. Bei weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I ist dagegen eine

Verschiebung des Anteils in Richtung weniger angesehener Schulen zu verzeichnen: Ausländische Kinder machen am Gymnasium mit 3,9 von Hundert weniger als die Hälfte dessen aus, was bei einer Gleichverteilung zu erwarten wäre; bei Realschulen ist das Ungleichgewicht bei etwa zwei Drittel der zu erwartenden Zahl; in Hauptschulen sind ausländische Kinder dagegen überrepräsentiert, sie stellen einen mehr als doppelt so hohen Anteil; auch bei Sonderschulen für Lernbehinderte zeigt sich dieses Bild, hier ist jedes sechste Kind ausländisch, obwohl es nur jedes elfte sein sollte – wenn man unterstellt, daß ausländische Kinder nicht in höherem Maße sonderschulbedürftig sind als deutsche, zumal die Mehrzahl in Deutschland aufwuchs und fehlende Sprachkenntnisse durch diagnostische Verfahren als Ursache einer Sonderschulüberweisung ausgeschlossen werden können (bzw. sollen).

In den Berufsschulen spiegelt sich dieses Bild ebenfalls wieder: Ausländische Schüler machen 1994 insgesamt 9,4 Prozent aus und stellen bei den normalen Berufsschulen (duales System) entsprechend 9,2 Prozent. Im Berufsvorbereitungs- und im Berufsgrundschuljahr sind sie dagegen mit 26,9 und 11,7 Prozent stärker vertreten. Bei den zukunfts- und prestigeträchtigeren Fachoberschulen, Fachgymnasien und Fachschulen liegt der ausländische Anteil mit 7,1, 6,3 und 2,8 Prozent (Sekretariat KMK, S. 92) zum Teil erheblich unter dem Gleichverteilungswert. Hier gilt, wie im allgemeinbildenden Schulwesen: je weniger attraktiv und je weniger perspektivenreich, um so höher der Anteil ausländischer Schüler und Schülerinnen.

Die Ungleichverteilung zwischen deutschen und ausländischen Schülern und Schülerinnen setzt sich bei den Schulabschlüssen fort. Zwar ist auch hier eine Tendenz zu mehr und besseren Abschlüssen für ausländische Absolventen und Absolventinnen zu sehen, weil sich der Anteil Schulentlassener ohne Hauptschulabschluß von 22,1 Prozent im Jahre 1985 auf 15,8 Prozent 1994 reduzierte und der mit Hochschul- und Fachhochschulreife von 5,6 Prozent 1985 auf 9,6 Prozent 1994 anstieg (Sekretariat KMK 1995, S. 151). Vergleicht man diese Zahl mit den Ergebnissen deutscher Schulabgänger, so wird ein anhaltender großer Unterschied deutlich: 1994 erreichten nur 4,3 Prozent der deutschen Schulentlassenen keinen Hauptschulabschluß, dafür aber 25,7 Prozent die Hochschul- und Fachhochschulreife (Hansen/Hornberg 1996, S. 364). Berücksichtigt man gleichzeitig, daß ausländische Absolventen ihre höheren Schulabschlüsse in stärkerem Maße in berufsbildenden Schulen erwerben, zeigt sich auf den ersten statistischen Blick, trotz Verbesserungen, immer noch eine große Benachteiligung nichtdeutscher Kinder und Jugendlicher in allgemeinbildenden Schulen.

Die Entwicklung im allgemeinbildenden Schulwesen ist nur ein Teil der Wirkungen des gesamten Bildungswesens. Das eigentlich erfreuliche Bild langsamer Verbesserung des formalen Schulerfolgs verdunkelt sich wieder, wenn man nach den Möglichkeiten der Berufsausbildung fragt: Die

Quote der Jugendlichen mit Ausbildungsvertrag stieg zwar von 1985 mit 24,1 Prozent auf 40,4 Prozent im Jahre 1992 (deutsche Jugendliche rund 80 Prozent, Beauftragte 1995, S. 26). Der Anteil ausländischer Jugendlicher mit Ausbildungsvertrag bzw. weitergehendem Schulbesuch liegt aber gerade einmal bei 60 Prozent:

„Dies aber bedeutet, daß 40 % aller jungen Ausländer dieser Altersgruppe ohne jede Ausbildung im Anschluß an die Schulpflichtzeit bleibt – verurteilt zu dauernder Randständigkeit in unserer Gesellschaft. [...] Ein derartiges Maß an Ausbildungslosigkeit zeigt, wie weit unsere Gesellschaft noch davon entfernt ist, allen ihren Mitgliedern gleiche Chancen einzuräumen; [...]“ (Klemm 1994, S. 185).

Zwar verbesserte sich in den letzten zwei Jahrzehnten auch die Ausbildungssituation junger Ausländer und Ausländerinnen langsam (Szydlik 1996, S. 660), aber aus der Entwicklung an berufsbildenden Schulen ist nicht ohne weiteres auf eine langsame Gleichstellung mit deutschen Schülern und Schülerinnen zu schließen:

„Neben der Ausweitung insgesamt und damit einer stärkeren Ausbildungsbeteiligung haben die Schulformen mit 'Park'Funktion am stärksten zugenommen und die mit eindeutiger Fortbildung am geringsten“ (Hansen/Hornberg 1996, S. 371).

Die *Teilnahme* an Ausbildung und schulischer Berufsbildung ist nicht gleichbedeutend mit Ausbildungserfolg. Deutsche Schüler und Schülerinnen weisen höhere Abschluß- und niedrigere Abbrecherquoten in ihren Ausbildungen auf (Hansen/Hornberg 1996, S. 372 f.). Möglicherweise tritt dennoch, aufgrund der sich verbessernden Ausbildungssituation, nicht die oben angeführte Situation ein, daß in den nächsten Jahren mehrere Millionen Jugendliche ohne Ausbildung auf den Arbeitsmarkt kommen. Für ausländische Jugendliche gilt selbst bei einer solchen optimistischen Annahme das Problem, bei gleicher Ausbildung, statistisch gesehen, eine geringerwertigere Arbeitsstelle zu erhalten als deutsche Jugendliche. Eine Ausbildung schützt ausländische Arbeitskräfte zudem später nicht davor, in höherem Maße als deutsche Arbeitskräfte nur eine Beschäftigung unterhalb des erreichten Qualifikationsniveaus zu finden, die deshalb auch schlechter bezahlt wird (Szydlik 1996).

Diese Entwicklung läßt die sich abzeichnende nachhaltige Ungleichheit deutscher und nichtdeutscher Kinder und Jugendlicher erahnen. Berücksichtigt man den langsamen Abbau der Benachteiligung über die Generationenfolge, entschärft sich das Problem zwar für spätere Generationen:

„In den Vereinigten Staaten war beispielsweise die Gruppe der Italiener im Schulsystem so lange benachteiligt [...], bis in der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg die dritte Generation das Schulalter erreichte [...]. Die Gleichstellung im Schulsystem setzte somit erst ein halbes Jahrhundert nach dem Höhepunkt der italienischen Immigration in die Vereinigten Staaten ein“ (Alba/Handl/Müller 1994, S. 235 f.).

Für die Bundesrepublik Deutschland würde das bedeuten, die Nachfahren

der derzeit am stärksten im Bildungswesen benachteiligten Gruppen der Italiener und Türken könnten etwa zwischen 2015 und 2025 Erfolgsgleichheit im Bildungswesen erwarten. Gesellschaftlich ist damit aber nicht viel gewonnen, selbst wenn man die absehbare jahrzehntelange Benachteiligung in Kauf nähme. Alle Wanderungsprognosen gehen für die nächsten Jahre von anhaltender Zuwanderung aus. Es wird immer wieder eine erste und zweite Generation geben, und deshalb ist das Problem der ethnischen Selektivität noch für viele Jahrzehnte akut bzw. stellt sich sogar dauerhaft.

Das Bildungswesen wirkt derzeit und – ohne grundlegende Änderung – in Zukunft ethnisch selektiv und benachteiligt nichtdeutsche Kinder und Jugendliche klar. Dennoch ist aus dem Zusammenhang von Nichtdeutschsein und geringerem Bildungserfolg nicht auf eine ursächliche Wirkung zu schließen, Staatsangehörigkeit ist für Bildungs- und Erziehungsprozesse im Bildungswesen in der Regel unerheblich.

Erklärungen des unterschiedlichen Schulerfolgs deutscher und ausländischer Schüler und Schülerinnen werden in sehr verschiedenen Gründen gesucht. Ein wichtiger Aspekt ist die unterschiedliche Sozialstruktur des deutschen und des ausländischen Bevölkerungsteils. Rechnet man diese Differenz heraus, ergeben sich Anhaltspunkte für den abweichenden Schulerfolg: Die Verteilung auf verschiedene Bildungswege in der Sekundarstufe I (Tabelle 6) ergibt, daß ausländische Kinder inzwischen (1989) praktisch gleiche Quoten erreichen wie Kinder deutscher Arbeiter:

Tabelle 6: Schulbesuch und Staatsangehörigkeit

Staatsangehörigkeit	Integrierte Gesamtschule	Hauptschule	Realschule	Gymnasium
EG-Staaten insgesamt	5,3	61,4	19,3	12,3
Türkei	5,4	71,2	16,2	6,3
Ausländer insgesamt	6,5	63,8	17,5	12,2
deutsche Arbeiterkinder	5,1	58,1	26,3	10,7

Quelle: Sonderauswertung des Mikrozensus 1989, nach Klemm 1994, S. 186 (dort weitere Aufgliederung und Erläuterungen zur teilweise begrenzten statistischen Aussagekraft).

Die „Normalität“, von der Klemm (1994) spricht, ist auch in dem Sinne erreicht, daß ausländische Mädchen inzwischen etwas häufiger mittlere und höhere Bildungswege beschreiten als ausländische Jungen. Der Übergang in höhere Schulen führt aber immer noch zu (schulischer) Vereinzelung und Isolation, die sich etwa in geringeren Möglichkeiten zur Teilnahme an muttersprachlichem Unterricht äußert:

„Während 63 % aller ausländischen Hauptschüler regelmäßig am muttersprachlichen Unterricht teilnehmen können (2,8 Stunden je Woche), gilt dies – bei 2,2 Stunden je Woche – nur für 4,9 % der Gymnasiasten [...]“ (Klemm 1994, S. 183).

Der „Aufstieg durch Bildung“ (Klemm 1994, S. 184) wird von den erfolg-

reichen ausländischen Schüler und Schülerinnen mit dem Zwang zu verstärkter Anpassung und Preisgabe ihrer Herkunft bezahlt. Hinsichtlich Wahrnehmung der Schulpflicht und Verteilung auf verschiedene Bildungswege erreichen ausländische Schüler und Schülerinnen, nach Klemm, inzwischen den aufgrund ihrer sozialen Herkunft zu erwartenden Stand.

„Vergrößernd gesagt läßt sich daher feststellen, daß sich die strukturelle Benachteiligung, die sie weiterhin erfahren, stärker aus ihrer sozialen Herkunft als aus ihrer ethnischen Zugehörigkeit erklären läßt. Erfolg und Mißerfolg lassen sich als eine Folge ihrer Zugehörigkeit zur Unterschicht und nicht mehr so deutlich als Folge ihrer Zugehörigkeit zu einer Minorität deuten – es sei denn, man berücksichtigt die Tatsache, daß die Zugehörigkeit ihrer Eltern zur sozialen Unterschicht eine unmittelbare Folge ihres Minoritätenstatus ist“ (Klemm 1994, S. 184).²¹⁰

Die unterschiedlichen Ergebnisse beim Schulerfolg sind allerdings nicht vollständig durch sozialstrukturelle Unterschiede zu erklären, wie die Untersuchung von Alba, Handl und Müller (1994) ergibt. Sie berücksichtigen die niedrigere sozioökonomische Herkunft und kommen zu dem Schluß, daß trotzdem für italienische und türkische Kinder, sowie tendenziell auch für die aus dem ehemaligen Jugoslawien, beträchtliche Benachteiligungen bleiben, die anders erklärt werden müssen:

„Die völlig unterschiedliche gesellschaftliche Akzeptanz und rechtliche Situation der beiden am meisten benachteiligten Gruppen weist darauf hin, daß keine einfache Erklärung der Benachteiligung aufgrund dieser zwei Faktoren [sozioökonomische Herkunft und Ankunftsalter in Deutschland, N. W.] allein gegeben werden kann“ (Alba/Handl/ Müller 1994, S. 234).

Insgesamt zeigt sich, daß Kinder der zweiten Generation, die hier geboren

²¹⁰ Es gibt aber auch Argumente gegen eine solche „einfache“ Einordnung der Untersuchungsergebnisse: Hansen (1984, S. 16, Tabelle 4) wies darauf hin, daß eine Sonderauswertung des Mikrozensus von 1980 zu anderen Schlußfolgerungen kommt. Danach war der Anteil der Kinder aus den sonstigen Staaten, also nicht den Anwerbestaaten für ausländische Arbeitnehmer, die die Hauptschule besuchten, sogar *niedriger* als der deutscher Kinder. Auch die Auswertung des Mikrozensus von 1989 durch Alba, Handl und Müller (1994) weist in diese Richtung: Danach ergeben sich, je nach Ethnie, sehr unterschiedliche Plazierungen im Schulsystem. Von den griechischen Jugendlichen besuchten im Alter von 16 bis 18 Jahren 35,6 Prozent ein Gymnasium, das sind mehr als die 28,8 Prozent deutscher Jugendlichen. Im Alter von 19 bis 21 Jahren waren mit 17 Prozent der Jugendlichen aus sonstigen Staaten fast ebenso viele auf dem Gymnasium wie bei den deutschen Jugendlichen mit 17,5 Prozent, aber 15,5 Prozent hatten schon die Fachhochschul- oder Hochschulreife erreicht, während es bei den deutschen erst 9,7 Prozent waren (ebd., Tabelle 1, S. 217). Damit sind Jugendliche mit „sonstiger“ Staatsangehörigkeit in diesem Teil des Bildungswesens *erfolgreicher* als deutsche. Eine genauere Aufgliederung ist auch in den Statistiken der KMK (Sekretariat KMK 1995) nicht vorhanden, so daß hier nur Vermutungen anzustellen sind. Zu den sonstigen Staaten gehören schließlich nach dieser Aufteilung auch Kinder aus Österreich, den Niederlanden oder Großbritannien und den USA. Aus diesen Staaten lebten Anfang 1995 jeweils über 100.000 Personen in der Bundesrepublik Deutschland (Wenning 1996b, S. 166).

werden, bessere Chancen auf einen höheren Schulabschluß haben als die, die erst nach ihrem fünften Lebensjahr in die Bundesrepublik Deutschland kamen. Daneben sind Faktoren zu berücksichtigen, die in gleicher Weise für deutsche Kinder gelten, etwa Bildungsabschluß und Beruf der Eltern sowie der Wohnort. Dennoch bleibt auch nach Einbezug dieser Aspekte ein statistischer Klärungsbedarf (Alba/Handl/Müller 1994, S. 221 ff.).

Da der Mikrozensus von 1989, auf den sich Alba, Handl und Müller (1994) beziehen, keine weitergehenden Daten liefert, beziehen sie Informationen des sozio-ökonomischen Panels mit ein. Obwohl die von den Autoren gewählten Kriterien für kulturelle Orientierung, Ethnizität und Diskriminierung zu kritisieren sind, kann man aus ihren Ergebnissen interessante Schlüsse gewinnen:

„Die Ergebnisse dieser Analyse [...] machen deutlich, daß die Kultur im Elternhaus, die über die deutsche Sprachkompetenz der Eltern operationalisiert wurde, und die frühere Schullaufbahn des Kindes unabhängig vom sozio-ökonomischen Status und anderen Kontrollvariablen wirken“ (Alba/Handl/Müller 1994, S. 232).

Die ethnische Benachteiligung reduziert sich, wenn man die Deutschkenntnisse der Eltern berücksichtigt. Die gleiche Wirkung hat es, wenn das Hin- und Herwandern mancher Kinder zwischen dem Herkunftsland und der Bundesrepublik Deutschland während ihrer Schullaufbahn einbezogen wird:

„Die kulturelle Atmosphäre innerhalb der Familie erklärt, zusammen mit dem Grad der Kontinuität der Schullaufbahn in Deutschland, einen erheblichen Anteil ethnischer Benachteiligung in deutschen Schulen“ (Alba/Handl/Müller 1994, S. 233).

Was man unter kultureller Atmosphäre bzw. Deutschkenntnissen als Voraussetzung für den Bildungsprozeß verstehen kann, ist durch Ergebnisse einer anderen Studie genauer zu fassen. Driessen, Mulder und Jungbluth (1995) führen Aussagen der Schulerfolgsvorschung in den Niederlanden an, die zu den genannten passen. Der geringe Erfolg von Kindern aus unteren Sozialschichten erwächst insbesondere aus einem anderen Umgang mit Sprache. Kinder aus höheren sozialen Schichten verfügen schon beim Eintritt in die Schule über einen Vorsprung in sprachlichen Fähigkeiten. Bei einer Untersuchung des Schulerfolgs in Abhängigkeit vom Herkunftsland zeigte sich ein Zusammenhang zwischen schulischer Vorbildung der Eltern und dem Umgang mit Sprache:

„The limited degree of language stimulation by Turkish and Moroccan parents can in large part be explained by their low educational level; there is, however, also a cultural aspect at the root of it. In the case of the other countries of origin the degree of language stimulation is practically entirely determined by educational level.

For all countries of origin, children [...] perform better in language and arithmetic, the more their parents exercise language stimulation as well as when parents with a comparable educational level are involved. In particular the language achievement levels of the Moroccan and Turkish children are positively influenced by language stimulation“

(Driessen/Mulder/Jungbluth 1995, S. 179).

Die weitere Untersuchung struktureller und kultureller Unterschiede bestätigt die These: Familien mit hoher Vorbildung und einer Beschäftigung mit höherem Sozialprestige haben ein anderes „Leseklima“ und eine erheblich stärkere Teilnahme an hochkulturellen Angeboten wie Theater- oder Museumsbesuch als Familien mit niedrigerer Vorbildung und weniger angesehener Beschäftigung. Kinder aus Familien mit einer „Buchkultur“ sind erfolgreicher in der Schule. Kinder aus marokkanischen und türkischen Familien schneiden besonders schlecht ab, weil deren Eltern zu einem großen Teil keine formale Erziehung oder nur eine Elementarerziehung erhielten und sie zugleich sehr oft beschäftigungslos oder ungelernt tätig sind. Eine nichtniederländische Familiensprache wirkt sich offensichtlich besonders auf die Niederländischkenntnisse aus, auch wenn Kinder aus zugewanderten Familien in wachsendem Maße Niederländisch als Kommunikationssprache verwenden (Driessen/Mulder/Jungbluth 1995, S. 190 ff.).

Insgesamt heißt dies: Ethnische Differenzierung kann den statistisch nachzuweisenden geringeren Schul- und Ausbildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus nichtdeutschen Familien nicht erklären. Schüler und Schülerinnen aus solchen Familien schneiden im deutschen Bildungswesen schlechter ab, weil ihre Eltern im Durchschnitt sozialstrukturell niedriger einzustufen sind, weil sie im Durchschnitt eine niedrigere Vorbildung als die Eltern deutscher Schüler haben und weil sie ihren Kindern nicht die gleichen Startmöglichkeiten, vor allem hinsichtlich des Sprachvermögens in der deutschen Sprache, bieten können. Zugespißt auf die von ihm negativ eingeschätzten bildungspolitischen Antworten niederländischer Migrantenbildungspolitik erklärt Jungbluth (1994), daß er Unterprivilegierung für das übergreifende Problem hält, das durch das Schulsystem mitverursacht wird und *auch* Migrantenkinder trifft.

In diesem Zusammenhang erinnert von Friedeburg (1997) an die Situation des entstehenden Proletariats im Deutschland des 19. Jahrhunderts, sieht aber für Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien geringere Chancen zur Veränderung ihrer Bedingungen. Zugleich führt er einen möglichen weiteren Grund für die Benachteiligung im Bildungswesen an, der im Kapitel 4.2 wieder aufgenommen wird:

„Von Chancengleichheit sind die Heranwachsenden dieser Familien [Zuwanderungsfamilien wie Spätaussiedler, Flüchtlinge und Arbeitsmigranten, N. W.] so weit entfernt wie vordem das einheimische Proletariat, an dessen Stelle die Immigranten traten, jedoch ohne die Unterstützung einer aktiven Arbeiterbewegung. Der gegenwärtige industrielle Strukturwandel bewirkt im Einwanderungsland Deutschland die Ethnisierung sozialer Ungleichheit [...] In ihr verbinden sich Mißachtung und Ausgrenzung, fehlende soziale Anerkennung und mangelnde ökonomische Integration.

Die überkommene ständische Gliederung unserer öffentlichen Bildungseinrichtungen leistet dem Vorschub und schränkt die pädagogischen Möglichkeiten der Gegenwehr ein“ (von Friedeburg 1997, S. 54).

Vor diesem Hintergrund sind Ursachen für die soziale Selektivität des Bildungswesens nicht länger in ethnischen Differenzierungen zu suchen. Kinder und Jugendliche aus derart unterschiedenen Gruppen gehören zwar zu den am meisten Benachteiligten des Bildungswesens. Ethnische Differenzierungen sollten aber nur als Hilfsvariablen bei den Untersuchungen zur Selektivität fungieren. Die grundlegenden Prozesse orientieren sich nicht daran und sind anders verursacht. Vermutlich kumulieren sie nur bei den nichtdeutschen und nichtdeutschsprachigen Kindern und Jugendlichen bestimmter Gruppen. Die Suche nach ethnisch begründeten Ursachen trägt, so gesehen, vermutlich zur Verschleierung der tatsächlichen Muster bei.

4.1.5 Gleichheit und Selektion

Die Ergebnisse zur Entwicklung sozialer Selektivität bei der Bildungsexpansion sind zum Teil widersprüchlich. Eine Ausweitung der Bildung fand in allen industrialisierten Ländern statt. Soziale Selektivität ging insgesamt zurück. Für untere Sozialschichten reduzierte sie sich ebenfalls leicht. Weil die anderen Schichten aber stärker von der Ausweitung der Bildungsbeteiligung profitierten, wurde der Unterschied zwischen unteren und oberen sozialen Schichten häufig noch größer. Unabhängig von einzelnen Differenzierungen muß man zu dem Schluß kommen:

„Ungleichheiten haben sich als stabil und zudem als überraschend resistent selbst gegenüber Reformen der Bildungssysteme erwiesen“ (Ditton 1993, S. 360).

Dieser Befund überrascht angesichts der bildungspolitischen Idee der (Chancen-)Gleichheit. Er paßt weder zur Überwindung ehemals ständischer Bildungsvererbung noch zu sonstigen politischen Vorstellungen des sozialen und demokratischen Rechtsstaates und widerspricht zugleich den Forderungen des Grundgesetzes, daß niemand wegen seiner Herkunft, seiner Abstammung und seiner Heimat benachteiligt oder bevorzugt werden darf (Artikel 3 des Grundgesetzes).²¹¹ Ein Ergebnis war bisher, daß das Bildungswesen für die soziale Positionierung immer wichtiger wurde. Deshalb sind Ungleichheiten im oder durch das Bildungswesen keine interne Angelegenheit dieses gesellschaftlichen Teilsystems. Allerdings gehen nur wenige in ihrer Beurteilung dieser Situation so weit wie Rodax:

²¹¹ Artikel 3 des Grundgesetzes zur Gleichheit der Menschen geht vom allgemeinen Gleichheitssatz aus und verbietet Ungleichbehandlung. Der 1994 in das Grundgesetz (Art. 3 Abs. 2 Satz 2) aufgenommene Satz, daß der Staat die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frau und Mann fördert, beruht auf der Erkenntnis, daß rechtliche Gleichheit nicht unbedingt faktische Gleichheit bewirkt (Hesselberger 1995, S. 78 ff.). Deshalb ist eine Umkehrung des Gleichheitssatzes denkbar, indem eine bestehende, dem Gleichheitsgrundsatz widersprechende Ungleichheit, die Forderung aktiver Herstellung von Gleichheit auslöst.

„Massive Ungleichheit und Chancenbenachteiligung ist nach wie vor ein Stützpfiler dieser Gesellschaft“ (Rodax 1994, S. 349).

Er sieht in der selektiven Weitergabe von Bildung eine der wichtigsten Komponenten für soziale Reproduktion und stellt damit das Bildungswesen als Faktor zur Aufrechterhaltung von Ungleichheit dar. Eine solche Einschätzung ergibt sich aus international vergleichenden Untersuchungen allerdings auch für andere Staaten:

„The role of education in class reproduction and mobility shows an impressive uniformity across industrial nations. [...] A cross-national similarity in the outcomes, that is, the pattern of social fluidity, is likely to be achieved by a cross-nationally uniform mechanism, that is, the differentially effective use of educational resources by different class origins“ (Ishida/Müller/Ridge 1995, S. 181).

Viele Untersuchungen führen die soziale Selektivität des Bildungswesens auf die sogenannte Reproduktionsthese²¹² zurück. Danach dient das gesamte Bildungs- und Ausbildungssystem der modernen Gesellschaft dazu, die Mitglieder unterer Sozialschichten von höheren gesellschaftlichen Positionen auszuschließen und die Macht herrschender sozialer Gruppen zu erhalten. Die Verteilung der Bildungszertifikate zeigt danach die soziale Struktur der Gesellschaft und legitimiert die Ungleichheit der Berufschancen. Das ändert sich auch durch die Bildungsexpansion nicht.

„Als allgemeine Schlußfolgerung des vorliegenden internationalen Vergleichs kann man die These der Modernisierungstheorie, daß die Bildungsexpansion zu größerer Gleichheit herkunftsbezogener Bildungschancen führt, auf den Kopf stellen: Die Bildungsexpansion scheint vielmehr die fortwährende Ungleichheit herkunftsbezogener Bildungschancen erst zu erlauben“ (Blossfeld/Shavit 1993, S. 50).

In allen industrialisierten Staaten existieren heute schichtunabhängige Zugangsmöglichkeiten zu schulischer Grundbildung. Herrschende Gruppen haben ein Interesse an der Ausweitung von Bildung, weil auf diese Weise – neben der notwendigen Erhöhung des allgemeinen Qualifikationsniveaus – u. a. die Kinder sozialer Randgruppen mit Hilfe des Schulsystems in die Gesellschaft integriert und dem dominanten Wertesystem unterworfen werden können. Die Trennung verläuft jetzt beim Übergang in höhere Bildungsgänge. Der Ausbau nichtakademischer Bildungsinstitutionen und die Verschärfung von Zugangskriterien zu höheren Schulen und Hochschulen sorgen dafür, daß eine Bildungsexpansion die soziale Selektivität nicht grundlegend in Frage stellt (Blossfeld/Shavit 1993, S. 32 ff.).

²¹² Siehe zur jüngeren internationalen bildungstheoretischen Diskussion um die Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheiten die verschiedenen Beiträge in Sünker, Timmermann und Kolbe (Hg.) 1994. Eine Einordnung von Ansätzen zur Reproduktionstheorie nehmen Kolbe, Sünker und Timmermann (1994, S. 19 ff.) vor. Die Diskussion der Erklärungskraft einzelner Ansätze kann hier unterbleiben, weil sie zur anstehenden Frage nicht viel beiträgt.

„In der Bildung geht es nicht um Gleichheit, sondern um Ungleichheit. Der Hauptzweck der Erziehung, nämlich die soziale Integration in die Klassengesellschaft, könne nur erreicht werden [so die Reproduktionsthese, N. W.], indem die meisten Kinder auf eine *ungleiche* Zukunft vorbereitet werden, und indem die *Untere* Entwicklung ihrer Persönlichkeiten gesichert wird. In der »Reproduktions«-Perspektive gibt es in der Wirtschaft nicht einfach Produktions-Rollen, die nur darauf warten, von den Erziehungsprodukten anständig ausgefüllt zu werden, in dieser Perspektive ist es umgekehrt: hier wird behauptet, daß die kapitalistische Produktion und die damit zusammenhängenden Rollen ganz bestimmte Bildungsergebnisse *erfordern*. [...] In der Schule geht es zwar um vieles, was mit »Reproduktion« nichts zu tun hat [...] Aber solange in einer von Ungleichheit geprägten Klassengesellschaft auf dem Schulwesen die Bürde von Auslese, Einordnung und Prüfung lastet, ist die Reproduktions-Perspektive relevant“ (Willis 1990, S. 11, Hervorhebungen im Original).

Die Reproduktionsthese zu sozialselektiven Wirkungen des Bildungswesens wird häufig vorgebracht, dennoch kann sie den eigentlichen Wirkungsmechanismus, von dem auch Ishida, Müller und Ridge (1995) sprechen, ohne ihn allerdings weiter zu erläutern, nicht aufklären. Die These beschreibt vielmehr die gesellschaftliche Funktion der Ungleichheitsproduktion und gibt den Grund dafür an, daß gesellschaftliche Machthaber kein Interesse an einer grundlegenden Veränderung des Bildungswesens haben: Sie profitieren zum Teil direkt von den gegenwärtigen Konstruktionsprinzipien und zum Teil gilt dies für das politische Klientel, dem sie sich verpflichtet fühlen. Zudem bringt die Bildungsexpansion einen so hohen „Ausstoß“ verwertbarer Qualifikationen hervor, daß eine Reform des Bildungswesens aus diesem Grund nicht notwendig ist. Vielmehr ist, wie erläutert, ein großer Teil der Beschäftigten unterhalb ihres Ausbildungsniveaus tätig, so daß immer eine Reserve existiert.

Geißler (1996) führt die schichtspezifischen Unterschiede der Bildungschancen zwar auf einen vielschichtigen Komplex von Ursachen zurück:

„Sozialstruktur, Sozialisation und Bildungsorientierungen in den Familien und Auslesemechanismen im Bildungssystem wirken in einer Art und Weise zusammen, daß Kinder aus den oberen Schichten die Bildungsangebote weitaus besser nutzen können als Kinder aus den unteren Schichten“ (Geißler 1996, S. 267).

Für den hier fraglichen Zusammenhang werden aber drei Mechanismen aus den Erklärungsangeboten herausgezogen, die auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind und erst in der Summe ein Bild der Wirkungsweise des Bildungswesens bei der Erhaltung gesellschaftlicher Zustände zeigen. Es geht nicht darum, die Mechanismen im Detail aufzuklären, vielmehr steht das Zusammenwirken von Homogenisierungs- und Heterogenisierungsprozessen im Vordergrund. Es geht um die andauernde Wirkung ökonomischer Unterschiede, die Vererbung von kulturellem Kapital und die Selektionsaufgaben vor dem Hintergrund der Gleichheitsannahme.

Die unterschiedliche Ausstattung von Familien bzw. Sozialgruppen mit ökonomischen Ressourcen gehört zu den Selbstverständlichkeiten der

gesellschaftlichen Struktur moderner, nicht nur westlicher, Staaten. Zugleich ist klar, daß Bildung Geld kostet: in Form von Schulgebühren – wenn auch in der Bundesrepublik Deutschland (noch?) weniger –, Ausgaben für Unterrichtsmaterialien und Bücher sowie Beförderungskosten. In höheren Schulen und Hochschulen entstehen zudem indirekte Kosten, da in dieser Zeit kein Einkommen aus einer Vollerwerbstätigkeit zu erzielen ist. Zwar schicken im Verlauf der Bildungsexpansion mehr Familien aus unteren Sozialschichten mit niedrigerem Einkommen ihre Kinder länger zur Schule, doch dies macht für sie einen vergleichsweise höheren Aufwand aus, und sie müssen schon materiell stärker motiviert sein als Familien mit höherem Einkommen (Blossfeld/Shavit 1993, S. 31 f.). Die Frage der finanziellen Ausstattung ist auch heute nicht bedeutungslos, denn die Gymnasialquote in Familien mit mehr als einem Kind sinkt deutlich (Ditton 1992, S. 209). Ditton führt dies auf begrenzte finanzielle Möglichkeiten und damit auf ungleiche ökonomische Bedingungen zurück.

In diesem Zusammenhang gewinnt die oben erwähnte Einschätzung von Kaelble (1978, S. 323 f.) zur Bedeutung politischer Rahmenbedingungen für die Entwicklung von Chancengleichheit an Bedeutung. Sie ist zugleich eine Mahnung für Diskussionen im bildungspolitischen Bereich, wie sie in den 1990er Jahren geführt wurden bzw. werden. Die Verschlechterung von Zugangschancen zu höherer Bildung trifft die schon Benachteiligten eher und härter als die Privilegierten. Ökonomische Prozesse sind nicht allein verantwortlich für die Entwicklung sozialer Mobilität, politische Entscheidungen können eine große Bedeutung haben – auch wenn sie sich nicht an Chancengleichheit, sondern formal an begrenzten finanziellen Möglichkeiten des Staates orientieren.

Dies zeigt sich u. a. an der Entwicklung des Schulgeldes. Auch hier muß man heute fast schon erklären, daß der Besuch allgemeinbildender öffentlicher Schulen nicht immer unentgeltlich war. In Preußen verging z. B. von der „Verstaatlichung“ des Schulwesens durch das Allgemeine Landrecht für die Preußischen Staaten 1794 bis zur Schulgeldfreiheit – wenigstens der Volksschule – im Jahre 1888 fast ein Jahrhundert.²¹³ In Österreich wurde sie für öffentliche Pflichtschulen etwas eher eingeführt (1869); bei weiterführenden Schulen kam sie dort, in den Kantonen der Schweiz und in den Bundesländern der damaligen Bundesrepublik Deutschland aber erst viele Jahrzehnte später, im Jahre 1962. Im Bereich der Universitäten und Hochschulen dauerte dies zum Teil noch länger.

Nachfolgend änderte sich die Politik direkter und indirekter finanzieller Belastungen von Eltern und zu Bildenden grundlegend: Anstatt unterschiedliche finanzielle Möglichkeiten der Elternhäuser als mehr oder weni-

²¹³ Eine Schul- bzw. Unterrichtspflicht wurde – wie erwähnt – noch früher eingeführt, die den Eltern in jedem Fall finanzielle Aufwendungen auferlegte, sofern sie sich dieser neuen Pflicht nicht einfach entzogen und ihre Kinder nicht zur Schule schickten.

ger offene Hemmschwelle für einen über die unentgeltliche Pflichtschulzeit hinausgehenden Bildungsgang hinzunehmen, wurden kompensatorische Finanzkonzepte entwickelt und unterstützende Maßnahmen wie Schüler-Bafög, Lernmittelfreiheit und Fahrtkostenerstattung an Schulen und Studierenden-Bafög an Hochschulen, sowie später das „Meister-Bafög“ in weitergehenden Bildungsgängen eingeführt. In den 1980er und 1990er Jahren wurden und werden diese Maßnahmen wieder gekürzt oder auf „kaltem“ Wege abgebaut.²¹⁴ So wurde das Studierenden-Bafög zeitweise nur noch auf Darlehensbasis gewährt, und durch die unterlassene Anpassung von Einkommensgrenzen reduzierte sich der Anteil der Bafög-Beziehenden unter den Studierenden wieder auf eine kleine Minderheit,²¹⁵ ohne daß sich der Wohlstand des großen Teils der Bevölkerung entsprechend entwickelt hätte. Die Diskussion um ein zu verzinsendes Bafög-Darlehen, um Studiengebühren bzw. ihre (versteckte) Einführung ist nur die konsequente Fortsetzung des eingeschlagenen Weges. Auch hier sind in anderen Staaten ähnliche Entwicklungen zu beobachten.

Der Grund für den Aufbau wie für den schleichenden Abbau staatlicher Fördermaßnahmen zur Entschärfung der Diskriminierung wirtschaftlich schlechter gestellter Bildungswilliger liegt *nicht* in pädagogischen Diskussionen. Die parallele Einführung (und der tendenzielle Abbau) von Schulgeld- bzw. finanzieller Bildungsfreiheit in verschiedenen Staaten verweist auf länderübergreifende Ursachen, die etwa in einem entsprechenden ideologischen „Klima“ zu suchen sind.

Die unterschiedliche ökonomische Ausstattung der Familien, bzw. der Personen, die im weiterführenden Bildungswesen an einem Bildungsprozeß teilnehmen, ist bekannt. Die sukzessive Einführung der Schulgeldfreiheit war eine Reaktion auf diese Ungleichheit. Das Ziel war und ist die Herstellung gleicher Teilnahmemöglichkeiten. Schulgeldfreiheit wurde, als quasi passive Gleichstellung, später durch finanzielle Unterstützung aktiv ergänzt. Dadurch erfolgt eine Ungleichbehandlung mit dem Ziel der Gleichstellung. Wenn dies heute teilweise und langsam wieder zurückgeführt wird, ist es entweder auf der Annahme begründet, die zu Bildenden wären in diesem Aspekt gleich, so daß eine möglichst geringe ökonomische Belastung zur Herstellung von Chancengleichheit nicht mehr erforderlich ist.

²¹⁴ Allein von 1996 auf 1997 sank die Zahl der Bafög-Empfänger um gut sieben Prozent auf 535.000, wobei nur 351.000 Studierende Bafög erhielten, der Rest waren Schüler und Schülerinnen. Bei den Studierenden lag der Rückgang sogar bei 12 Prozent. Bund und Länder gaben 1997 rund elf Prozent weniger als im Vorjahr für die Förderung aus, das Deutsche Studentenwerk spricht von einem „fortlaufenden Verfall des Bafög“ (Frankfurter Rundschau vom 12.08.1998, S. 4).

²¹⁵ In den alten Bundesländern ging der Anteil der Studierenden, die Bafög beziehen, von 1982 mit 37 Prozent auf 17 im Jahr 1997 zurück. In den neuen Ländern erhielten 1994 54,8 Prozent eine solche Förderung, 1997 aber nur noch 30,7 Prozent (Frankfurter Rundschau vom 09.12.1998, S. 5).

Dafür gibt es aber weder in der Analyse der Einkommens- und Vermögensverhältnisse Hinweise²¹⁶ – eher ist das Gegenteil der Fall – noch wird in der öffentlichen Diskussion entsprechend argumentiert. Oder es wird angenommen, daß die unterschiedliche finanzielle Ausstattung der Familien bzw. der zu Bildenden für die Chancengleichheit nicht mehr wichtig ist, weil das allgemeine Wohlstandsniveau inzwischen eine Grundversorgung ermöglicht.²¹⁷ In beiden Fällen führt die (falsche) Annahme von Homogenität zu anhaltender Heterogenität – eben der sozialen Reproduktion.

Neben der schon fast klassischen Annahme der Wirkungen unterschiedlicher ökonomischer Verhältnisse wird in jüngeren Untersuchungen von Bildungsunterschieden häufig mit der These des kulturellen Kapitals gearbeitet, die vor allem Bourdieu und Passeron (1971) sowie Bourdieu (1973, 1983) in die Diskussion einführten. Als theoretisches Modell zur Erklärung von Ungleichheit durch Gleichbehandlung ist der Ansatz des kulturellen Kapitals von großer Bedeutung. Für das Verständnis des Mechanismus der sozialen Reproduktion bietet er sich ebenfalls an:

„Als Fazit läßt sich feststellen: Die differentielle Weitergabe kulturellen Kapitals funktioniert ungebrochen, und die Vererbung von Bildung ist eine der wichtigsten Komponenten zur Reproduktion sozialer Gruppen geblieben“ (Köhler 1992, S. 124).

Für Bourdieu (1983) ist Kapital im herkömmlichen Sinne, das er als ökonomisches Kapital bezeichnet, nicht der einzige Hebel zur Herstellung von Macht. Ökonomisches Kapital ist allein nicht ausreichend zum Erwerb oder Erhalt einer machtvollen Position, es bedarf der Unterstützung durch andere Kenntnisse, Fähigkeiten, Verhaltensweisen, Verbindungen usw., die Bourdieu als kulturelles und soziales Kapital²¹⁸ bezeichnet. Die verschiedenen Kapitalarten zu definieren, ist recht schwierig. Bourdieu (1985, S. 10 f.) bezeichnet Kapital umfas-

²¹⁶ Z. B. kommt Bertram (1991, S. 643) zu dem Schluß, daß von Angleichung oder Nivellierung der Einkommensunterschiede zwischen den sozialen Schichten im Laufe der letzten Jahrzehnte kaum zu sprechen ist. Eine Untersuchung der Entwicklung und Verteilung der Haushaltsnettoeinkommen in der Bundesrepublik Deutschland seit 1950 ergibt, „[...] daß es erhebliche Unterschiede zwischen den Gruppen gibt und daß diese ungleiche Verteilung in erstaunlichem Maße stabil geblieben ist“ (Geißler 1996, S. 60).

²¹⁷ Der weitergehende Gedanke, daß den Verantwortlichen für diese Politik die Bedeutung unterschiedlicher materieller Ausstattungen zur Bildungsteilnahme bewußt ist und sie die Folgen in Kauf nehmen, wird hier nicht weiter verfolgt. Eine solche Annahme wäre erstens ein Beleg für die Reproduktionstheorie und zweitens mit dem Sozialstaatsgebot des Grundgesetzes kaum vereinbar.

²¹⁸ Das soziale Kapital wird hier nicht weiter verfolgt, obwohl es bei genauer Betrachtung ebenfalls einen differenzierenden Beitrag zur sozialen Reproduktion leistet. „Das Sozialkapital ist die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten *Beziehungen* gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der *Zugehörigkeit zu einer Gruppe* beruhen“ (Bourdieu 1983, S. 190 f., Hervorhebungen im Original).

send als allgemeines, *ungleichheitsrelevantes Machtmittel*.²¹⁹ Den Begriff „kulturelles Kapital“ entwickelten Bourdieu und Passeron vor dem Hintergrund der Frage, wie es im Bildungssystem ohne formale Zugangsschranken gelingt, bestimmte soziale Schichten zu bevorzugen und andere zu benachteiligen. Dabei konnten ökonomische Ausstattung bzw. reine Schichtzugehörigkeit nicht die allein ausschlaggebenden Gründe für den unterschiedlichen Erfolg im Bildungswesen sein. Vielmehr zeigte sich, daß Studierende, deren Familien einen höheren Bildungsstand und einen spezifischen „Geschmack“ hatten, höhere Erfolgsraten erzielten als andere Studierende mit gleicher ökonomischer Ausstattung. Diese Differenz in der Voraussetzung zur Teilnahme am Bildungswesen bezeichnet Bourdieu als kulturelles Kapital.

Bourdieu unterscheidet verschiedene Formen von kulturellem Kapital. Eine ist das inkorporierte Kapital, die von einem Individuum erworbene Bildung, für die ein Zeitaufwand erforderlich war, und die nicht kurzfristig weiterzugeben ist, wie etwa ein Adelstitel oder Geld. Die zweite Form ist das objektivierte Kulturkapital, das in Form von Büchern, Gemälden oder Denkmälern materiell wurde, und dessen Besitztitel, wie ökonomisches Kapital, von einer Person zu anderen übertragbar sind. Die dritte Form ist das institutionalisierte Kulturkapital, das am besten mit dem Begriff (Bildungs-)Titel gefaßt wird. Ein Autodidakt kann zwar das gleiche Wissen haben wie jemand mit einem Titel, für den Titelträger ist der schulische Titel aber ein von seiner Umwelt akzeptiertes Zeugnis kultureller Kompetenz, das einen dauerhaften Wert besitzt und nicht ständig gegen skeptische Nachfragen geschützt werden muß, wie es der Autodidakt zu erwarten hat (Bourdieu 1983, S. 185 ff.).

Für die hier im Vordergrund stehende Frage ist vor allem inkorporiertes Kulturkapital und dessen Übertragung innerhalb der Familie bei der Teilnahme am Bildungswesen wichtig (Bourdieu 1983, S. 186 ff.): Wer sich bildet, arbeitet an sich selbst, er investiert Energie, Geld, vor allem aber Zeit, weil Bildung einen Verinnerlichungsprozeß voraussetzt, der Zeit kostet. Diese Form des kulturellen Kapitals ist an die einzelne Person gebunden und scheint auf den ersten Blick nur von ihren eigenen Bemühungen abhängig, weil niemand Lernprozesse für jemand anderes übernehmen kann. Dennoch ist gerade dies ein zentraler Grund für Unterschiede beim Erwerb kulturellen Kapitals. Die Zeit, die einem Individuum für die Aneignung zur Verfügung steht, hängt davon ab, wie lange ihm die Familie – oder eine andere Institution, wie am Beispiel der ökonomischen Ausstat-

²¹⁹ Schroeder (1998, S. 37-44) weist auf weitere von Bourdieu eingeführte Kapitalien hin: Körperkapital (physische Ausstattung, Leistungsfähigkeit, Hautfarbe usw.), Sprachkapital und symbolisches Kapital. Schroeder bezieht das Konzept der Kapitalkonfiguration auf die Situation eingewanderter Kinder und Jugendlicher in der Sonderschule. Angesichts der Migrationssituation ergänzt er diese Liste um juridisches Kapital (Staatsbürgerschaft, Aufenthaltsstatus usw.).

tung oben diskutiert – „freie“ Zeit zur Verfügung stellt. Wichtiger sind aber die unterschiedlichen Voraussetzungen in den Familien, denn die Akkumulation von kulturellem Kapital kann nur in solchen Familien von frühester Kindheit an stattfinden, die schon über ein starkes Kulturkapital verfügen.²²⁰ Damit kann die gesamte Zeit der Sozialisation in diesen Familien zur Akkumulation kulturellen Kapitals genutzt werden:

„Daraus folgt, daß die Übertragung von Kulturkapital zweifellos die am besten verschleierte Form erblicher Übertragung von Kapital ist. Deshalb gewinnt sie in dem System der Reproduktionsstrategien von Kapital um so mehr an Gewicht, je mehr die direkten und sichtbaren Formen der Übertragung sozial mißbilligt und kontrolliert werden“ (Bourdieu 1983, S. 188).

Die These des kulturellen Kapitals ist nicht unumstritten,²²¹ zudem gibt es unterschiedliche Interpretationen oder Schwerpunktsetzungen,²²² dennoch

²²⁰ Eine weitere Voraussetzung, die insbesondere für Familien oberer Sozialschichten gilt, ist die Motivation zur Bildung. Ditton (1992) hat aufgezeigt, daß der schulische Weg über höhere Schulbildung und Studium für die Familien höherer Sozialschichten quasi eine Selbstverständlichkeit ist, von dem auch schlechtere Schulleistungen und eine fehlende Gymnasialempfehlung nicht unbedingt wegführen.

²²¹ Die hauptsächliche Kritik von Willis (1990) an der Theorie des kulturellen Kapitals ist, daß sie den Beherrschten keine kulturelle Autonomie zubilligt und keine Möglichkeit der Veränderung aufzeige. „Bourdieu fehlt jeder Begriff von einer spezifischen und relativ unabhängigen kulturellen Produktion des Proletariats im Verhältnis zum materiellen Leben [...]“ (Willis 1990, S. 20). Ein zweiter, gewichtiger Einwand ist die Beobachtung, daß Bourdieus Theorie keinen Begriff von der Herausbildung sich selbst erhaltender Machtstrukturen hat. „Bei allem Reichtum des Bourdieuschen Systems – Widerstand, Tätigkeit, Kampf, Differenzen sind aus der Gesellschaft verbannt. Kapital wird, selbst für die Mächtigsten, zum trägen Besitz – zu formeller Macht, zu Geld und zu symbolischem Reichtum – statt zu einem Gesamt von umkämpften gesellschaftlichen Verhältnissen, das in der gesamten Produktionsweise am Werk ist“ (Willis 1990, S. 18 f.).

²²² Die Offenheit des Bourdieuschen Kapitalbegriffes und der Verzicht auf eine genaue Definition führen zu unterschiedlichen Verständnissen von kulturellem Kapital, wie zwei Beispiele verdeutlichen: Treibel (1994) stellt die Familiengebundenheit in den Vordergrund: „Sind in einer Familie höhere Schulbildung und Universitäts-Studium seit Generationen selbstverständlich, so verbinden sich hiermit ein ebenso ‘selbstverständlicher’, quasi ‘natürlicher’ Umgang mit Bildungsinstitutionen und kulturellen Einrichtungen: mit der Verfügung über kulturelles Kapital ist ein bestimmter Habitus (einschließlich einer bestimmten Sprache oder Kleidung) verbunden. Diese Indizien haben einen hohen Erkennungswert, dienen der Selbstvergewisserung nach innen und der Abgrenzung nach außen [...]“ (Treibel 1994, S. 213). Blossfeld und Shavit (1993) legen dagegen einen Schwerpunkt auf schulische Ausleseprozesse: „Diese kulturellen Ressourcen, wie etwa der Besitz bestimmter kultureller Werte und Einstellungen oder die Verfügung über bestimmte Sprachfertigkeiten oder dominante Interaktions- und Kommunikationsstile, werden deswegen von den damit bereits vertrauten Mittelschichtskindern weit schneller und besser gelernt als von Kindern, die aus bildungsfernen Schichten stammen. Die Folge ist, daß in der Schule Kinder aus bildungsfernen Schichten systematisch benachteiligt werden und Kinder aus Mittelschichtfamilien eine Bevorzugung erfahren“ (Blossfeld/ Shavit 1993, S. 31). Dieser Schwerpunkt erinnert stark an die Diskussion um Mittelschichtorientierungen der Schule und sich daraus ergebende selektive Wirkungen. Bourdieus Ansatz ist aber übergreifender.

existiert ein gemeinsamer Nenner, zu dem etwa Ditton (1992) aufgrund internationaler Untersuchungen zur Funktionsweise der Übertragung des kulturellen Kapitals von der Eltern- auf die Kindergeneration kommt:

„Zusammengefasst scheinen diese Ergebnisse die These zu bestätigen, daß im schulischen Lernen bereits grundlegende Qualifikationen vorausgesetzt werden und dies die höheren Schichten begünstigt. Insofern trägt Schule eher zur Verstärkung als zum Abbau von bereits unterschiedlichen Startbedingungen bei“ (Ditton 1992, S. 101).

Die Analyse von Schullaufbahnen zeigt, daß die entscheidende Selektionschwelle im allgemeinbildenden Schulwesen nicht beim Übergang in die obersten Bildungsgänge liegt, sondern beim Wechsel von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Dieser Schritt wird stärker durch die Vorbildung der Eltern als durch ihre berufliche Stellung beeinflusst (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, S. 283). Diese Erkenntnis paßt gut zu den Vorstellungen der Übertragung von kulturellem Kapital. Die Bildungserwartungen der Eltern für ihre Kinder hängen, je nach Sozialschicht, mehr oder weniger stark von den Empfehlungen der Lehrperson oder von den eigenen Bildungserfahrungen ab:

„Die Bildungserwartungen der Eltern sind im Vergleich dazu [zu den Lehrerempfehlungen, die sich vorwiegend an den schulischen Leistungen der Schüler orientieren, N. W.] weniger stark von den Leistungen des Kindes und stärker von der sozialen Lage abhängig. [...] Auch bei vergleichbaren Schulleistungen resultieren sozialspezifisch divergierende Bildungspläne. Auffällig ist in den Analysen nach der sozialen Lage insbesondere die herausgehobene Stellung der oberen Sozialgruppe. [...] Eine gymnasiale Schullaufbahn ist für sie weitestgehend festgeschrieben und über die erreichten Zensuren in den meisten Fällen abgesichert“ (Ditton 1992, S. 205 f.).

Der Transfer kulturellen Kapitals auf die nachfolgende Generation scheint, nach Ditton (1992), seinen Niederschlag in besseren Zensuren zu finden, die innerhalb des Systems Schule ja einen unterschiedlichen Übergang auf weiterführende Schulen rechtfertigen. Dann wäre die selektive Wirkung, jedenfalls in Maßstäben des Bildungssystems, unproblematisch; das ist sie aber nicht:

„Denn die Anstößigkeit der Selektion gründet ja vor allem auf dem Verdacht, daß sie sich in gewissem Umfang unabhängig von den tatsächlichen Schulleistungen vollzieht. [...] Auch unter Kontrolle von fachlichen Leistungen – gemessen durch Schulleistungstests – ist der Einfluß der Sozialschichtzugehörigkeit sowohl auf die Übergangsempfehlungen der Grundschullehrerinnen als auch auf die faktische Schulwahl der Eltern nachweisbar“ (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, S. 283 f.).

Das bedeutet, die offiziellen Selektionskriterien des Bildungssystems – fachliche Leistungsunterschiede – werden verletzt, auch die Grundschule beteiligt sich damit aktiv an schichtspezifischer Reproduktion.

Nach der Selektionsschwelle Grundschulübergang vollzieht sich in den

höheren Schulen kein weiterer entscheidender Selektionsschritt. Die Entwicklung der Schulbesuchsquoten weist, unter Berücksichtigung verschiedener Wege zum höheren Schulabschluß, keine Veränderungen mehr auf (Köhler 1992, S. 123). Auch innerhalb der Hochschulen wirken soziale Filter nicht mehr. Die Neigung, ein Studium abzubrechen, ist nicht von der sozialen Herkunft abhängig, wenn Studierende aus Arbeiterfamilien auch häufiger mit Finanzierungsproblemen sowie Orientierungs- und Motivationsschwierigkeiten zu kämpfen haben (Geißler 1996, S. 269) – was gut zur Idee des kulturellen Kapitals paßt. Bei der Entscheidung über die Aufnahme eines Studiums greifen sozial differenzierte Muster nur noch relativ wenig (ebd.), stark zeigen sie sich allerdings bei der Wahl der Hochschule. So gehen Jugendliche aus unteren sozialen Schichten wesentlich häufiger zu Fachhochschulen – die Hälfte der Studienanfänger, deren Väter den Status eines ungelerten Arbeiters haben, geht zur Fachhochschule. Die Fächerwahl ist ebenfalls sehr stark von der Vorbildung der Eltern abhängig: Die Anteile von Akademikerkindern sind z. B. bei Humanmedizin und Rechtswissenschaft sehr groß, während sie bei Maschinenbau oder Wirtschaftswissenschaften relativ niedrig sind (Köhler 1992, Abbildung 16, S. 104).²²³

„Insgesamt kann man feststellen, daß die soziale Selektion bei der Schulwahl am Ende der Grundschule, die nach wie vor die bedeutsamste Rolle spielt, durch die Selektionsprozesse beim Übergang zum Hochschulbereich in gewissem Maße verstärkt wird, wobei vor allem die Art der Hochschule und die Wahl des Studienfaches nach sozialer Herkunft eine starke zusätzliche Differenzierung künftiger Berufsaussichten und Positionen im Beschäftigungssystem mit sich bringen“ (Köhler 1992, S. 126).

Mit der differenzierenden Studienfachwahl wirkt sich der Prozeß der sozialen Vererbung kulturellen Kapitals ein letztes Mal im öffentlichen Bildungswesen aus. Die soziale Vererbung zeigt sich somit in allen Phasen allgemeiner öffentlicher Bildung und nutzt diese auf verschiedene Weise für seine Zwecke.²²⁴ Im weiteren Berufsleben entscheiden noch stärker andere

²²³ Dadurch soll nicht der Eindruck erweckt werden, das Bildungswesen sei nur noch wenig sozial selektiv: In den 1990er Jahren ist die Selektivität im Gegenteil auf einem hohen Niveau, denn Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerks zeigen, daß nur 33 Prozent der Kinder unterer sozialer Herkunft die gymnasiale Oberstufe besuchen, dagegen 84 Prozent derjenigen hoher sozialer Herkunft. Während nur 14 Prozent der 18- bis 21-Jährigen, die aus Arbeiterfamilien stammen, an Hochschulen immatrikuliert sind, begannen 56 Prozent der Kinder aus Beamtenfamilien ein Studium. Das Studentenwerk spricht in diesem Zusammenhang von einem „Trend zur geschlossenen Gesellschaft“ (Frankfurter Rundschau vom 27.05.1998, S. 1, 09.12.1998, S. 5).

²²⁴ Büchner und Krüger (1996) weisen darauf hin, daß die Ungleichheitsforschung im Bildungsbereich sich in der Regel auf die schulische Bildungsbeteiligung bezieht. Sie gehen davon aus, daß auch in außerschulischer Bildung die Möglichkeiten zum Erwerb von kulturellem Kapital ungleich verteilt sind (ebd., S. 27 ff.). An den Beispielen Musikorientierung, Medienzentrierung und Einbindung in Vereinsaktivitäten zeigen sie schichtspezifische Unterschiede auf. Die Unterschiede verstärken die in schulischer Bildung beobachtete Ungleichheit, weil soziale und kulturelle Lernmöglichkeiten auch im außerschulischen Bereich differenziert genutzt werden.

Faktoren als die gemessene Leistung über den weiteren Berufsweg – hier können die Elemente des kulturellen und sozialen Kapitals voll zur Geltung kommen, aber das ist hier nicht Thema.²²⁵

Die These von der Vererbung des kulturellen Kapitals als Ursache für sonst nur begrenzt zu erklärende Unterschiede im Bildungserfolg und als Funktion des Bildungswesens für den Machterhalt der Herrschenden bedarf einiger Konkretisierungen, um die Verhältnisse in der Bundesrepublik Deutschland genauer beleuchten zu können.

Bei der Vererbung kulturellen Kapitals geht es nicht um beliebige Elemente. Wenn man z. B. ethnische Differenzierungen bei schulischem Erfolg mit der jeweiligen Weitergabe von kulturellem Kapital erklären will, wird dies deutlich: Das in der Familie angesammelte und weiterzugebende Kapital muß im *Bildungswesen* verwertbar sein, d. h., nur spezifisches Kapital hilft weiter. Die Sprachkenntnisse oder das Wissen um soziale Verhaltensweisen des Kindes aus einer Arbeitsmigranten- oder Flüchtlingsfamilie ist beispielsweise in der bundesdeutschen Schule weitgehend nicht verwertbar, teilweise steht es sogar schulischem Erfolg entgegen. Ein anderes Beispiel liefert ein Kind aus einer Sinti- oder Roma-Familie – um nicht nur ausländische Kinder heranzuziehen –, das eine große Menge an kulturellem Kapital von seiner Familie übernehmen kann, ohne daß dieses Wissen adäquat in schulischer Bildung von Nutzen ist. Falsche Sprachkenntnisse, unangepaßte Verhaltensweisen und unangemessene Bildungsaspirationen aufgrund fehlender Kenntnisse des bundesdeutschen Schulwesens stellen sogar Hürden für einen Bildungserfolg dar.

Die Geschichte des Bildungswesens in der DDR zeigt zudem, daß kulturelles Kapital ebenso wie gesellschaftliche Differenziertheit spezifische kulturelle Leistungen sind, die auch anders aussehen könnten.²²⁶ Gesell-

²²⁵ Genau dies bestreitet z. B. Kraemer (1997, S. 371 ff.): Da auf dem Arbeitsmarkt nur vermarktbare Wissen zähle und dieses immer schneller veralte, werde kulturelles Kapital auf den Vorteil in der (Arbeits-)Marktkonkurrenz reduziert und tendenziell entwertet. Ein im Bildungswesen einmal erworbenes kulturelles Kapital eigne sich dort daher nur bedingt als langfristiger Vorteil. Zudem könne nicht (mehr) von einer Einheit privater und beruflicher Rollen ausgegangen werden, so daß ein übergreifender Habitus, wie Bourdieu ihn sieht, nicht (mehr) existiere – in den USA werden z. B. reiche und mächtige Personen höher eingeschätzt als gebildete und kultivierte. Weiter habe der starke Anstieg der Zahl an Bildungsabschlüssen deren früheren gesicherten Wert in Frage gestellt und damit auch das Bildungssystem gegenüber dem Arbeitsmarkt als den Ort entwertet, an dem „die ungleiche Verteilung von Lebenschancen verankert ist“ (ebd., S. 376). Kraemer unterschlägt dabei die Notwendigkeit, das Bildungswesen erfolgreich zu durchlaufen. Daß dies nicht mehr hinreichend für den Erwerb einer angesehenen gesellschaftlichen Position ist, ist unbenommen, dadurch verlieren selektive Prozesse im Bildungswesen aber nichts von ihrer Bedeutung: Die Selektion verlängert sich nur ins Erwerbsleben.

²²⁶ Ziel der frühen DDR-Bildungspolitik war es, das bürgerliche Bildungsmonopol aufzubrechen, um eine neue, sozialistische Führungsschicht heranzubilden. Eine Reihe bildungspolitischer Maßnahmen wandelte das Bildungswesen stark um. Kinder aus den alten Intelligenzschichten wurden im Verhältnis zu Arbeiter- und Bauernkindern benachteiligt. Ihre Herkunft war in dieser Zeit kein Startvorteil im Bildungswesen. Die Benachteiligung wurde bewußt unter Verstoß

schaftlich relevante Unterschiede sind außerdem von nicht zu vernachlässigender Bedeutung für das Aufwachsen und die Identitätsbildung im Kindes- und Jugendalter. Die Wahrnehmung und Berücksichtigung dieser Differenzierung trägt zur Reproduktion der Sozialschichtung bei, wie etwa Untersuchungen zur alltäglichen Lebensführung von Kindern auf dem Gebiet der ehemaligen DDR ergeben:

„Alle Beobachtungen verweisen auf eine hohe Wahrnehmungsintensität der Kinder gegenüber solchen Statusdifferenzierungen der Eltern und auch auf die wechselseitige Kenntnis der Kinder voneinander“ (Kirchhöfer 1996, S. 39).

Die Veränderungen in der Arbeitswelt der Eltern haben u. a. zum Rückgang der Kenntnisse der Kinder über die Arbeitsplätze der Eltern geführt. Die frühere Einbindung in den Betrieb der Eltern (Besuche am Arbeitsplatz, gemeinsame Freizeitaktivitäten der Beschäftigten usw.) ging durch Veränderungen der Betriebe (z. B. Abbau betrieblicher Sozialeinrichtungen) und durch Arbeitsplatzwechsel zurück. Die stärkere Undurchschaubarkeit der elterlichen Erwerbssituation wird von der wachsenden gesellschaftlichen Bedeutung der Erwerbstätigkeit begleitet. In der Folge wurden für die Kinder Statussymbole, wie Dienstwagen, leitende Positionen oder der Beschäftigungsstatus (Selbständigkeit, Verbeamtung, Arbeiterschaft oder Arbeitslosigkeit), wichtiger (Kirchhöfer 1996, S. 38 f.).

Diese und andere zu Beginn der 1990er Jahre neuen Formen gesellschaftlicher Differenzierung finden in der Schule ihren Niederschlag:

„Die *Erfahrung* der Kinder mit Differenzierungen in und durch Schule, mit erhöhter Eigenverantwortung für den eigenen Lernfortschritt und einer dabei wirkenden Entsolidarisierung sind unterschiedlich, z. T. – in Abhängigkeit von den unterrichtenden Lehrern – auch gegensätzlich. Unabhängig davon nahmen aber alle in die Untersuchung einbezogenen Kinder solche Prozesse wahr. Die Kinder der entsprechenden Jahrgänge standen erstmalig vor der Situation, in ihren Beziehungen der Gleichrangigkeit auch Unterschiede und Asymmetrie zu denken, wofür sie weder ein moralisches noch ein geistiges Potential zur Verfügung hatten“ (Kirchhöfer 1996, S. 41, Hervorhebung im Original).

Unabhängig von der Frage, ob die Kinder tatsächlich kein „moralisches“

gegen das Leistungsprinzip durchgeführt. Mit zunehmender Stabilisierung der Verhältnisse ergab sich aber eine erneute soziale Schließung des Bildungswesens: Das Privileg der sozialistischen Intelligenz ersetzte das bürgerliche Bildungsprivileg. Die Drosselung der Abiturzahlen und des Hochschulzugangs führte zu einem stärkeren Wettbewerb, bei dem letztlich die gleichen Mechanismen greifen konnten, wie sie oben beschrieben wurden. Die Schlußfolgerung von Geißler (1996, S. 269): „Für beide Gesellschaften gilt: Der Widerstand der oberen Schichten gegen den sozialen Abstieg ihrer Kinder ist stärker ausgeprägt als der Wille der unteren Schichten zum sozialen Aufstieg“. Dennoch bleibt die Erkenntnis, daß ein starker politischer Gestaltungswille herrschende Rekrutierungsmechanismen des Bildungswesens – zumindest zeitweise – auflockern kann.

oder „geistiges Potential“ zur Bewältigung der neuen Situation hatten, weist der gesellschaftliche Transformationsprozeß in der ehemaligen DDR auf den spezifischen Konstruktionscharakter sozialer Differenzierungsmuster einer modernen westlichen und kapitalistischen Gesellschaft hin. Die Reaktionsformen der Individuen im Aneignungsprozeß dieser gesellschaftlichen Situation erweisen sich als ebenso spezifisch und durch Sozialisationsprozesse vermittelt – und damit als sozial vererbt. Der veränderbare Charakter gesellschaftlicher Differenzierung weist noch einmal auf die statische Annahme der These von der Übertragung kulturellen Kapitals in der Generationenfolge hin. Sie hat keinen Begriff von – relativ schnellen – Veränderungen.

Die Idee über die Wirkungsweise kulturellen Kapitals ist zudem an eine für die Frage nach Vereinheitlichung und Differenzierung wichtige Bedingung gebunden: Der Übertragungsmechanismus für kulturelles Kapital als verschleierte Form erblicher Weitergabe von Kapital (Bourdieu 1983, S. 188) gewann erst in der modernen Gesellschaft an Bedeutung, die offene Übertragungsformen nicht mehr ohne weiteres akzeptiert.²²⁷ Die Gleichbehandlung Ungleicher führt zur Bevorteilung derjenigen mit höherer, schulisch verwertbarer kultureller Ausstattung. Die Gleichbehandlung ist aber durch die Selektionsfunktion des Bildungswesens zu ergänzen, die erst die Differenzierung zwischen den zu Bildenden erforderlich macht.²²⁸ Ein Blick in die Geschichte zeigt, daß dies nicht immer so war, sondern erst zu einem bestimmten Zeitpunkt eingeführt wurde.

Nach Luhmann und Schorr (1979), die sich u. a. ausführlich mit Selektion als Aufgabe des Erziehungssystems – als Teil des gesellschaftlichen Gesamtsystems – befaßten, wurde Selektion in der heutigen Form nicht von Anfang an vorgenommen. Bis zum Ende des 18. Jahrhunderts rechtfertigte bzw. postulierte der Bezug auf religiöse Gleichheitsvorstellungen gesellschaftliche Gleichheit. Reale Ungleichheit galt als Ordnungswille der Schöpfung. Solange die Schichten- und Standesorientierung schulischer Einrichtungen nicht mit der Gleichheit aller Menschen im Bildungswesen konfrontiert wurde, hatte die selektive Wirkung etwas „Natürliches“ oder

²²⁷ In ständischen Gesellschaftsformationen spielt die Übertragung von kulturellem Kapital ebenfalls eine Rolle, denn die nachwachsende Generation muß mit den Kenntnissen und Verhaltensweisen des eigenen Standes vertraut gemacht werden. Das war aber keine verschleierte Weitergabe, es bestand keine Konkurrenz zwischen den Nachkommen verschiedener Stände.

²²⁸ Die Wirkung des Bildungswesens beruht dabei weniger auf der Qualifikations-, sondern auf der Selektionsfunktion. Ein Gedankenexperiment zeigt dies schnell: Wenn 90 Prozent eines Jahrgangs die Hochschulreife erwerben, würden Auslesemechanismen greifen, die im Bildungswesen angelegt sind, z. B. der Notendurchschnitt, der für die ZVS das wesentliche Auswahlkriterium ist. Entsprechende Prozesse sind etwa in Japan zu beobachten, wo ein wesentlich größerer Anteil eines Jahrgangs die höchste allgemeine Bildungsstufe absolviert. Hier greifen dann andere Selektionskriterien, etwa die Wahl bestimmter, besonders geschätzter Schulen oder Universitäten.

wurde übersehen. Die auch damals schon wahrgenommene Statusreproduktion war ein selbstverständlicher Prozeß, genauso wie die Vorstellung einer natürlichen – ungleichen – Verteilung der „Talente“ über die Stände (Titze 1996, S. 390). In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts verbreitete sich langsam eine andere Vorstellung:

„Die Gleichheit der Ungleichen kann jetzt nicht mehr zureichend durch den gleichen Bezug auf einen die Gesellschaft transzendierenden Gesichtspunkt begründet werden; sie muß in der Gesellschaft im Zugang zu den Funktionen realisiert werden und bedarf zu diesem Zwecke einer neuen Begründung: Gleichheit wird mit Freiheit identifiziert, auf Freiheit gegründet oder zur Begründung der Freiheit verwendet“ (Luhmann/Schorr 1979, S. 234).

Seit dieser Zeit geht es nicht mehr um die Gleichheit der Ungleichen, sondern um die Ungleichheit der Gleichen:²²⁹ Gegenüber Gesellschaft und Staat sind die Bürger seither Gleiche, so daß Ungleichheit unter Rechtfertigungszwang geriet. Da zur selben Zeit das Erziehungswesen ausgebaut wurde, geriet es unweigerlich in diese Diskussion.²³⁰ Bis dahin wurde die Aufgabe, Personen für ihren jeweiligen Stand zu erziehen und sie nur im Einzelfall für eine höhere Aufgabe heranzubilden, als natürlich angesehen. Das Infragestellen äußerte sich z. B. in Auseinandersetzungen um den Zugang zur Universität.²³¹ Die Einführung des Abiturreglements 1788 in Preußen begrüßten die Pädagogen durchaus, weil damit der Zugang zur Universität langfristig der elterlichen Entscheidung entzogen und über Prüfungen geregelt werden konnte – und so in den pädagogischen Einflußbereich übergang. Zwar ging die Pädagogik noch von der Aufgabe der Unterstützung natürlicher Entwicklungen und der individuellen Verantwortung des Schülers für seine Selbsttätigkeit aus, doch verstanden die Pädagogen die staatlicherseits betriebene Einführung von Prüfungen als Fortschritt (Luhmann/Schorr 1979, S. 245 ff.).

Während die preußischen „Immatrikulationspatente“ (1718, 1788 und 1835) noch keine zwingende Ausschlußwirkung für Bewerber hatten und sich an ständischen Vorgaben orientierten, rückten Forderungen nach Ver-

²²⁹ Gleichheit heißt dabei nicht Gleichartigkeit der Menschen in ihrer konkreten Form, in ihren Anlagen oder Fähigkeiten. Es geht auch nicht um den Wert der Unterschiedslosigkeit oder um eine Norm, nach der Menschen in den Zustand der Ununterschiedenheit versetzt werden sollen. „Gleichheit meint vielmehr das, was die Menschen von der Identität des Gesellschaftssystems her sind oder doch sein sollten. Gleichheit symbolisiert diese Identität [...]“ (Luhmann/Schorr 1979, S. 236).

²³⁰ Titze (1996) diskutiert dementsprechend die Entwicklung von „natürlicher“ Auslese zur Bildungsselektion in den letzten zwei Jahrhunderten im Rahmen der Diskussionswellen um die „Überfüllung“ höherer Schulen und Hochschulen um 1790, 1830, 1890 und 1930.

²³¹ In der Diskussion über pädagogische Selektion galt die Frage des Zugangs nicht als unmittelbar politisches Problem. Das veränderte sich erst im Laufe des 19. Jahrhunderts mit zunehmender Bedeutung des Bildungssystems. Die Auseinandersetzung mit dem modernen Selektionsproblem verlief damals vor allem als Diskussion der Selbstselektion unter Betonung von Selbsterziehung und Selbsttätigkeit (Titze 1996, S. 391).

schärfungen des Prüfungswesens in den 1820er und 30er Jahren universalistische Moralvorstellungen in den Vordergrund, nach denen sich alle den gleichen staatlichen Prüfungen unterziehen sollten. Die öffentliche Beschwörung der gerechten Gleichbehandlung aller Bewerber verdeckte aber, daß die Auswirkungen verschärfter Maßstäbe die Söhne unterer Sozialschichten besonders traf (Titze 1996, S. 396 f.).

Der Widerspruch zwischen Prüfungen und als pädagogisch begriffenen Aufgaben wurde im 19. Jahrhundert – mindestens in den deutschen Staaten – nicht thematisiert. Die Aufhebung der Standesrechte und die Individualisierung stellten pädagogische und gesellschaftliche Selektion dann in ein neues Verhältnis zueinander. Pädagogische Selektion wurde auch gesellschaftliche Selektion.²³² Deshalb lehnen Pädagogen die Selektionsforderung bis heute häufig ab, während sie ihre Erziehungsaufgabe bejahen. Luhmann und Schorr (1979, S. 256 ff.) weisen auf die verbreitete Kritik an Prüfungen und Zensurengebung hin, die sie als Ausdruck des Unbehagens der Lehrpersonen am fehlenden Konsens interpretieren, mit dem sie sich der Selektionsaufgabe stellen müssen. Mit der Selektion wird aber ein Teil der sozialen Dimension des eigenen Handelns abgelehnt, bzw. problematisiert.²³³

Die Ablehnung von Selektion und Ungleichheit – und damit der Reproduktion von Schichtung – beruht, nach Luhmann und Schorr (1979, S. 263 ff.), auf der positiven Bewertung von Gleichheit. Der Mensch soll als Mensch und damit als Gleicher gesehen werden. Die soziale Realität besteht aber auch aus Ungleichheit. Jede Erziehung ist damit u. a. Diskriminierung. Prüfungen sind die institutionalisierte Form der Selektion und die klassische Lösung des Selektionsproblems.²³⁴ Mit der Verschiebung der Selektion an die Übergänge der einzelnen Subsysteme – im Regelfall in Form von Abschlußprüfungen – wird die Verantwortung den Betroffenen überlassen bzw. fühlen die Lehrpersonen sich nur begrenzt zuständig. Der Verzicht auf Selektion im Erziehungssystem würde aber die Absage an die Autonomie dieses gesellschaftlichen Teilsystems bedeuten und stellt deshalb, unter gesellschaftlichen Differenzierungsgesichtspunkten, keinen Ausweg

²³² Dabei gibt es einen sachlichen Zusammenhang, denn erst wenn Elementarbildung gesellschaftsweit durchgesetzt ist, die Gesellschaft also weitgehend alphabetisiert ist, wird Selektion im Bildungswesen zum „universellen“ Problem (Titze 1996, S. 393).

²³³ Selektion ist allerdings nur *eine* soziale Auswirkung pädagogischen Handelns neben anderen; insofern ist die Zuspitzung von Luhmann und Schorr zu relativieren. Die Herstellung von Kritikfähigkeit und Mündigkeit hat z. B. ebenfalls eine große soziale Auswirkung – sonst wären die möglichen Ergebnisse nicht so umstritten.

²³⁴ Historisch ist hierbei interessant, daß die zweite Implikation der Bildungsselektion neben der Frage nach den Aufstiegschancen der Begabten, die Forderung des analogen Abstiegs Unbegabter, erst in der demokratischen Gesellschaft der Weimarer Republik diskutiert wurde. Dies zeigt, daß Bildungsselektion nicht mehr als ein einseitiges Steuerungsinstrument herrschender Schichten gesehen wird, sondern auch deren Kinder trifft oder wenigstens treffen soll. Zudem gewinnt diese Selektionsform an Legitimität, weil sie mit dem Bildungssystem die gesamte Gesellschaft durchdringt (Titze 1996, S. 395).

aus dem Dilemma der Pädagogen dar. Andere gesellschaftliche Bereiche übernahmen in diesem Fall die Selektionsaufgabe, insbesondere beim Übergang von der Schule zum Beruf. In diesem Zusammenhang hilft auch der Bezug auf Leistung und Leistungsunterschiede nur begrenzt weiter:

„Ebenso problematisch wie der Bezug auf Gleichheit ist der Bezug auf Leistung, nämlich die Unterstellung, daß die Einheit des Selektionsmediums die Einheit eines Leistungszusammenhangs widerspiegeln oder widerspiegeln solle und daß Selektion gegen alle Humanität die Erfordernisse einer 'Leistungsgesellschaft' durchsetze. Im Unterschied zu 'Gleichheit' ist das Thema 'Leistung' neu. Schon das weckt die Vermutung, daß Leistung erst hinzuerfunden wurde, als Selektion schon da war; daß also das symbolisch generalisierte Medium der Selektion sich mit dem Leistungsbegriff ein semantisches Korrelat geschaffen hat, für das Realität unterstellt werden kann. Natürlich ist dieser Korrelatbegriff nicht ohne Anhalt in der Realität“ (Luhmann/Schorr 1979, S. 315).

Das Problem der Rechtfertigung von Gleichheit und Ungleichheit als Teil der gesellschaftlichen Systemaufgabe „Produktion von Legitimität“ wird hier am Beispiel der Chancengleichheitsaufgabe des Bildungswesens diskutiert. Bildungsselektion setzte sich als Vergesellschaftungsmodus im historischen Prozeß der Ausweitung des Bildungswesens, zunehmender Bedeutung von Bildung und wachsender Gleichstellung der Menschen durch. Diese Entwicklung schadete, nach Titze (1996), langfristig, insbesondere aber in Krisenzeiten, den privilegierten Schichten keineswegs:

„Die oberen Schichten ziehen den größten Nutzen aus der Umstellung der Statusrekrutierung von der natürlichen Auslese auf die Bildungsselektion, wie man an dem Akademikerzyklus sehen kann. Beim Wettlauf um knappe Chancen sind die Nachkommen aus den privilegierten Schichten resistenter gegen die periodisch wechselnden Selektionsklimas, die mit den verschlechterten Aussichten in den akademischen Berufen verbunden sind. Da sich die Filter der sozialen Auslese unter den Bedingungen eines verschärften Selektionsklimas wieder verengen, werden die oberen Sozialschichten durch die verborgenen Mechanismen des Akademikerzyklus immer wieder von Statuskonkurrenz und Selektionsdruck entlastet“ (Titze 1996, S. 404).

Insgesamt ist festzuhalten, daß ein Komplex verschiedener, eng miteinander verzahnter Entwicklungen zur heutigen Situation des Bildungswesens als Teil der Gesellschaft führte. Die Notwendigkeit sozialer Mobilität trug, zusammen mit der politischen Gleichberechtigungsforderung, zur Durchsetzung neuer sozialer Rekrutierungsmechanismen bei. Deshalb wurden formale Mobilitätsbarrieren, soweit sie nicht auf Leistung und Qualifikation beruhen, abgebaut. Gleichzeitig nahm die Zahl offen zugänglicher gesellschaftlicher Positionen, für die Bildungsabschlüsse von zentraler Bedeutung sind, zu. Insgesamt wurde eine Ideologie der Gleichheit aufgebaut, mit der dem Bildungswesen eine wachsende gesellschaftliche Bedeutung für die Legitimation der gesellschaftlichen Sozialstruktur zukommt.²³⁵

²³⁵ Dies ist natürlich nur *eine* Legitimation gesellschaftlicher Strukturen und auch nur *ein* Aspekt der Legitimationsfunktion des Bildungswesens. Andere Aspekte unterstützen ebenfalls die hier hinterfragte Funktion für Homogenisierungs- und Heterogenisierungsleistungen des Bildungs-

Gleichzeitig veränderte sich die gesellschaftliche Sozialstruktur. Wie oben dargelegt, war das Ergebnis des gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses aber nicht die Auflösung alter Klassen oder Schichten, die Strukturen wurden nur dynamischer, pluraler und nicht mehr so deutlich erkennbar (Geißler 1996, S. 78). Soziale Ungleichheit darf deshalb nicht vernachlässigt oder ignoriert, ihre verringerte Sichtbarkeit nicht mit Bedeutungsverlust verwechselt werden.

Soziale Mobilität nahm zu, und das allgemeine Bildungsniveau stieg. Gleiche formale Möglichkeiten und Gleichbehandlung der Kinder durch Reduktion auf die Schüler/innenrolle – die formalen Homogenisierungsleistungen²³⁶ des modernen Schulwesens – helfen *tatsächlich* mit, die bestehende soziale Ungleichheit in der Gesellschaft in bestimmten Bereichen zu reproduzieren. Diese Vereinheitlichung ist die Voraussetzung der schichtspezifisch unterschiedlichen Nutzung der für alle gleichen Voraussetzungen des Bildungswesens. Die Bildungsexpansion erleichtert dabei die fortwährende Ungleichheit herkunftbezogener Bildungschancen, denn die *relative* Steigerung der Bildungsabschlüsse in der eigenen Gruppe führt zu einer gewissen Zufriedenheit auch in benachteiligten Gruppen (Blossfeld/Shavit 1993). In diesen Prozeß sind die Unterschiede im Bildungserfolg entlang ethnischer Grenzen einzuordnen und entsprechend zu bewerten.

Formale Chancengleichheit und Gleichbehandlung stellen keine *Chancengerechtigkeit* her, sondern sind Garanten des Erhalts bildungsbezogener Privilegien: Gleichheit hebt Selektion nicht auf. Homogenisierung auf der einen Ebene erhält Heterogenität auf einer anderen. Vereinheitlichung ist dabei der politisch gewollte Teil. Vor dem Hintergrund der Gleichheitsannahme erscheint Homogenität als Ideologie mit realem, d. h. rechtlich korrektem Hintergrund. Heterogenität ist dagegen ein Ergebnis – und für Selektion sogar eine Aufgabe – des Bildungswesens, das der Homogenisierungsideologie entgegensteht. Dieser Widerspruch darf aber nicht zu offensichtlich werden, sonst ist die Legitimation des Bildungswesens gefährdet.

Deutlich wurde, daß Heterogenisierung unter gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen eine zwangsläufige Wirkung der Homogenisierung ist. Selbst relativ weitreichende gesellschaftliche Umwälzungen, wie sie in der Frühzeit der DDR zu verzeichnen waren, konnten diesen Zusammenhang nicht auflösen. Die positive Diskriminierung von Arbeiter- und Bauernkindern war eine Abkehr von der Homogenisierung durch formale Gleichheit, die zu einer starken Steigerung der Anteile an Abiturienten und

²³⁶ wesens, so daß ihre Berücksichtigung kein anderes Bild ergäbe. Neben den formalen sind andere Homogenisierungswirkungen zu beobachten, insbesondere kulturelle und sprachliche, aber auch die gemeinsame Teilnahme an der Institution Schule (siehe Kapitel 4.2), die zwangsläufige Strukturierung der Biographie, die soziale Einordnung entlang von erreichten allgemeinen Bildungsabschlüssen usw.

Studierenden aus diesen Gruppen führte. Als nur noch Leistung als primäres Selektionskriterium akzeptiert wurde und gleichzeitig quantitative Begrenzungen zu einem verschärften Wettbewerb führten, bewirkte diese erneute Homogenisierung das Gegenteil:

„Das Hochschulsystem der DDR – und entsprechend bereits die Abiturstufe – waren sozial weitaus selektiver als das Gymnasium oder die Hochschulen der Bundesrepublik. Trotz der relativ hohen Stabilität der sozialen Ungleichheit im Bildungsverhalten waren die Chancen für Kinder aus bildungsfernen Schichten, das Abitur abzulegen und ein Studium aufzunehmen, in der Bundesrepublik zum Ende der achtziger Jahre deutlich besser“ (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, S. 289).

Als ein wesentlicher Mechanismus, mit dem – durch die Möglichkeiten der formalen Gleichstellung – unter den beschriebenen selektiven Bedingungen Heterogenität²³⁷ auf die nachfolgende Generation übertragen wird, ist die differenzierte familiäre Übertragung von (schulisch verwertbarem) kulturellem Kapital anzusehen.

4.2 Integration und Separierung – die Ebene der Institution

In der Auseinandersetzung um die Reproduktionsfunktion des Bildungswesens wird schulische Bildung häufig als institutionalisierte Bildung bezeichnet (siehe z. B. Kolbe/Sünker/Timmermann 1994). In diesem Kapitel liegt der Schwerpunkt aber nicht auf der damit angesprochenen gesellschaftlichen Ebene, es geht vielmehr um homogenisierende und heterogenisierende Wirkungen der *Institution* Schule. Bernfeld (1925, S. 26) versteht unter dieser Institution das System gesellschaftlicher Einrichtungen, das mit seinen Prinzipien und Strukturen zum Zweck der Unterrichtung der Kinder geschaffen wurde.

„Die Schule – als Institution – erzieht. Sie ist zum wenigsten *einer* der Erzieher der Generation; einer jener Erzieher, die – zum Hohne allen Lehren der großen und kleinen Erzieher, zum Hohne allen Lehr- und Erziehungsprogrammen, allen Tagungen, Erläs-

²³⁷ Zusätzlich zur hier in den Vordergrund gerückten Reproduktion der sozialen Strukturierung gibt es weitere Heterogenisierungswirkungen des Bildungswesens, die sich zwar eingeschränkt in der gleichen Weise äußern, die aber auf anderen Ursachen beruhen. Da das formale Bildungsniveau heute so hoch ist wie nie zuvor, gibt es inzwischen einen deutlichen Zusammenhang zwischen Lebensalter und durchschnittlichem formalen Bildungsstand (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, S. 270). Es wächst also die Ungleichheit zwischen den Generationen hinsichtlich des formalen Bildungsniveaus. Daneben erhöhte sich der allgemein als normal angesehene Bildungsstand stark. Damit wächst zudem die Differenz zwischen den Personen mit einem „Normalabschluß“ und solchen mit einem niedrigen Bildungsabschluß, diese fallen weiter zurück.

sen, Predigten – aus jeder Generation eben das machen, was sie heute ist, immer wieder ist, und gerade nach jenen Forderungen und Versprechungen ganz und gar nicht sein dürfte. So wenig Einsicht haben wir in die eigentlichen Bildungs- und Erziehungsprozesse der Gesellschaft, daß wir nicht zu sagen vermögen, welchen Anteil das Schulwesen an dem schließlichen Resultat der vereinten Bemühungen geheimer Kräfte hat“ (Bernfeld 1925, S. 28, Hervorhebung im Original).

Das Schulwesen²³⁸ ist seit der Zeit Bernfelds, wie erläutert, noch viel umfassender, selbstverständlicher geworden und hat seine Ansprüche weitgehend durchgesetzt: Die normale Schulzeit verlängerte sich; für einen wachsenden Teil der Jugendlichen geht der Schulbesuch über die Pflichtschulzeit hinaus; der Anteil derjenigen, die eine Ausbildung machen – zum Teil in Vollzeitschulen – wuchs stetig.²³⁹ Die Wirkungen der Institution Schule dürften sich deshalb in der Zwischenzeit noch verstärkt haben.²⁴⁰ Eine „Instituetik“, wie Bernfeld sie (1925, S. 27) forderte, gibt es dennoch bis heute nicht (Wellendorf 1995, S. 444). Gudjons (1993) sieht die Frage des „gesellschaftlichen Implikationszusammenhanges von Schule als Institution“ (S. 237) in erster Linie als Gegenstand der Schultheorie an. Nachfolgend stellt er drei Ansätze makrogesellschaftlich angelegter Schultheorien und drei Ansätze mit mikroperspektivischer Sichtweise vor. Diese Vielfalt von An-

²³⁸ Selbstverständlich ist die allgemeinbildende Schule, um die es hier in erster Linie geht, nur ein Teil des gesamten institutionalisierten Bildungswesens. Zeitlich vorgeschaltet ist heute in der Regel der Kindergarten, dessen Besuch beim Unterricht in der Grundschule häufig vorausgesetzt wird. Das berufsbildende Schulwesen und die Hochschulen sind nachgeschaltet und erreichen mit ihren wesentlich differenzierteren Strukturen fast alle Absolventen und Absolventinnen allgemeinbildender Schulen. Interessant wäre ein Vergleich der Wirkungen des Schulwesens mit anderen Institutionen, die nur einen Teil der Jahrgänge erreichen, etwa Heime, Freizeiteinrichtungen, Jugendämter, Volkshochschulen oder Einrichtungen für Beratung und Therapie. Tendenziell verfolgen und/oder bewirken solche Institutionen vermutlich ebenfalls sozial integrative Prozesse. Welche differenzierenden Ergebnisse dies hat, wäre noch aufzuklären, kann aber in diesem Rahmen nicht untersucht werden.

²³⁹ Tenorth (1992, S. 130 ff.) weist auf einen „stillen Sieg“ der Pädagogen im Bereich des Schulsystems hin: Unzweifelhaft gelang es dem öffentlichen Bildungssystem, „Unterricht“ als neue, pädagogische Kommunikationsform zu etablieren. Zwar setzt der Staat dies mit der Schulpflicht genauso durch, wie der Arbeitsmarkt einen Abschlußzwang ausübt, aber Unterricht hat daneben auch die Dimension der Befreiung zur Mündigkeit – auch wenn die Disziplinierung den Menschen eher zum Objekt als zum Subjekt macht. Öffentliches Lernen wurde zu einem Kennzeichen der Moderne, für die sich eine eigene Institution, die Schule, entwickelte.

²⁴⁰ Das Bildungswesen ist mit seinem Pflichtcharakter die größte öffentliche Institution in der Bundesrepublik Deutschland. (Schul-)Täglich erfaßt sie (1991) mit rund neun Millionen Schülern und Schülerinnen im allgemeinbildenden Bereich, etwa 2,8 Millionen im berufsbildenden und ca. 750.000 Lehrpersonen einen gewichtigen Teil der Bevölkerung (Tillmann 1994, S. 107 ff.). Im Normalfall kann niemand das allgemeinbildende Schulwesen auf seinem Lebensweg umgehen. Die institutionellen Strukturen des Bildungswesens erfassen durch Kindergarten, Universitäten und Volkshochschulen sowie andere Weiterbildungseinrichtungen noch weitere Teile der Bevölkerung. Dies gilt aber nicht nur für Deutschland, sondern in allen modernen Gesellschaften.

sätzen wirft aber ein falsches Licht auf den Theoriestand zur Frage der Schule als Institution. Schultheorie ist, für Tillmann (1993a, 1993b, 1995b), Teil der Schulpädagogik. Diese versteht er als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, die sich mit der Schule als dem Ort befaßt, an dem Lern-, Erziehungs-, Sozialisations- und Bildungsprozesse ablaufen:

„Unter ‘Schultheorie’ (bzw. ‘Theorie der Schule’) wird einer (von mehreren) wissenschaftlichen Forschungs- und Theoriezugängen verstanden, die innerhalb der ‘Schulpädagogik’ bearbeitet werden. Dabei geht es vor allem um eine Analyse der Schule als Institution, um die organisatorische Verfaßtheit und um ihre gesellschaftliche Einbindung“ (Tillmann 1995b, S. 144).

Noch deutlicher beschreibt Tillmann den Gegenstand der Schultheorie an anderer Stelle:

„Das Verhältnis zwischen der Institution Schule und dem gesamtgesellschaftlichen System stellt das Kernproblem einer Schultheorie dar“ (Tillmann 1993b, S. 8).

Der Frage nach diesem Verhältnis kann man von unterschiedlichen Standpunkten aus nachgehen. Um 1970 fand eine intensive Diskussion statt, bei der sich Beiträge aus geisteswissenschaftlicher und bildungstheoretischer Tradition und solche mit eher sozialwissenschaftlichem Hintergrund gegenüberstanden.²⁴¹ Die strenge Unterscheidung zwischen „pädagogischen“ und „sozialwissenschaftlichen“ Schultheorien gilt heute nicht mehr, dennoch kann von einem klaren Gegenstand dieser Theorie und eindeutigen Theorien nicht die Rede sein.

Benner (1978) fordert von Schultheorie, daß sie Schule als gesellschaftliche Institution *pädagogisch* untersucht. Die „institutionellen Sach- und Systemzwänge der Schule als gesellschaftlichem Teilsystem [sollen] in ihrer Bedeutung für die Erziehungs- und Unterrichtsprozesse“ (Benner 1978, S. 366) reflektiert werden. Damit stößt die Schulpädagogik, nach Benners Ansicht, aber an ihre Grenzen, sie

„[...] überschreitet die Trennungslinien jener Arbeitsteilung pädagogischen Handelns, welche mit der Einführung des modernen Schulwesens zwischen innerschulischer und außerschulischer pädagogischer Theorie und Praxis errichtet worden sind“ (Benner 1978, S. 366).

Diese Grenzziehung ist als eine Art Selbstbeschränkung aufzufassen. Einem Psychologen (Bernfeld 1925) blieb es vorbehalten, zum ersten Mal die Institution Schule von außen zu betrachten, und zwar gleich in einer Weise, die über die (spätere) Grenzziehung von Benner hinausgeht:

„Die Institution Schule ist nicht aus dem Zweck des Unterrichts gedacht und nicht als Verwirklichung solcher Gedanken entstanden, sondern ist da, *vor* der Didaktik und gegen sie. Sie entsteht aus dem wirtschaftlichen – ökonomischen, finanziellen – Zustand,

²⁴¹ Siehe im einzelnen kurzgefaßt Tillmann (1995b, S. 143 ff.), ausführlicher sind die verschiedenen Beiträge in Tillmann (1993b).

aus den politischen Tendenzen der Gesellschaft; aus den ideologischen und kulturellen Forderungen und Wertungen, die dem ökonomischen Zustand und seinen politischen Tendenzen entsprangen; aus den (zweck-) irrationalen Anschauungen und Wertungen, die die psychische Beziehung alt – jung, die Bürgerschaft in einer bestimmten Gesellschaft, in einer bestimmten ihrer Klassen, unbewußt und unkorrigiert erzeugt“ (Bernfeld 1925, S. 27, Hervorhebung im Original).

Bernfeld gründet seine beißende Kritik an Schule und pädagogischer Wissenschaft, wie erwähnt, auf einer marxistischen Gesellschaftstheorie sowie auf psychoanalytischen Kategorien: Seine heutige Bekanntheit täuscht leicht darüber hinweg, daß er etwa vier Jahrzehnte lang weitgehend ignoriert wurde (Tillmann 1993b, S. 12).

Das Wissen, das über die Institution Schule und ihre gesellschaftliche Einbindung in Standardwerken zur Erziehungswissenschaft und in Beiträgen zur Schultheorie vermittelt wird, beschränkt sich auf einige Teilbereiche des Verhältnisses von Staat und Erziehung.²⁴² Wichtige Aspekte, wie der Umgang mit Minderheiten oder die sprachliche und kulturelle Homogenisierung, sind ebenso wenig enthalten wie eine Auseinandersetzung mit Heterogenisierungswirkungen.

Dazu paßt eine der Thesen von Tillmann (1995b) in seiner Auseinandersetzung mit der Weiterentwicklung²⁴³ einer Theorie der Schule:

„Der Gegenstandsbereich einer Theorie der Schule ist einzugrenzen und zu präzisieren. In den Mittelpunkt ist die öffentliche Pflichtschule als Institution und als System zu stellen. Die damit verbundenen Zusammenhänge sind sowohl zur gesellschaftlichen wie zur innerschulischen Seite hin zu analysieren“ (Tillmann 1995b, S. 151).

Eine solche Auseinandersetzung sollte sich auf die Bedeutung der institutionellen Arrangements für die Subjektentwicklung der Schüler und Schülerinnen – also die Verbindung von Schultheorie und Sozialisationsforschung – beziehen und politische, ökonomische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen der Schule sowie ihre Auswirkungen in der Form von institutionellen Strukturen und deren Wandel berücksichtigen (Tillmann 1995b, S. 154 f.). Das von ihm vorgeschlagene Programm für die erforderliche Theoriearbeit (ebd., S. 157) verdeutlicht, daß es derzeit weder eine Institutik nach Bernfelds Vorstellung noch eine im Sinne von Tillmann entwickelte Theorie der Schule gibt, die hinreichend

²⁴² Einen kurzen Überblick über einige Ansätze liefert Wellendorf (1995, S. 444 f.). Er führt auch andere Untersuchungsansätze, wie die Spannung zwischen pädagogischen Intentionen und gesellschaftlichen Funktionen, an, die hier aber nicht weiter verfolgt werden.

²⁴³ Tillmann (1995b, S. 143) zieht als Bilanz der Diskussion um Schultheorie nach 1970 den Schluß, sie sei ein „ungeliebtes Kind“ der Schulpädagogik, in dessen Theorieentwicklung seither nicht viel Kraft geflossen sei. Seine Thesen sollen Anstöße zur sozialwissenschaftlich aufgeklärten Weiterentwicklung einer Theorie der Schule durch die Schulpädagogik geben. Diese sind deshalb nicht uneingeschränkt als gängige Meinung anzusehen. Einen Überblick über verschiedene Schultheorien von geisteswissenschaftlicher Pädagogik über marxistische Ansätze bis zu radikaler Schulkritik liefert Tillmann (1993b).

Auskunft über die Wirkungen der Institution Schule geben könnte.

In diesem Zusammenhang hilft auch die jüngere Diskussion um Schulentwicklung bzw. Organisationsentwicklung der Schule nicht weiter, wie sie z. B. von Rolff (1993, 1995) vertreten wird. Rolff (1995) weist zwar in Anlehnung an die oben zitierte Formulierung von Bernfeld darauf hin, daß „die Schule als Organisation erzieht“. Auch versteht er Ziele und Wirkungen von Organisationsentwicklungsmaßnahmen als in die komplexen Ursachen und Wirkungen der Randbedingungen schulischen Unterrichts eingebunden. Zudem hebt er hervor, daß ein Teil des Erziehungsprozesses unbewußt oder „heimlich“ verläuft, und sieht als Aufgabe von Organisationsentwicklung, über Bedingungen von Unterricht aufzuklären und diese zu verbessern. Dennoch bleibt der Ansatz im wesentlichen auf die einzelne Schule gerichtet, an der die Organisationsentwicklungsmaßnahme durchgeführt wird. Ein solches „internes“ Bemühen bekommt die weiterreichenden Rahmenbedingungen – etwa die Wirkungen der Institution Schule – nicht ohne weiteres in den Blick bzw. kann sie nur ansatzweise erfassen.²⁴⁴

Die Auseinandersetzung mit der Institution Schule bezieht sich auf eine Mesoebene, die zwischen der gesellschaftlichen und der individuellen Ebene angesiedelt ist. Selbstverständlich werden diese Ebenen mitberührt, so daß keine klare Abgrenzung zu treffen ist. Um homogenisierende und heterogenisierende Wirkungen zu erfassen, kann kaum auf entsprechende Untersuchungen zurückgegriffen werden (siehe Wellendorf 1995, S. 444 f.). Auch deshalb ist hier keine vertiefte Auseinandersetzung möglich, mehr als Hinweise auf entsprechende Prozesse ist nicht zu erwarten.

Nach der Klärung des Verständnisses von Institution werden vereinheitlichende Wirkungen der Schule sowie ihre Verschränkungen mit Heterogenität und Differenzierung aufgezeigt. Am Beispiel der Sonderschulen wird danach diskutiert, wie das Bemühen um eine Integration²⁴⁵ der als

²⁴⁴ In diesen Rahmen sind auch die Analysen der „guten“ Schule einzuordnen. Sie wenden sich ebenfalls in erster Linie an die einzelne Schule – und kommen zu dem Ergebnis, daß nicht etwa eine bestimmte Schulform besser ist als eine andere, sondern daß in allen Schulformen gute Schulen zu finden sind.

²⁴⁵ Der Begriff „Integration“ wurde erst vom Deutschen Bildungsrat nachhaltiger in pädagogische und bildungspolitische Diskussionen eingebracht. Ein Integrationsgedanke ist dagegen schon seit langer Zeit zu verfolgen, etwa in Auseinandersetzungen um die Einheitsschule. Die integrierte Gesamtschule, die Bemühungen um Integration Behinderter in allgemeine Regelschulen sowie die Kollegschulen in Nordrhein-Westfalen als Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung sind derzeit zu beobachtende institutionelle Integrationsmaßnahmen. Daß Integration im Zusammenhang mit schulischer Bildung einen Doppelcharakter hat, der sich zwischen der Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe durch Einpassung in kulturelle Muster und der Gewährung von Freiheiten sowie der differenzierten Nutzung kultureller und sozialer Möglichkeiten bewegt, zeigte z. B. Schlömerkemper (1989) auf. Ein großer Teil der bildungs- und schulkritischen Diskussion zu Beginn der 1970er Jahre ist als Diskussion um verschiedene Aspekte der Integrationsfunktion des Bildungswesens zu interpretieren, wobei in dieser Zeit der repressive Charakter der Einpassung mit dem Ziel Herrschaftssicherung im Vordergrund stand. Der mit dieser Gleichstellung verbundene emanzipatorische Charakter wurde dagegen als wün-

sonderschulbedürftig Eingeschätzten in das Bildungswesen zu gesellschaftlicher Separierung und damit zu Heterogenisierung führt. Das Konzept der institutionellen Diskriminierung vermittelt, wie heterogenisierende Muster in der Institution angelegt sein können. Vor diesem Hintergrund zeigt sich, daß integrative Pädagogik als Ansatz verstanden werden kann, der homogenisierende und heterogenisierende Wirkungen – wenigstens teilweise – aufheben will. Diese Bemühungen eines anderen Umgangs mit Heterogenität in der Institution Schule weisen zugleich auf grundsätzliche Schwierigkeiten im Bildungswesen in Bezug auf die Dialektik von Gleichheit und Verschiedenheit hin.

Der Begriff „Institution“ wird nicht einheitlich verwendet und ist nicht klar von dem verwandten Begriff „Organisation“ zu trennen. Was mit Institution bezeichnet wird, reicht in der Soziologie²⁴⁶ von abstrakten regulativen Prinzipien, d. h. Verhaltensregeln, über konkrete soziale Gruppen bis hin zu Organisationen.²⁴⁷ Da es hier insbesondere um den normierenden Charakter von Institutionen geht, wird die folgende Beschreibung gewählt:

schenswertes Ziel angesehen, weil die im Kapitel 4.1 erwähnten selektiven Ergebnisse des Bildungswesens die Diskussion beherrschten.

In den Sozialwissenschaften spielt der Integrationsbegriff eine große Rolle. Er wurde Ende des 19. Jahrhunderts von Herbert Spencer (und Auguste Comte sowie Emile Durkheim) eingeführt, der damit den menschlichen Entwicklungsprozeß der zunehmend vernetzten Existenz in immer größeren und zugleich differenzierteren Gruppierungen bezeichnete. Auch für Talcott Parsons ist Integration ein Grundbegriff seiner Theorie. Er beschreibt damit den Extremfall der Systemstabilität. Der gegenläufige Prozeß ist Desintegration. In sozialen Systemen finden Kontrollprozesse statt, die den Desintegrationsprozeß behindern und in Richtung der Aufrechterhaltung des Systems wirken. Später taucht der gesellschaftliche Integrationsbegriff im Zusammenhang mit Minderheiten auf. Von Zuwanderern wird z. B. erwartet, daß sie sich den Normen und Werten der Aufnahmegesellschaft anpassen. Integration meint aber auch die ökonomische, rechtliche und politische Gleichstellung (Heidmann-Frohme 1984, Peuckert 1995a). Integration ist in der sozialwissenschaftlichen Diskussion also ein zwiespältiger Begriff.

²⁴⁶ Lipp (1995, S. 136) ist der Ansicht, daß Soziologie aufgrund der Bedeutung der Institutionen für den einzelnen Menschen wie für die Gesellschaft wesentlich auch Institutionenforschung ist. Deshalb wird Soziologie theoretisch und empirisch ständig mit diesem Phänomen konfrontiert. Siehe dazu u. a. die kurzen Erläuterungen zu Giddens' Institutionenbegriff (1995) im Kapitel 2.1.5.

²⁴⁷ In anderen Zusammenhängen kann Institution weitere Bedeutungen haben: Hegel versteht darunter den „objektiven Geist“, Durkheim die subjektübergreifenden objektiven Forderungen der Gesellschaft, bei Gehlen ist sie Entlastungsmechanismus und Instinktersatz, für Berger und Luckmann Objektivation menschlicher Sinnstiftung, für Parsons der Komplex normativer Rollenerwartungen und Statusbeziehungen sowie für Luhmann die konsensbildende Stabilisierung durch den Komplexitätsdruck der Umwelt. Institution findet aber auch bei Freud Verwendung, indem er damit die soziale Problemlösung der Wunschkompensation bezeichnet. Für Adorno und Habermas verweist die Institution in ihrem verdinglichten Charakter dagegen auf die reflexionshemmende, die Entfremdung fördernde Tendenz bestimmter gesellschaftlicher Phänomene (Pabst 1984, S. 256).

„Indem Institutionen die Beliebigkeit und Willkür des sozialen Handelns beschränken, üben sie normative Wirkung aus; sie definieren Pflichten. Dabei leisten sie eine Doppelfunktion: einmal für den Menschen, dessen Bedürfnisnatur sie formen, zum anderen für die Gesellschaft, deren Strukturen und Bestand sie sichern. Institutionen regeln Vollzüge von strategischer sozialer Relevanz: a) die generative Reproduktion (Familie, Verwandtschaftsverband), b) die Vermittlung spezifischer Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse (Einrichtungen der Erziehung, Bildung und Ausbildung), c) die Nahrungsvorsorge und Versorgung mit Gütern (Wirtschaft), d) die Aufrechterhaltung einer bestimmten gesellschaftlichen Ordnung nach innen und außen (Herrschaft, Politik), e) die Wechselverpflichtung des Handelns im Rahmen von Wertbeziehungen (Kultur)“ (Lipp 1995, S. 134).

Institutionen haben eine Wirkung auf Individuen sowie auf die Gesellschaft. Sie bilden sich dort, wo das Zusammenleben von Menschen eine Regelung erfährt oder erfahren soll, und sind deshalb an Gesellschaft gebunden. Als Grund wird in der Regel ihr entlastender Charakter hervorgehoben (z. B. durch Gehlen), weil sie Spannungen stabilisieren und Leistungen für die Individuen erbringen, die diesen eine gewisse Freiheit für nichtelementare Tätigkeiten verschaffen.²⁴⁸

„In sozialwissenschaftlicher Perspektive fungiert der Begriff Institution als allgemeine Bezeichnung für habitualisierte Verhaltensweisen und Beziehungsmuster, die einen – gegenüber den subjektiven Motivationen – relativ eigenständigen Charakter besitzen. Sie sind dem Menschen als ‘soziale Tatsache’ vorgegeben und werden im Sozialisationsprozeß durch Internalisierung in der Persönlichkeitsstruktur verankert“ (Pabst 1984, S. 257).

Für die allgemeinbildende Schule scheint der Begriff „Organisation“ auf den ersten Blick zutreffender als der der Institution. Organisation gilt ebenfalls als ein soziales Gebilde, das spezifische Strukturen und Ziele hat. Sie ist genauso eine auf Dauer angelegte, nach außen abgrenzbare und mit bestimmten Normen und Regelungen für die Mitglieder versehene Einrichtung, die immer auch ein Herrschaftsverband ist. Menschen in industriellen Gesellschaften sind Zeit ihres Lebens – oft zeitlich begrenzt – in viele Organisationen eingebunden, die vom Kindergarten über Schulen und Betriebe bis zu Vereinen und Krankenhäusern reichen.

Die Abgrenzung zwischen Institution und Organisation ist schwierig. Es gibt verschiedene Verständnisse von Organisation, die u. a. als institutionaler Organisationsbegriff die Wirkungen von Institutionen einschließen können. Organisationssoziologie befaßt sich dementsprechend mit Institutionen, Gruppen und auf Dauer angelegten sozialen Gebilden, die arbeitsteilig ein bestimmtes Ziel verfolgen. Als Theorie sozialer Systeme

²⁴⁸ Allerdings ist zu berücksichtigen, daß Institutionen nicht immer entlasten, sie können auch belasten oder sogar zerstören. Sogenannte „totale Institutionen“, etwa Gefängnisse oder Sekten, erfassen die Individuen vollständig und verhindern im Extremfall soziale Entwicklungen. Institutionen können, trotz ihrer Tendenz zur Selbsterhaltung, verfallen oder zerstört werden, wenn ihre „Leitideen“ verblasen oder sie aufgrund geänderter gesellschaftlicher Verhältnisse an Funktionalität verlieren (Lipp 1995, S. 135 f.).

nimmt die jüngere Organisationssoziologie u. a. Bezug auf systemtheoretische Überlegungen.

Häufiger herrscht aber das Verständnis von Organisation als konkreter, einzelner Einrichtung vor, deren Konstruktionsprinzipien bzw. soziale Phänomene die betriebswirtschaftliche Organisationslehre und die Organisationspsychologie untersuchen. Entsprechend wird hier unter Organisation die einzelne Einheit einer Institution gesehen, also z. B. die konkrete Einzelschule als Teil der Institution allgemeinbildendes Schulwesen.

Die Institution Schule ist in hohem Maße von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen geprägt, in denen sie angesiedelt ist – sie ist aktualitäts- oder gegenwartsbezogen. Andererseits verfügt sie über eine jahrtausendealte Tradition. Adick (1992a) skizziert deren Entwicklung im Zusammenhang mit der Frage nach dem universalen Charakter der modernen Schule. Sie geht dabei von der Annahme aus, die Schule sei eine erzieherische Institution, die mit der Entstehung von Staaten und der Erfindung der Schrift beim Übergang zu den frühen Hochkulturen erforderlich wurde (ebd., S. 159 ff.). Zudem versteht sie Schule als gesellschaftliche Antwort auf die gewachsene Wissensakkumulation, ohne die das gesellschaftliche Entwicklungsniveau nicht aufrechtzuerhalten ist (ebd., S. 162 ff.). Die Anfänge der Schule sind sowohl orientalischen Ursprungs (Babylonien und Ägypten), sie entstand aber auch unabhängig davon in anderen frühen Hochkulturen, etwa in China und Indien, und ist vermutlich als notwendiges Element jeder „höheren“ gesellschaftlichen Entwicklung zu begreifen. Die *moderne* Schule wird dagegen vom Europa der Neuzeit bestimmt. Sie führt zu einem neuen Umgang mit Wissen, den Adick (ebd., S. 175) mit den Begriffen Allgemeinbildung, Methodisierung des Unterrichts, Entstehung von Unterrichtsfächern und Lehrplänen beschreibt. Dazu kommen noch eine gewisse Autonomie von Schule und Unterricht, der Wandel des Schulmeisters zum pädagogischen Sachverständigen sowie die Einbindung von Kindern und Jugendlichen als Schüler und Schülerinnen in eine geregelte Schullaufbahn.

Die moderne Schule mit ihrem Anspruch der allgemeinbildenden schulischen Unterrichtung *aller* Kinder ist nicht zu verwechseln mit der Einrichtung aus den Anfängen. War sie früher eine Ausbildungseinrichtung für wenige, spezialisierte Personen, so ist sie heute eine Institution, die eng mit der erläuterten Entwicklung der modernen Gesellschaft zusammenhängt und intensiv darin eingebunden ist.

„Damit erhellt sich von der gemeinsamen Entwicklung her der grundsätzliche Zusammenhang des öffentlichen Schulsystems mit spezifisch neuzeitlichen, hochentwickelten Strukturen menschlichen Zusammenlebens“ (Leschinsky/Roeder 1983, S. 33).

Hier wird die These vertreten, daß die derart skizzierte Institution Schule homogenisierende *und* heterogenisierende Funktionen ausübt, die zum Teil

beabsichtigt und zum Teil unbeabsichtigt sind. Hier können nicht alle möglichen Verschränkungen verfolgt werden, im Mittelpunkt steht vielmehr ein Zusammenhang, der für die gesellschaftlichen Wirkungen der Institution von großer Bedeutung ist: Die spezifische Art und Weise, in der die Schule derzeit in der Bundesrepublik Deutschland ihre eigentliche Aufgabe wahrnimmt, führt durch die Integrationsbemühungen – als eine im Kapitel 3.1 erläuterte gesellschaftliche Funktion von Schule – unweigerlich zu Ergebnissen, die dem eigentlichen Ziel entgegenstehen: Die Folgen der Integration sind als Separierung zu beschreiben.

4.2.1 Schule als homogenisierende Institution

Die uns bekannte Ausprägung von Schule bildete sich in einem langen historischen Prozeß, der – wie erwähnt – auf politischen, ökonomischen und kulturellen Bedürfnissen beruht. Damit ist nicht ihre heutige Gestalt erklärt, schließlich wären zur Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, wie sie durch schulische Bildungsprozesse angestrebt werden, andere Organisationsformen denkbar – und sind in verschiedenen Reformdiskussionen auch immer wieder als Alternativen ins Gespräch gebracht, bzw. in früheren Zeiten praktiziert worden. Es muß also Gründe für die gegenwärtige institutionelle Form geben.

Diese Gründe führen gemeinsam mit der spezifischen Form der Schule als Institution zu bestimmten Wirkungen. Zu den wichtigsten Merkmalen von Institutionen gehören ihre relative zeitliche Konstanz, eine bestimmte Struktur, das einem kulturellen Muster folgende Zusammenwirken ihrer Glieder sowie normative Richtlinien, die das Handeln der Menschen in dieser Institution leiten sollen. Deshalb ist zu erwarten, daß die zeitliche Konstanz und die Struktur, d. h. die Organisationsform der Schule, genauso Wirkungen haben wie die sich aus kulturellen Mustern und normativen Richtlinien ergebenden inhaltlichen Aspekte.

Die Erfindung der Schule hängt eng mit der Notwendigkeit der Schrift und der Erfordernis von Schreib- und Lesefähigkeiten zusammen. Der Beginn der Vermittlung dieser Kenntnisse lag – wie erwähnt – in den frühen Hochkulturen, die Unterricht vermutlich in einer Art Ausbildung für die Schreiber organisierten. Schreiben und Lesen war in dieser Zeit als Spezialwissen nur für einen kleinen Personenkreis erforderlich. Die Idee einer allgemeinen Alphabetisierung der Bevölkerung ist eine Folge der Erfindung des Buchdrucks (Blankertz 1982, S. 33). Mit dessen Entwicklung Mitte des 15. Jahrhunderts und der sich daraus ergebenden Möglichkeit zur Herstellung einer nahezu unbegrenzten Zahl an Büchern entstanden Vorstellungen über die Einrichtung von Schulen für einen größeren Teil der Bevölke-

zung.²⁴⁹ Derartige Überlegungen sind im Rahmen eines allgemeinen Aufbruchs zu sehen, in dem vieles vorstellbar war:

„Der Übergang zwischen Wagemut, Forscherdrang und konstruktiver Vorwegnahme künftiger Möglichkeiten auf der einen Seite, Hochstapelei, Abenteuerertum und Dummenfang auf der anderen, war bei ihnen [den Didaktikern, die sich, wie viele andere, Gedanken über die Chancen der technischen Veränderungen machten, N. W.] fließend. So gab es Didaktiker, die Schulen projektierten, in denen die Kinder innerhalb weniger Monate fließend mehrere Sprachen lernen können sollten, die Lehrbücher ankündigten, mit denen ganze Völker zu neuen Menschen sollten umgeschaffen, irdischer Wohlstand und ewige Seligkeit für jedermann sollten herbeigeführt werden können“ (Blankertz 1982, S. 33).

Darin ist auch Johann Amos Comenius²⁵⁰ einzuordnen, dessen pädagogisches Hauptwerk „Didactica Magna“ (1657, zuerst 1627/28 in tschechischer, 1638 in lateinischer Sprache) einen lang anhaltenden Einfluß hatte. Zwischen 1870 und 1930 wurde es allein zweiunddreißigmal in deutscher Sprache aufgelegt und beeinflusste Generationen von Lehrern (Flitner im Vorwort zu Comenius 1657, S. 7). Erst vor dem Hintergrund der – aus heutiger Sicht – ungeheuer übertriebenen Versprechungen anderer klingt Comenius’ Titelblatt weniger anmaßend; es ist vor allem ein Ausdruck seiner religiös motivierten Intentionen:

„GROSSE DIDAKTIK. DIE VOLLSTÄNDIGE KUNST, ALLE MENSCHEN ALLES ZU LEHREN oder Sichere und vorzügliche Art und Weise, in allen Gemeinden, Städten und Dörfern eines jeden christlichen Landes Schulen zu errichten, in denen die gesamte Jugend beiderlei Geschlechts ohne jede Ausnahme RASCH, ANGENEHM UND GRÜNDLICH in den Wissenschaften gebildet, zu guten Sitten geführt, mit Frömmigkeit erfüllt und auf diese Weise in den Jugendjahren zu allem, was für dieses und das

²⁴⁹ Dazu waren selbstverständlich weitere Faktoren notwendig, vor allem die aus wirtschaftlichen und politischen – sowie religiösen! – Entwicklungen entstehenden Forderungen nach stärkerer Verbreitung allgemeiner, schulisch vermittelter Kenntnisse. Im weiteren Sinne können diese Entwicklungen in die Herausbildung des ersten modernen Weltsystems (Wallerstein) im 16. Jahrhundert eingeordnet werden. Zu dieser Zeit führten z. B. Entdeckungsfahrten und die beginnende Entwicklung der Naturwissenschaften zu Änderungen des Weltbildes, die viele der bis dahin gültigen Vorstellungen hinterfragten.

²⁵⁰ Jan Amos Komensky (1592-1670) wurde unter seinem latinisierten Namen bekannt. Comenius’ bildungstheoretische Vorstellungen entstanden vor einem christlichen Hintergrund, der mit heutigen Vorstellungen über Kirche und Religion nicht vergleichbar ist. Er geht auf eine Tradition zurück, die u. a. von den Hussiten und Thomas Müntzer bestimmt war, die ihrerseits Teil der europäischen Bewegung im 15. und 16. Jahrhundert waren, zu denen die Wiedertäufer zu Münster oder John Wiclif in England gehörten. Sie wollten die gesellschaftlichen Bedingungen überwinden und durch eigene Aktivität das angestrebte Reich Gottes erarbeiten, weil sie nicht mehr an einen „Spontanvorgang“ zu dessen Herstellung glaubten. Die mit ihren Gedanken verbundenen Toleranz- und Gleichheitsvorstellungen hatten eine gesellschaftsrevolutionäre Bewegung zur Folge, die sich durch beispielhafte Bildung und gelebte Demokratie auszeichnete. Allerdings fiel alles einer „gesamteuropäischen Konterrevolution“ zum Opfer, die auf grausamste Weise die alte Ordnung wieder herstellte (Heydorn 1980a, S. 203 ff.).

künftige Leben nötig ist, angeleitet werden [...]“ (Comenius 1657, S. 9, im Original Einzelzeilen zentriert gesetzt).

Hier geht es nicht um die seinerzeit wegweisenden Intentionen der Einführung eines Unterrichts für *alle* – auch für die Mädchen! –, sondern um seine Schlußfolgerungen aus dem gemeinsamen, gleichen Unterricht für alle Kinder:

„ERSTES UND LETZTES ZIEL UNSERER DIDAKTIK SOLL ES SEIN, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen; in den Schulen weniger Lärm, Überdruß und unnütze Mühe herrsche, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt; in der Christenheit weniger Finsternis, Verwirrung und Streit, dafür mehr Licht, Ordnung, Friede und Ruhe“ (Comenius 1657, S. 9, im Original Einzelzeilen zentriert gesetzt).

Für die heutigen Vorstellungen der Organisation von Schule sind Comenius' Vorschläge von großer Bedeutung; damals waren sie geradezu revolutionär: Er forderte eine natürliche Lehrmethode, die vom Lernen durch Anschauung und Eigentätigkeit geprägt ist; er stellte sich einen didaktischen Aufbau der Unterrichtsinhalte vor, der an den Verständnismöglichkeiten der Schüler orientiert ist; muttersprachlicher Unterricht sollte vor dem Erlernen einer Fremdsprache stattfinden, weil die vollständige Kenntnis der eigenen Sprache Voraussetzung für das Erlernen einer anderen sei (Comenius 1657, S. 194 f.). Noch wichtiger war die Einführung des Klassenunterrichts,²⁵¹ bei dem als *Rationalisierungsmaßnahme* ein Gleichschritt im Lernen durch Frontalunterricht erfolgen sollte. Aber schon Comenius sah Frontalunterricht als ergänzungsbedürftig an. Durch innere Differenzierung, Selbsttätigkeit, Gruppenarbeit und eine Art Tutorensystem der Schüler untereinander sollte er aufgelockert werden – Begleitmaßnahmen, die selbst heute erst in Ansätzen verwirklicht sind.

Die sich in diesen Überlegungen zeigende Rationalität im Umgang mit Erziehung war noch in religiöse Vorstellungen eingebunden. Entdeckungen galten als das Lüften des Schleiers göttlicher Geheimnisse:

„Forschung ist Nachvollzug von Gottes Schöpferakt. Aus dieser Sicherheit konnte er [Comenius, N. W.] ganz unbefangen die Rationalisierung des Publikationswesens durch den Buchdruck als Muster der Rationalisierung des Unterrichts durch die Methode bezeichnen, und von den Maschinen, die damals bekannt waren, die am präzisesten arbei

²⁵¹ Die Einführung des bis heute überlebenden „Schreckgespenstes“ Frontalunterricht war in seinem Anfang eine der „kühnsten Unterrichtsformen überhaupt!“ (Blankertz 1982, S. 36) Erst die Ablösung der vorherrschenden Vorstellung, Unterricht finde in seiner konkreten Aktion immer nur zwischen einem Lehrer und *einem* Schüler statt – während die anderen durch Aufgaben und Disziplinarmaßnahmen in Schach zu halten sind –, ermöglichte die Einführung einer allgemeinen Unterrichtspflicht für alle Kinder. Vorher war dies rein praktisch nicht zu verwirklichen. Comenius dachte an 100 Kinder, die ein Lehrer gleichzeitig unterrichten sollte.

tende – die Uhr – als Modell für den Ablauf des Lernens wählen“ (Blankertz 1982, S. 34).

Der heute vielfach beklagte Frontalunterricht und die nahezu selbstverständliche Methodik eines kindgerechten Aufbaus sind recht junge Erscheinungen. Den heutigen normalen Unterricht einer Lehrperson mit einer Klasse konnte sich vor drei Jahrhunderten kaum jemand vorstellen. Die Abkehr von der fast zweitausend Jahre alten Lernmethode, die sich an der Sachlogik und nicht an den Lernmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen orientierte, sowie der jahrgangsweise erteilte Klassenunterricht waren in ihren Ursprüngen fortschrittliche Maßnahmen, die eine Grundvoraussetzung für die Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht bildeten.²⁵²

Die Entwicklung dieser *Idee* einer modernen Schule in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts darf allerdings nicht mit ihrer Durchsetzung verwechselt werden.²⁵³ Selbst in der preußischen Hauptstadt Berlin lag die Schulversorgung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts noch weitgehend in den Händen kleiner privater Schulveranstalter – sogenannter Winkelschulen –, die Comenius' Rationalisierung wohl kaum umsetzten. Selbst dort, wo die Machtfülle eine Durchsetzung der Schulpflicht eigentlich erlaubt hätte oder aus Prestigegründen vielleicht von Interesse gewesen wäre, war eher das Gegenteil zu beobachten: Gegen Ende der 1830er Jahre besuchten in Berlin etwa 40 Prozent der Kinder kei-

²⁵² Man stelle sich nur einmal vor, ein Herrscher hätte im 18. oder 19. Jahrhundert die Idee, Rousseaus Bildungsvorstellungen, die dieser 1762 im Erziehungsroman „Emile“ ausbreitete, für mehr als nur die Kinder aus großbürgerlichen Kreisen umzusetzen. Neben der faktischen Unmöglichkeit, solche Erziehungsvorstellungen für die gesamte Jugend des Staates zu verfolgen, gab es andere, praktische Schwierigkeiten. Leschinsky und Roeder (1983) beschreiben die großen Probleme im 18. und 19. Jahrhundert beim Auf- und Ausbau des Elementarschulwesens in Preußen. Der Staat engagierte sich lieber bei Militärausgaben und Wirtschaftsförderung als bei der Unterstützung der Elementarbildung. Neben Mitteln für Schulbau, -unterhaltung und Lehrergehältern fehlten ausgebildete Lehrpersonen sowie ausreichende Einrichtungen der Lehrerbildung. Nur durch heute unvorstellbar hohe Klassenfrequenzen der auf dem Lande zumeist einklassigen Volksschulen war die Schulpflicht organisatorisch umzusetzen. Der Richtwert für die Klassenbesetzung in einklassigen Schulen lag seit 1827 bei 80 und in mehrklassigen Schulen bei 70 Kindern. Tatsächlich wurden auch 1872 noch häufig 100 oder mehr Schüler und Schülerinnen von einem Lehrer unterrichtet (ebd., S. 152 f.). Erst wenn die Klassen in einklassigen Schulen über 150, in mehrklassigen Schulen über 120 Kinder umfaßten, sahen „die staatlichen Behörden eine Abhilfe als besonders dringlich oder ‘unbedingt geboten’“ an (ebd., S. 153).

²⁵³ Andererseits sollte man die damalige Bekanntheit Comenius' und die Verbreitung seiner Schriften nicht unterschätzen: „[...] die von ihm verfaßten Schulbücher, insbesondere die, die die neue Methode des Sprachenlernens konkretisierten, verbreiteten sich nicht nur in Europa, sondern bis nach Amerika; die didaktischen Schriften riß man ihm aus den Händen, bevor er sie hatte wirklich abschließen können; als Schulgründer, Bildungsberater, Pansophiker, ökonomischer Theologe und kirchenpolitischer Vermittler war er überall begehrt: England, Holland, Frankreich, Schweden, Ungarn, kaum ein europäisches Land, in dem er nicht tätig gewesen wäre oder das sich nicht wenigstens um ihn bemüht hätte: in der Gelehrtenwelt genoß er höchstes Ansehen [...]“ (Blankertz 1982, S. 37). Comenius' Sachbuch „Orbis pictus“ soll selbst Goethe als Kind noch gedient haben.

ne Schule (Leschinsky/Roeder 1983, S. 140).²⁵⁴

Die Verbreitung der Institution Schule und ihre gesellschaftsweite Wirkung macht Adick (1992a) an einer Reihe von Aspekten der Realisierung einer neuen allgemeinen Bildung fest, die in ihrem Einfluß weit über Europa hinausgehen. Sie zählt dazu

„[...] die Einführung allgemeiner Schulpflicht, die Übernahme der Schulen in staatliche Sanktionsgewalt, die Einführung von Berechtigungssystemen, die Hierarchisierung von Schulstufen, die Professionalisierung der Lehrerbildung und anderes mehr“ (Adick 1992a, S. 171).

Die moderne Schule ist für Adick (1992) ein „Werkzeug“, das – einmal erfunden und in seiner Logik verstanden und anerkannt – weitgehend kontextunabhängig einzusetzen ist. Damit wird es von bestimmten kulturellen Vorstellungen und auch von den damit verfolgten Zielen losgelöst. So erklärt sich vielleicht die weltweite Verbreitung.

„In einem *technischen* Sinne stellt Schule eine Rationalisierung von Erziehung und Unterweisung dar, zunächst als institutionelle Ausgliederung und Entdeckung der planmäßigen Lehr- und Lernbarkeit schriftlich fixierter menschlicher Wissensbestände, sodann als Erfindung der allgemeinen, allgemeinbildenden öffentlichen Pflichtschule als Ausdruck eines strukturell ähnlichen Produktions- und Reproduktionszusammenhangs menschlicher Gesellschaft im modernen Weltsystem“ (Adick 1992a, S. 178 f., Hervorhebung im Original).

Neben der technischen Seite der modernen Schule sieht Adick (1992a, S. 179) noch eine praktische, die eine bestimmte Auslegung und Handhabung menschlichen Wissens (Allgemeinbildung) erlaubt. Schule bietet darüber hinaus in emanzipatorisch-kritischer Perspektive die Möglichkeit der Ablösung von naturgegebenen Abhängigkeiten durch die dauerhafte und ausgegliederte Institutionalisierung des Wissenstransfers, womit die generationenübergreifende Verfestigung hochkultureller Errungenschaften gesichert

²⁵⁴ Luhmann/Schorr (1979, S. 165 ff.) weisen darauf hin, daß die sprunghafte Zunahme der Zahl der Schulkinder im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts einen raschen Ausbau des Schulwesens und der Schulaufsicht erforderte, der eigentlich immer der quantitativen Entwicklung hinterher lief. So verwundert nicht, daß der Begriff „Konzentration“ die Diskussion preußischer Schulpolitik über Jahrzehnte begleitete. Er bezog sich auf die Zusammenfassung von Schularten genauso wie auf die Konzentration des Lehrplans oder der Ausbildungskarrieren. Dahinter stand und steht ein Vereinheitlichungsgedanke. Der Pädagogik werden dabei Organisationsstrukturen vorgegeben, und sie beschäftigt sich langfristig nur noch mit den Folgeproblemen dieser Strukturen, etwa mit der Frage der Unterrichtsmethodik in einer großen Schulklassen: „Der Pädagogik ist der Boden entzogen worden, die Selbstreferenz im Menschen und im Erziehungsprozeß noch wirklichkeitsnah zu thematisieren und zu operationalisieren; sie hat sich auf die Existenz einer Arbeitsteilung eingelassen, man kann auch sagen: auf die Trennung von Ideal und Wirklichkeit, und hat sich im Rahmen dieser Differenz die Thematisierung des Ideals vorbehalten. Damit driftet das Erziehungssystem – die Wirklichkeit einseitig der Organisation überlassend – in Richtung ‚Leistung‘ ab“ (Luhmann/ Schorr 1979, S. 177).

wird. Da dieses Modell von Schule relativ unspezifisch ist, sieht Adick auch die zukünftige Existenz dieser Institution als gesichert an.

Auf dem Hintergrund systemtheoretischer Theorieannahmen stellen Luhmann und Schorr (1979) die Frage, wie das Erziehungssystem „funktioniert“. Der Institution – bei ihnen als Organisation bezeichnet – geben sie dabei ein großes Gewicht. Sie zeigen auf, daß schon gegen Ende des 18. Jahrhunderts, also in der Zeit der Entdeckung gesellschaftlicher Funktionen der Pädagogik, die Institution zu einem wichtigen Aspekt der Gleichheitsdiskussion wurde. Diese frühe Auseinandersetzung weist auf die Dialektik von Vereinheitlichung und Differenzierung hin. Indem Erziehung nicht mehr nur für die einzelne Person gedacht, sondern im Rahmen einer Institution für größere Gruppen organisiert wurde, stellten sich die Probleme der unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerschaft und der Rechtfertigung voneinander abweichender Ergebnisse des schulischen Erziehungsprozesses.

„Mit der Durchsetzung der Jahrgangsklasse gibt es einen organisatorischen Synchronisationsvorgang von Lebensalter und Altersveränderung mit Stoffen, Lehrerzuweisungen, Zeugnissen u. dgl. Die Klassenfolge wird dann gleichsam zur Chronologie des Erziehungsprozesses. Es ist diese Betonung der Gleichheit als Voraussetzung von und Bedingung für den Organisationsmechanismus, die Differenzierungsformen als Ersatztechnologien mobilisiert. Die Pointe dieser Problembehandlung ist, daß den Pädagogen ‘die Verschiedenheit der Köpfe’ wohl vertraut war. Das ist zugleich ein früher Hinweis dafür, daß die anfallenden Erfahrungen auf zweierlei Weise verrechnet werden können: sowohl von einer Betonung der Gleichheit der Voraussetzungen als auch von einer Betonung der Gleichheit der Ergebnisse her. In der Phase des Auf- und Ausbaus der Organisation des Erziehungssystems kommt es zu dieser Unterscheidung noch nicht. Die Differenzierung orientiert sich an der Jahrgangsklasse als solcher und führt sowohl zur Bildung verschiedener Schultypen entsprechend den verschiedenen Fähigkeiten der Schüler als auch zur Differenzierung der ‘Schulklasse’ unter Berücksichtigung der Resultate des Unterrichts. Die Organisation gibt also Raum, das Technologieproblem sowohl von seiten der Eingangsbedingungen des Unterrichtsgeschehens als auch von seiten seiner Ergebnisse aufzubrechen“ (Luhmann/Schorr 1979, S. 220 f.).

Die aus Rationalisierungsgründen eingeführte Form der Unterrichtung größerer Schülerzahlen in Jahrgangsklassen²⁵⁵ benötigt eine Voraussetzung

²⁵⁵ Mit Blick auf die heutigen Probleme im Umgang mit Jahrgangsklassen stellt Mayer (1997) zur Herkunft und Einordnung dieser Organisationsform fest: „Der Begriff ‘Klasse’ gehört also wohl vorrangig in den juristischen Begriffskatalog einer staatlichen Schulpflicht und läßt für die Schule als Staatsmonopol im Auf und Ab der deutschen Geschichte seit 1870 aufschlußreiche Rückschlüsse zu! Tatsache ist, daß der Begriff ‘Jahrgangsklasse’ zunehmend ab 1870 (Deutsches Kaiserreich!) nachzuweisen ist, und daß die ‘Indienstnahme’ der Sechsjährigen durch die Staatsschule eindeutig Vorrang vor allen Bedürfnissen des Kindes hatte, und auch nicht durch die Ausrufung dieses 20. Jahrhunderts als ‘Jahrhundert des Kindes’ (Ellen Kay) pädagogisch in Zweifel gezogen wurde“ (Mayer 1997, S. 155 f.). Die Idee der Jahrgangsklasse ist, wie erläutert, älter, aber der Hinweis auf den staatlichen Zwangscharakter und die Vereinnahmung durch die zunehmend verstaatlichte Institution ist wichtig.

zu ihrer Legitimation: Sie beruht – nicht nur damals – auf einer Homogenitätsannahme der Kinder und Jugendlichen. Es wird z. B. mit dem Konstrukt der „Einschulungsfähigkeit“ vom allgemeinen und gleichzeitigen Beginn schulischer Lernfähigkeit und anschließend von identischen Lernfähigkeiten in einem bestimmten Lebensalter sowie von einer gleichmäßigen Entwicklung dieser Fähigkeiten ausgegangen – sonst ist ein solcher Unterricht nicht denkbar. Wenn den Pädagogen dennoch die „Verschiedenheit der Köpfe“ bewußt war und ist, bedarf der organisatorische Schulaufbau besonderer Legitimation. Deshalb mußte die in Kapitel 4.1 erläuterte sozialschichtspezifische Grenze zwischen den entstandenen hierarchischen Schulformen zu einer begabungsbegründeten umgedeutet werden. Damit ließ sich zugleich das oben erwähnte Selektionsproblem lösen. Soziale Ungleichheiten wurden zu Leistungsunterschieden umdefiniert, für die es verschiedene Schulen geben muß, um damit die differenzierende Vergabe unterschiedlich wertiger Abschlüsse zu rechtfertigen. Die Homogenitätsannahme führt zur Vereinheitlichung innerhalb der einzelnen Schulklasse bzw. Schulform und hat Differenzierung durch die Verschiedenartigkeit der Schulformen zur Folge, weil sie durch eine Heterogenitätsannahme zu ergänzen ist. Erst diese Dialektik macht die moderne Schule im modernen Staat zu einer legitimierten sozialen Reproduktionsinstitution.

Dies zeigt sich u. a. in Diskussionen um die Beibehaltung des gegliederten Schulwesens, wenn von Leistungsunterschieden zwischen den in den verschiedenen Schulformen Lernenden die Rede ist. Daß es abweichende Erfolge bei der Bewältigung des schulischen Lernstoffs gibt, wurde nie bestritten – unabhängig von den Kategorien zur Erfolgsmessung –, und es ist nicht anzunehmen, daß sich dieser Zustand jemals so ändert, daß solche Unterschiede nicht mehr zu verzeichnen sind. Die Reaktion auf diese Voraussetzung ist aber variabel, das derzeitige Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland wählt eine – auf den ersten Blick – in sich schlüssige Organisationsform aus: Das horizontal gegliederte Schulwesen geht – mindestens für die Zeit nach der Grundschule – davon aus, daß eine Aufteilung der Schülerschaft nach schulischer Leistungsfähigkeit in Gruppen zu diesbezüglicher Homogenität dieser Gruppen führt. Diese Annahme wird durch die Idee einer mehr oder weniger linearen und zwischen den Schülern und Schülerinnen vergleichbaren Zunahme der Leistungsfähigkeit mit dem Älterwerden der Lernenden verbunden. Das legitimiert die Organisation von Jahrgangsklassen. Der in schulischem Unterricht immer noch vorherrschende Frontalunterricht unterstreicht das Normalitätskonstrukt²⁵⁶ eines horizontal gegliederten Schulwesens, mit dem die Jahrgangsklasse arbeitet: Es geht in Bezug auf die Lern- und Leistungsfähigkeit sowie die – in erster Linie – kognitive Entwicklung von der Homogenität der Lernenden in-

²⁵⁶ Ausführlicher zum Normalitätskonstrukt auf der individuellen Ebene siehe Kapitel 4.3.3.

nerhalb der jeweiligen Schulklasse aus.

Die Korrekturmöglichkeit Sitzenbleiben bzw. Überspringen von Klassenstufen ist in diesem Zusammenhang kein Gegenargument. Sie unterstützt vielmehr die Homogenitätsannahme, weil dadurch „Fehleinschätzungen“ oder „Fehlentwicklungen“ korrigiert und die vermeintliche Homogenität in den abgebenden und in den aufnehmenden Klassen wieder hergestellt wird. Genauso ist die „Durchlässigkeit“ des gegliederten Schulwesens zu bewerten: Der Wechsel von einer Schulform zur anderen unterstützt die jeweilige Homogenitätsannahme, weil der betreffende Schüler dann auf die Schulform kommt, auf die er eigentlich „gehört“. Die Einrichtung von Gesamtschulen geht in der Regel ebenfalls von einer Gleichartigkeit der Schüler und Schülerinnen in der einzelnen Unterrichtsklasse aus. Die dort praktizierte Leistungsdifferenzierung der Lernenden in einzelnen Fächern *verstärkt* sogar die Homogenitätsannahme. Da die einzelnen Schüler und Schülerinnen nicht mehr als Gesamtperson einem bestimmten Leistungsniveau zugeordnet werden müssen – wie bei der Überweisung zwischen den verschiedenen Schulformen des gegliederten Systems –, sondern zur gleichen Zeit in verschiedenen Schulfächern auf unterschiedlichen Niveaus unterrichtet werden, ist – jedenfalls von der Idee her – in den so entstehenden Lerngruppen noch stärker von einer Homogenität der Lern- und Leistungsfähigkeit auszugehen.

Dennoch weist schon die Möglichkeit der differenzierten Zuordnung in verschiedenen Fächern zu unterschiedlichen Leistungsniveaus²⁵⁷ auf die Brüchigkeit der Homogenitätsannahme hin. Zudem macht jede Erfahrung mit Lerngruppen genauso wie Untersuchungen zu ihrer Homogenität²⁵⁸ deutlich, daß ein wirklicher Gleichstand der Leistungsfähigkeit nie vorliegt. Tatsächlich ist die Homogenitätsannahme in diesem Zusammenhang die zentrale ideologische Voraussetzung zur Produktion von *Heterogenität*: Nur die Gleichheitsannahme bezüglich der Lern- und Leistungsfähigkeit der Mitglieder einer Lerngruppe läßt z. B. gerechtfertigt erscheinen, eine

²⁵⁷ Solche Differenzierungen praktizieren heute nicht nur Gesamtschulen. In Nordrhein-Westfalen gibt es beispielsweise in allen anderen Schulformen – außer den Sonderschulen, die aber in sich sehr differenziert arbeiten – unterschiedliche Lernniveaus. Haupt- und Realschulen differenzieren in höheren Jahrgängen immer stärker bis hin zur Kopplung bestimmter Niveaus mit differenzierten Abschlüssen. Gymnasien kennen mindestens in ihrer Oberstufe die Differenzierungsform Grund- und Leistungskurs – auch wenn Neigungen der Lernenden oder Berufswahlaspekte als Begründung angegeben werden. Diese Differenzierungsformen werden unterstützt durch formelle Maßnahmen, etwa „Stütz- oder Angleichungskurse“, sowie durch informelle Maßnahmen, vor allem häusliche Unterstützung und Nachhilfeunterricht – der sich inzwischen seinerseits verfestigt und institutionalisiert.

²⁵⁸ So wies z. B. schon Ingenkamp (1969) auf die problematische Annahme der homogenen Jahrgangsklasse hin, die *zwangsläufig* und *geplant* zu Mißerfolgs- und Abwertungserlebnissen eines Teils der Klassenangehörigen führt.

für alle gleiche Klassenarbeit zu stellen.²⁵⁹ Nur die Annahme einer Vergleichbarkeit der Voraussetzungen erlaubt es, einen für alle identischen Erfolgsmaßstab anzulegen und so begründet unterschiedliche Zensuren zu vergeben.²⁶⁰ Diese Zensuren sind dann Grundlage der Versetzung oder Nichtversetzung bzw. für die Verleihung oder Versagung von Abschlüssen.

Die Entscheidung über Abschlüsse ist eine zentrale Aufgabe des Bildungssystems. Die Heterogenisierung der Lernenden ist damit eine entscheidende Funktion des Erziehungs- und Bildungswesens. Die Homogenitätsvorstellung für einzelne Lerngruppen und die Schülerschaft der jeweiligen Formen des gegliederten Schulwesens gehört zum ideologischen Kern der Konstruktion des Erziehungs- und Bildungswesens – nicht nur in der Bundesrepublik Deutschland.²⁶¹ Erst vor diesem Hintergrund wird die heterogenisierende Wirkung des Bildungswesens akzeptiert.

Die Institution Schule versucht die Voraussetzung, auf der sie aufbaut, selbst zu schaffen, indem sie die Grundlage ihrer Struktur, die Homogenität, produziert. Der Grund liegt nicht in der Unfähigkeit oder einem bösen Willen der in der Institution tätigen Menschen, sondern ist in den ihr eigenen Konstruktionsprinzipien angelegt:

„Organisationen aber bestehen aus Handlungen, aus Praktiken und Routinen, die nach Konventionen, Regeln und Normen ablaufen, in die die Handelnden als Funktionsrollenträger eintreten müssen, wenn sie Mitglied der Organisation werden oder bleiben wollen. Organisationen bestehen nicht aus Menschen und ihren Neigungen und Gefühlen. Diese erkennt die Organisation gegebenenfalls als Ursache von Fehlhandlungen, Abweichung und Regelverletzung. Das Repertoire an organisationskonformen Handlungen aber ist begrenzt. Es folgt dem Organisationszweck, auf den die Mitglieder einer Organisation verpflichtet sind“ (Radtke 1995, S. 858).

Wie die Institution Schule auf Störungen der Homogenitätsannahme reagiert, verdeutlicht Radtke (1996) am Beispiel der Seiteneinsteiger. So be-

²⁵⁹ Eine Extremform ist das Zentralabitur, wie es u. a. in Bayern durchgeführt wird. Jede Form von standardisierter Prüfung geht von dieser Annahme aus, etwa die Führerscheinprüfung, die – mindestens in ihrem schriftlichen Teil – für alle Probanden gleich ist. Allerdings ist die Argumentation in diesem Fall anders, es wird vom Endergebnis, der Berechtigung zur Teilnahme am motorisierten Straßenverkehr, ausgegangen, wovon ungeeignete Personen ausgeschlossen werden sollen – mit sehr mäßigem Erfolg, wie die alljährlichen Unfallstatistiken und die Flensburg-Verkehrssünderkartei belegen.

²⁶⁰ Die Zensurenvergabe ist schon lange in der Diskussion. „Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung“ (Ingenkamp 1976) ist wissenschaftlich geklärt; Zensuren sind in hohem Maße unzuverlässig und erlauben über die Gruppe hinaus, innerhalb derer sie vergeben wurden, kaum objektive Aussagen (siehe z. B. Klafki 1989). Das Problem von Leistungsmessung und -bewertung als funktionale Aufgabe des Schulwesens ist mit dieser Erkenntnis aber nicht gelöst. Darauf weist der Fortbestand der Schulnoten ebenso hin wie die Schwierigkeiten beim Ersatz von Noten durch Berichtszeugnisse in Grundschulen.

²⁶¹ Dies gilt nicht nur im vergleichbaren Schulsystem Österreichs, sondern auch in Staaten, die gesamtschulähnliche Systeme aufbauten. Hier greifen die am Beispiel der Gesamtschule angedeuteten Selektionsmechanismen. Jedes Bildungssystem, das die Selektionsaufgabe neben anderen Funktionen verfolgt, arbeitet auf diese Weise.

zeichnet man Kinder, die im schulpflichtigen Alter aus einem anderen Staat in die Bundesrepublik Deutschland kommen und hier die Schule besuchen müssen. Das können Flüchtlingskinder aus Afrika genauso sein wie Kinder von Spätaussiedlern aus den Nachfolgestaaten der Sowjetunion oder Kinder von Arbeitsmigranten. Gemeinsam ist ihnen, daß sie eine oder mehrere Grundanforderungen für die normale Teilnahme an der deutschen Schule nicht erfüllen. Am auffälligsten ist zumeist die fehlende oder geringe Sprachkenntnis in der Unterrichtssprache Deutsch.

„Da sie aber die deutsche Unterrichtssprache weder hinreichend sprechen noch verstehen und da unklar ist, welche Vorkenntnisse in den verschiedenen Unterrichtsfächern sie tatsächlich mitbringen, werden sie nicht umstandslos in der Mitgliedschaftsrolle als ‘Schüler’ akzeptiert“ (Radtke 1996, S. 50).

Zudem „stören“ Seiteneinsteiger die Schulentwicklungsplanung, die sich nicht mehr nur auf die Geburtenzahlen in einer bestimmten Region beziehen kann, sondern auch mit Zu- und Abwanderungen rechnen muß. Wichtiger als dieses Planungsproblem ist hier die *interne* Reaktion der Schule auf diese Heterogenität. Die Einrichtung von Auffang- oder Vorbereitungsklassen erhält die Fiktion der Homogenität in den übrigen Schulklassen aufrecht.²⁶² Diese Sonderklassen sollen die Seiteneinsteiger möglichst schnell in die Lage versetzen, dem Unterricht in der Regelklasse zu folgen. Tatsächlich werden häufig jahrgangübergreifende Auffangklassen gebildet, weil nicht genügend Lehrerstunden für die zumeist geringen Schülerzahlen der einzelnen Altersstufen zur Verfügung stehen. Eine Kooperation mit den Regelklassen ist dann nicht mehr möglich, so daß reine Deutschkurse entstehen. Das führt dazu, daß die Seiteneinsteiger in niedrigere als ihrem Alter und/oder Leistungsstand entsprechende Klassen integriert werden. Die räumliche, zeitliche, inhaltliche und soziale Trennung macht die Seiteneinsteiger zu Außenseitern der Schule – aus *organisatorischen* und nicht aus pädagogischen Gründen (Radtke 1996, S. 52 f.).²⁶³ Mit dieser rigiden

²⁶² Dazu paßt, daß Auffangklassen hauptsächlich an Grund- und Hauptschulen entstehen. Realschulen und Gymnasien werden damit in ihrem Regelunterricht durch Seiteneinsteiger kaum oder nicht gestört (Radtke 1996, S. 52). Sollten Seiteneinsteiger den Sprung auf höhere Schulen schaffen, sind sie in der Regel schon so angepaßt, daß sie der Homogenitätsannahme dieser Schulen entsprechen – und diese dadurch noch rechtfertigen.

²⁶³ Radtke sieht zudem eine politische Dimension dieses Umgangs mit Seiteneinsteigern, wenn er ihn mit der früheren Benachteiligung von Mädchen in allgemeinbildenden Schulen und den Reaktionen darauf vergleicht: „Der (Sozial-)Staat ist an der Loyalität der nicht wahlberechtigten Einwanderer nicht interessiert, solange sie im Kalkül der politischen Parteien nur als Objekte symbolischer Auseinandersetzungen über nationale Zuverlässigkeit vorkommen. Es ist billiger, schmerzloser und genügt der *political correctness*, in neue Rahmenpläne etwas über ‘interkulturelle Erziehung’ hineinzuschreiben, als Schulen zu öffnen und die offenkundige Diskriminierung strukturell abzustellen. Deshalb ist es nützlich, wenn nicht die Unzulänglichkeiten des Schulsystems und die diskriminierenden Mechanismen in der Schule, sondern die ‘Belastungen’ der Kinder durch die Migration und ihre ‘Fremdheit’ für ausbleibende Erfolge verantwortlich gemacht werden können. Dazu dient zuverlässig die Ikone ‘Seiteneinsteiger’“ (Radtke 1996, S. 60).

Reaktion verdeckt die Institution Schule, wie sehr diese Nichterfüllung des Normalitätskonstruktes eines Schülers (siehe Kapitel 4.3) sie an den Rand ihrer Leistungsfähigkeit bringt.²⁶⁴ Gleichzeitig verdeutlicht der Umgang mit Seiteneinsteigern ein Konstruktionsprinzip der Schule.

Die Homogenitätsannahme zeigt sich in allgemeiner Weise im Umgang mit kultureller Heterogenität in „normalen“ Schulklassen.²⁶⁵ Zu einem Teil wird Verschiedenheit geleugnet, weil alle Kinder als „normal“ beschrieben und deshalb keine Abweichungen wahrgenommen werden – obwohl gleichzeitig in Interviews von der „anderen“ Mentalität bestimmter Kinder die Rede ist. Häufig wird versucht, die Heterogenität durch die schon für Seiteneinsteiger beschriebenen organisatorischen Maßnahmen zu reduzieren. Mit der Zunahme der Zahl ausländischer Kinder entwickelten sich die Vorbereitungsklassen Ende der 1970er Jahre zu Dauereinrichtungen oder es wurden, manchmal mit emanzipatorischem Interesse, reine Ausländerklassen gebildet – bis diese Reaktionsformen aus *politischen* Gründen untersagt wurden. Eine andere, erst später häufiger gewählte Separierungsform war und ist die Überweisung ausländischer Kinder auf Sonderschulen für Lernbehinderte²⁶⁶ (Auernheimer 1995, S. 220 f.).

Die organisatorische Reaktion der Institution Schule auf die „Verschiedenheit der Köpfe“ ist als Homogenisierung zu interpretieren. Das Schulwesen reagiert auf Heterogenität – auf dieser Ebene – u. a. mit Differenzierung, um die gewünschte Gleichheit herzustellen:

„Die Geschichte der Schulpädagogik könnte erzählt werden als eine Abfolge von Homogenisierungsanstrengungen, die im Haus des Schulmeisters des 18. Jahrhunderts begonnen und im modernen, vielfach gegliederten und differenzierten Schulsystem ihre heutige Form gefunden haben. Das Prinzip des Gesamtunterrichts und der damit verbundenen ‘Klassenbildung’ trieb und treibt den Differenzierungsprozeß des Schulsystems voran: nach Alter, nach sozialer Klasse/Schicht, nach Geschlecht, nach nationaler

²⁶⁴ Zudem muß man sich die Frage stellen, was Kinder und Jugendliche in der Schule aufgrund der beschriebenen institutionellen Maßnahmen im Umgang mit solchen Kindern, die zu sehr vom Normalitätskonstrukt abweichen, lernen. Das Konzept der institutionalisierten Diskriminierung (Kapitel 4.2.3) geht dieser Frage ansatzweise nach.

²⁶⁵ Zur Wahrnehmung von und zu Reaktionsweisen auf die inzwischen nicht mehr zu leugnende kulturelle und sprachliche Pluralität in einer „normalen“ Grundschule in Hamburg – und damit in einer normalen westeuropäischen Großstadt – siehe den Band von Gogolin und Neumann (1997) mit Ergebnissen eines Forschungsprojektes, daß unter dem Titel „Bilinguale Kinder in monolingualen Schulen“ durchgeführt wurde.

²⁶⁶ Nachdem schon in den 1970er Jahren Berichte aus Baden-Württemberg über einen hohen Anteil italienischer Kinder in Sonderschulen auftauchten, verdeutlichten erst in jüngerer Zeit statistische Auswertungen ein eklatantes Mißverhältnis zwischen dem Anteil ausländischer Kinder an der Bevölkerung und ihrem Anteil in Sonderschulen (insbesondere für Lernbehinderte) (Kornmann/Klinge 1996, Kornmann/Klinge/Iriogbe-Ganning 1997 vor allem für die alte Bundesrepublik Deutschland, Kronig 1996 und Sturny-Bossart 1996 für die Schweiz; Karrer 1996 weist auf die besonderen Probleme der Sonderschule für Geistigbehinderte im Umgang mit Immigrantenkinder hin).

Herkunft oder nach Hautfarbe und nach Leistung sind in aller Welt Schülergruppen für schulische Zwecke homogenisiert worden“ (Radtko 1995, S. 859).

Auf diese Weise entstanden nicht nur die Jahrgangsklassen, sondern auch die Schulformen sowie die Differenzierungen innerhalb der Schulen. Die Homogenitätsannahme für die einzelnen Schulformen des gegliederten Schulwesens geht von einer Leistungsverschiedenheit der Schüler und Schülerinnen aus und beansprucht, diese durch die hierarchische Differenzierung der Leistungsanforderungen in den Schulformen zu reduzieren. Auch Sonderschulen für verschiedene Behinderungsformen sind der Versuch, auf der Ebene der konkreten Klasse Homogenität zu erzeugen, wie sie für den Unterricht in großen Gruppen als erforderlich angesehen wird. Die horizontale Gliederung des Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland erweckt die Illusion einer Homogenität der Schülerschaft in den einzelnen Schulen und Schulklassen und erschwert damit gleichzeitig die Wahrnehmung sowie das Einlassen auf deren tatsächliche Heterogenität.

Neben der Reaktion auf Verschiedenheit und der Gleichheitsannahme auf organisatorischer Ebene ist das gleiche auch auf der inhaltlichen Ebene des Schulwesens zu beobachten. Im Kapitel 4.1.5 wurde aufgezeigt, wie der abweichende Umgang mit Sprache, bzw. mit einer „Buchkultur“, zu Unterschieden im Schulerfolg führt. Oben wurde am Beispiel der Seiteneinsteiger erwähnt, daß das Schulwesen von einer Einsprachigkeit der Schüler und Schülerinnen ausgeht, wobei unhinterfragt Deutschkenntnisse gemeint sind. Dies nennt Gogolin (1994b) den „monolingualen Habitus“.²⁶⁷ Die in der Schule zugrunde gelegten Vorkenntnisse und Verhaltensweisen sowie die vermittelten Inhalte beziehen sich aber nicht nur auf spezielle sprachliche Kenntnisse, sie bevorzugen bestimmte Gruppen und benachteiligen andere. Dieses Problem ist keineswegs neu, man bezeichnete es z. B. schon im Zusammenhang mit der erwähnten Diskussion um Chancengleichheit als Mittelschichtorientierung²⁶⁸.

Im Kapitel 2.2.4 wurde auf die Homogenisierungsfunktion als Argument und Ziel der Entwicklung des Bildungswesens hingewiesen. Das historisch weiter zurückliegende Beispiel der Industrieschulen verdeutlichte,

²⁶⁷ Die Annahme einer solchen Einsprachigkeit ist aber nicht nur im schulischen Bereich verankert. Zwischen den zugewanderten Eltern und den Lehrern sowie darüber hinaus besteht so etwas wie ein „common sense“ über die Vorherrschaft der deutschen Sprache. Die Schule zeigt sich als eine Einrichtung in einem Nationalstaat (Gogolin 1994a, siehe auch die Kapitel 3.2, 3.4 und Wenning 1996a).

²⁶⁸ Die Beurteilung der Schule als Mittelschichtinstitution ist nicht neu, auch wenn sie bei der Chancengleichheitsdiskussion (siehe Kapitel 4.1.5) der 1960er und 70er Jahre verstärkt thematisiert wurde. Auernheimer (1995, S. 225) verweist auf die Wurzeln der Bemühungen um eine stärkere Verbindung von Lernen und Leben mit dem Ziel, die Distanz zwischen Schule und sozialem Umfeld zu überwinden. Der pädagogische Pragmatismus von John Dewey hat dies ebenso versucht wie die europäische Reformpädagogik. Über die daraus hervorgegangene Community Education informiert z. B. Bühren (1997).

wie mit deren Hilfe eine andere und möglichst einheitliche Arbeitshaltung in der nachwachsenden Generation erzeugt werden sollte – bzw. von den Pädagogen versprochen wurde. Zu den Homogenisierungsleistungen auf inhaltlicher Ebene zählen weitere Prozesse, die in den jeweiligen Zusammenhängen schon angesprochen wurden und die hier deshalb nur noch aufgeführt werden. Dazu ist das Bemühen zu rechnen, eine einheitliche Sprache in allen Landesteilen zu vermitteln bzw. durchzusetzen. Ebenfalls gehört die Vermittlung bestimmter kultureller Muster sowie ausgewählter Normen und Werte dazu – im weiteren Sinne auch das, was unter Allgemeinbildung gefaßt wird. Die Akzeptanz der Selektionsleistung des Bildungswesens wird auf dieser Ebene durch die unterschiedlichen Inhalte bzw. die abweichenden Erarbeitungsformen von Inhalten gestützt und für die Betroffenen damit plausibler zu machen versucht. Über die Strukturierung der Biographie der Kinder, die alle zu einzelnen Schülern und Schülerinnen gemacht werden, sowie die gemeinsame Erfahrung der Teilnahme an der Institution Schule kommt es zu einer Homogenisierung individueller Erfahrungen, Verhaltensweisen und Vorstellungen, wie sie vor drei Jahrhunderten geradezu unvorstellbar war.

Als aktuelleres Beispiel zur Verdeutlichung dieser Tendenzen kann das Bildungswesen in der ehemaligen DDR dienen. Dort galt Schule – die weitgehend durchgesetzte Einheitsschule – als wichtiger gesellschaftlicher Integrationsfaktor und versuchte deshalb, die Freizeit der Kinder und Jugendlichen in einem gesellschaftlich gewünschten Sinne zu gestalten. Das erklärt, warum die Werte für die Unterrichtszeit bzw. für das zeitliche Gewicht der Schule im Leben von Kindern und Jugendlichen in der DDR europaweit mit an der Spitze lagen – trotz einer auf zwölf Jahre begrenzten Unterrichtszeit (bis zur Hochschulreife). Die starke Institutionalisierung des Lernens blieb aber nicht unwidersprochen:

„Vor allem ist die starke Ausdehnung der Schulzeit in der DDR aber der ganztägigen Betreuung der Schüler – bis zur Klassenstufe IV über den Vormittagsunterricht hinaus – zuzuschreiben, in der schulische Erfordernisse, sozialpolitische Rücksichten und ideologische Interessen zusammentrafen. Andererseits war die rasche Einführung der schulischen 5-Tage-Woche nach 1989, die schon vor der «Wende» vergeblich gefordert worden war, Ausdruck des weitverbreiteten Widerstands gegen Institutionen, die das Leben der Kinder und Jugendlichen bilden und kontrollieren sollten“ (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, S. 408).

Die Institution Schule setzt einerseits eine Homogenität der Kinder voraus und produziert sie andererseits bewußt. Homogenisierung gilt – etwa bei Vorbereitungen auf eine „Schulreife“ oder für die Vergabe von Abschlüssen – als notwendiges und legitimes Mittel. Damit ist ein Vergleich zwischen dem Nationalstaat und der allgemeinbildenden Schule zu ziehen: Beide gehen – im Normalfall – von einer automatischen Zugehörigkeit durch Geburt bzw. Aufwachsen aus; beide setzen Homogenität voraus und produ-

zieren sie gleichzeitig;²⁶⁹ für beide wird dieses, auf den ersten Blick widersprüchliche Verhalten als legitim bzw. notwendig angesehen; beide Institutionen fordern entsprechendes Wohlverhalten von ihren (Zwangs-)Mitgliedern und verfügen mit dem Strafrecht bzw. mit der Verweigerung von Zertifikaten über Mittel, es einzufordern.

Die mit der Homogenisierungsleistung der Institution Schule einher gehenden Zwänge machen einen Teil des Disziplinierungsdiskurses in der modernen Gesellschaft aus. Die in und durch Schule gegebenen emanzipatorischen Möglichkeiten sind zwar zentral für den Befreiungsdiskurs – keine andere gesellschaftliche Institution bietet entsprechende Chancen –, sie werden aber durch die Anpassung an Verhaltensmuster, sprachliche und kulturelle Erwartungen und den Charakter der Zwangsanstalt erkauft. Praktisch die gesamte seit Durchsetzung der Schulpflicht geäußerte Schulkritik ist – soweit sie sich nicht gegen emanzipatorische Leistungen des Bildungswesens wendet – der Auseinandersetzung mit diesen Zwängen, bzw. mit den angewandten Mitteln der Homogenisierung zuzuordnen.

4.2.2 *Die Sonderschule als heterogenisierende Institution*

Die Institution Schule produziert – wie der Nationalstaat – neben Homogenität auch Heterogenität. Dies klang im letzten Abschnitt an verschiedenen Stellen an. Heterogenisierende Wirkungen der Schule lassen sich auf verschiedenen Ebenen beobachten. Im Kapitel 4.1 wurde auf die besondere Bedeutung selektiver Prozesse hingewiesen. Hier stehen vor allem die Wirkungen der differenzierten und horizontal gegliederten Schulstruktur im Mittelpunkt. Als Beispiel für Vereinheitlichung und Differenzierung wird das Sonderschulwesen herangezogen, weil damit deutlicher zu zeigen ist, daß eine Schulstruktur auch unbeabsichtigte Ergebnisse hervorbringt. Zudem läßt sich daran erläutern, daß der Institution Schule nicht nur eine Homogenitätsannahme über die Schüler zugrunde liegt, sondern zugleich eine Heterogenitätsannahme. Erst das Zusammenwirken beider Annahmen erlaubt die spezifische Konstruktion von Schule als Institution und führt zu deren vereinheitlichenden und differenzierenden Wirkungen.

Die heterogenisierende Wirkung der organisatorischen Aufgliederung

²⁶⁹ Am Beispiel der im Kapitel 3.4 erläuterten Durchsetzung der Verkehrs- bzw. Nationalsprache (Kremnitz 1997) zeigt sich die enge Verbindung beider Institutionen. Ohne Einführung des allgemeinen Schulwesens sowie die Schulpflicht für alle Kinder wäre die Angleichung der Sprachnormen nicht möglich gewesen. Gleichzeitig hatte und hat gerade der Nationalstaat ein großes Interesse an der Verwirklichung der allgemeinen Schulpflicht, weil er auf Homogenitätsannahmen aufbaut, die nicht zu sehr verletzt werden dürfen, weil sonst die ideologische Grundlage des Nationalstaats in Frage gestellt wird. Allerdings laufen diese Prozesse innerhalb der gesellschaftlichen Modernisierung ab und sind deshalb auch von anderen als den hier erwähnten Faktoren beeinflusst.

des Schulwesens ist nur im Zusammenhang mit der historischen Entwicklung des Bildungswesens in Deutschland zu begreifen. Mit der Durchsetzung der Schulpflicht wurde, wie oben angedeutet, eine starke und bewußte Trennung zwischen höherem und niederem Schulwesen vollzogen:

„Nur vordergründig handelt es sich dabei um eine schulorganisatorische Frage. Tatsächlich geht es um die gesellschaftlichen Interessen an der Standes-, Klassen- und Schichtdifferenzierung, wobei in Deutschland die Territorialstaaten eine besondere Rolle spielen. Denn die allgemeine Schulpflicht enthielt ein integrierendes Moment, das bestehende soziale Segmentierung zu unterwandern drohte“ (von Friedeburg 1997, S. 42).

Die Entwicklung der Sonderschulen als institutionelle Bildungseinrichtung für diejenigen, die – aufgrund zu starker Abweichungen vom Normalitätskonstrukt – bis dahin nicht oder nur unzureichend in die allgemeinbildenden Schule aufgenommen wurden, ist zudem im Rahmen einer weiter gefaßten, im Kapitel 2.2.3 schon erläuterten Entwicklung zu sehen. Die Veränderung der Produktionsstrukturen führte, beginnend im 18., vor allem aber im 19. Jahrhundert, u. a. zur Auflösung des bis dahin wichtigen „ganzen Hauses“. Dort fielen in der Regel Wohn- und Arbeitsort zusammen; Arbeit, soziale Kontrolle und Fürsorge waren eng miteinander verwoben, so daß Personen mit eingeschränkter Leistungsfähigkeit und/oder Verhaltensauffälligkeiten in die bestehende Sozialstruktur eingebunden werden konnten (Dörner 1994, S. 369 f.). Mit der Trennung von Wohn- und Arbeitsort sowie zunehmender Arbeitsteilung, insbesondere der Fabrikarbeit, wurden zusätzliche Tätigkeiten der Kontrolle und Fürsorge aus dem Produktionsprozeß der nichtbäuerlichen Bevölkerung ausgeschlossen. Dadurch fiel die fehlende Teilnahmemöglichkeit am gesellschaftlich als (lebens-)notwendig bewerteten Arbeitsprozeß auf. Die so Behinderten²⁷⁰

²⁷⁰ Die Definition, wer warum wie als behindert zu bezeichnen ist, wird in der Regel von einem bestimmten Normalitätskonstrukt aus getroffen. Es gibt andere Ansätze, die an die angedeutete geschichtliche Entwicklung anknüpfen. Barton (1994) begreift Behinderung als integralen Bestandteil der Chancengleichheitsproblematik und wendet sich gegen Defizit- und Individualisierungsmodelle zur Definition von Behinderung:

„Das Erkennen der Bedeutung und die Erforschung der Ursprünge der Unterschiede im Leben behinderter Menschen im Vergleich zum Rest der Gesellschaft bilden folglich grundlegende Elemente einer sozialen Theorie der Behinderung. Der Kapitalismus nimmt in diesem Prozeß eine wichtige Rolle ein, zum einen wegen des hohen Stellenwertes, den er der Arbeit zumißt, und zum anderen aufgrund der Unterscheidung, die er zwischen produktiven und nichtproduktiven Menschen betont. Dies legitimiert eine Form sozialer Verhältnisse, in denen behinderte Menschen nach dem betrachtet werden, was sie nicht können. Das Problem ist damit individualisiert. Die Teilnahme an gesellschaftlichen Ereignissen ist nicht nur von den individuellen Beschränkungen behinderter Menschen abhängig, sondern vielmehr von den physischen und sozialen Restriktionen einer im wesentlichen feindlichen Umwelt“ (Barton 1994, S. 313).

Siehe zur neueren Diskussion des Behinderungsbegriffes im Zusammenhang mit Sonderpädagogik bzw. Integrationspädagogik die Beiträge von Eberwein (1995, S. 469 ff., 1996, S. 16 ff.) und Hiller (1991, S. 225-229).

wurden zum organisatorischen Problem für die betroffenen Familien und für die Gesellschaft.

Hinzu kam eine weitere, schon angedeutete Entwicklung: Mit der Verbreitung einer bestimmten Arbeitshaltung, deren Verwirklichung ausschließlich in der Form einer normalen, geregelten Tätigkeit akzeptiert war, lehnte man anders lebende Menschen zunehmend ab:

„Für sie schuf man zuletzt Arbeitshäuser, von denen es 1786 in Deutschland 60 gab. In diesen errichteten die aufstrebenden Wirtschaftsbürger die ersten Fabriken, gaben aber diese Experimente bald wieder als unwirtschaftlich auf, lernten jedoch daran, daß die Wirtschaftlichkeit von Fabriken mit Zwangsarbeit nicht zu erreichen war, sondern die formale Freiheit eines Vertrages zwischen freien Unternehmern und freien Arbeitern zur Voraussetzung hatte“ (Dörner 1994, S. 371).

Daneben ist ein weiterer gesellschaftlicher Lernprozeß zu beobachten: Wie schon bei der Einrichtung von Manufakturen und Schulen galten außerhäusliche Institutionen jetzt auch als Lösung sozialer Probleme.²⁷¹ Für die im Produktionsprozeß jetzt störenden Menschen wurden nicht zufällig ab Beginn des 19. Jahrhunderts gesonderte Maßnahmen getroffen, bei denen pädagogisches Bemühen eine besondere Rolle spielte.

„In den ersten Irrenanstalten, die ab 1800 allmählich überall entstanden, ging es liebevoll zu – bis zu romantischem Ausmaß. Noch begeistert von der Aufklärung glaubte man fest, daß jeder Mensch in seinem Kern vernünftig ist, nur durch widrige Umstände oft an seine Vernunft nicht herankommt. Da die Pädagogik *die* Einzelwissenschaft der Aufklärung ist, machte man sich an die Arbeit der Nach- oder Umerziehung. Man kam sich vor wie ein Gärtner, der eine Blume pflegt, den Boden düngt, das Unkraut jätet, bis die Blume der Vernunft zu voller Blüte kommt. Man kompensierte Erziehungsmängel ‘ungezogener’ und änderte die Gewohnheiten ‘verwöhnter’ Menschen, um jeden zu der Leistung und dem Anstand zu bringen, die die neue Marktgesellschaft als ihre Vernunft definierte. Bei vielen gelang dies, bei vielen aber auch nicht“ (Dörner 1994, S. 377 f., Hervorhebung im Original).²⁷²

In einer Verschränkung pädagogischer Bemühungen mit dem Nützlichmachen für den Produktionsprozeß entstanden auch die ersten Bildungsanstal-

²⁷¹ Gefängnis bzw. Zuchthaus sind in diesem Rahmen eine schon viel ältere Institution. Allerdings hatte (und hat) sie in erster Linie eine abschreckende Wirkung auf diejenigen, die *nicht* in diese Institution eingebunden sind. Hier geht es um direkte Einflüsse der Institution auf ihre „Insassen“. Dabei stehen die von der schulischen oder betrieblichen Sozialisationsforschung in erster Linie untersuchten sozialisierenden Auswirkungen auf die Individuen nicht im Vordergrund. Es geht vielmehr um institutionell beabsichtigte Inklusions- und Exklusionswirkungen.

²⁷² Dörner (1994) geht in seiner Analyse der Institutionalisierung eines sozialen Problems noch weiter: Er sieht darin den Beginn einer geänderten Sichtweise, die die Ausgrenzung von Schwachen und Behinderten in Institutionen als Schritt auf dem Weg zur Behandlung dieser Personen nicht mehr als Menschen, sondern als *Sachen* einschätzt. Hinter dieser Verdrängung steht für ihn das Konzept der leidensfreien Gesellschaft. In letzter Konsequenz dieser Sichtweise folgt dann die Beurteilung solcher Menschen als „lebensunwertes Leben“ und ihre Ermordung im Rahmen einer „Endlösung“ der sozialen Frage.

ten für Behinderte.

„Um 1800 gab es bereits vereinzelt Schulen für Gehörlose und Blinde. Der mit der Aufklärung selbstverständlich werdende Gedanke, daß behinderte Kinder wie andere Kinder auch als Vernunftwesen einen Anspruch auf Bildung haben, setzte sich schnell durch. Zunächst in Wien und Berlin, sehr rasch dann in 14 weiteren zentralen Orten entstanden Anstalten, die als wichtigstes Ziel ihrer Arbeit die gesellschaftliche Integration der ihr anvertrauten Schüler ansahen und den sinnesbehinderten Menschen zu einem nützlichen Glied in der Gesellschaft machen wollten“ (Friederich 1987, S. 148).

Diese Einrichtungen waren aber keine Schulen im heutigen Sinne. Sie verstanden sich als Institutionen zur Vorbereitung einer behindertenspezifischen Berufsausbildung, die zudem die Familien der behinderten Kinder entlasten wollten. Tatsächlich erreichten die Spezialisierung dieser Anstalten und ihr besonderer Aufbau keine gesellschaftliche Integration im eigentlichen Sinne des Wortes:

„Die Blinden und Sehbehindertenanstalten übernahmen den vollkommen unvorgebildeten Behinderten und behielten ihn in ihrer Obhut (mittelbar oder unmittelbar) bis zu seinem Tode; die ursprüngliche Zielsetzung der Integration verkehrte sich durch Ausdifferenzierung sonderpädagogischer Ansätze in Allgemeinbildung und Ausbildung in ihr Gegenteil, in Asylisierung und Separierung“ (Friederich 1987, S. 148).

Der Aufbau von Anstalten für Sehbehinderte und Gehörlose ist von Entwicklungen abzugrenzen, die auf andere Gruppen „Behinderter“ zielten. Die erwähnten gesellschaftlichen Veränderungen grenzten zunehmend weitere Gruppen aus. Mit der Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht und der Ausbreitung elementarer Bildung fielen Körperbehinderte, Schwachsinnige und Verwahrloste durch ihre Abweichung vom neuen Normalitätskonstrukt besonders auf. Deshalb wurden für sie etwa ab 1830 sozialpädagogische Einrichtungen geschaffen. Dort entwickelte man Förderprogramme für diese Kinder und Jugendlichen, die mit vereinfachten Bildungs- und Ausbildungsmustern arbeiteten. Die Anstalten waren in der Regel nicht mehr in Ballungszentren angesiedelt, wie noch die Institute für Sehbehinderte und Gehörlose, sondern an abgelegeneren Orten, um die Kinder „vor dem Bösen in Abgeschiedenheit zu bewahren“ oder ihre Verhaltensauffälligkeiten, etwa sittliche Verwahrlosung, „im Stillen zu reparieren“ (Friederich 1987, S. 149).

„Gegen 1870 bildeten sich sonderpädagogische Einrichtungen heraus, die im Gegensatz zu den caritativen Stiftungen für die ‘biblischen Behinderungen’ nun die partiellen und temporären, weil ‘reparablen’ Behinderungen im Blick hatten: Es entstanden Einrichtungen für Sehbehinderte, Schwerhörige, Sprachbehinderte und Schwachbegabte in Hilfsklassen, später in eigenen Schulen, den Hilfsschulen“ (Friederich 1987, S. 149).

Die Volksschullehrer und die Schulaufsicht unterstützten im 19. Jahrhundert die sich darin zeigende institutionelle Ausgrenzung Behinderter. Die sonderpädagogischen Einrichtungen waren für sie keine Volksschulen; sie

rechneten sie als karitative Organisationen eher zum Bereich des Staates und der Kirche. Die Abgrenzung des Unterrichts für Behinderte von der „normalen“ Allgemeinbildung war ein lange geltendes Paradigma.²⁷³ Selbst die Einheitschulvertreter auf der Reichsschulkonferenz von 1920 gingen davon aus, daß „Krüppel“ und „Debile“ Menschen seien, die eine besondere Pädagogik benötigten.²⁷⁴ Vor diesem Hintergrund konnte die Hilfsschule in der Zeit des Nationalsozialismus als rassistisches Ausleseinstrument funktionalisiert werden, das u. a. als Rechtfertigung herangezogen wurde, etwa die Hälfte der Hilfsschüler zwangszusterilisieren und Zehntausende umzubringen (Preuss-Lausitz 1993, S. 125; Gudjons 1993, S. 289).

In den 1960er und 70er Jahren wurde das Sonderschulwesen differenziert und ausgebaut.²⁷⁵ Eltern wie Lehrer hatten kaum Einwände gegen die Weiterentwicklung dieser jetzt als Teil des allgemeinbildenden Schulwesens anerkannten Schularten.²⁷⁶ In den entstehenden spezifischen Sonderschulen kommen spezielle didaktische Methoden und Hilfsmittel zum Einsatz, und zumeist werden für das Lernen der Schüler andere, häufig niedriger gesteckte Ziele verfolgt. Die Lehrer-Schüler-Relationen sind wesentlich geringer als an den übrigen Regelschulen.²⁷⁷ Die Aufgliederung der Schulen ori-

²⁷³ Diese Formulierungen klingen aus heutiger Sicht sehr negativ und rückständig. Damals waren die in Deutschland praktizierten Maßnahmen aber sehr fortschrittlich: „Die deutsche Heilpädagogik und mit ihr die Heilpädagogik des deutschsprachigen Raumes war spätestens seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bis zum Ende der Weimarer Republik international führend“ (Ellger-Rüttgardt 1995, S. 477).

²⁷⁴ In der ehemaligen DDR waren Reste dieses vormodernen Verständnisses erhalten. Bis 1990 gab es dort für Kinder mit geistiger Behinderung weder Schulpflicht noch Schulen. Sie galten als „schulbildungsunfähig“ und wurden in Anstalten von Erziehern betreut, die nicht dem Volksbildungsministerium unterstellt waren (Preuss-Lausitz 1993, S. 124).

²⁷⁵ Auffällig ist die wechselnde Benennung der Institution. Dies ist zugleich ein Hinweis auf das sich wandelnde Selbstverständnis der Einrichtungen für Behinderte. War zunächst von Anstalten die Rede, so entwickelten sich in der Folge Hilfsschulen, ein Begriff, der bis in die 1960er Jahre verwendet wurde. Mit der Ausdifferenzierung des Schulwesens für Behinderte entstanden Schulen für verschiedene Gruppen. Der gesamte Komplex wurde und wird als Sonderschulwesen bezeichnet. In jüngerer Zeit rückt der Begriff der Förderschule stärker in den Vordergrund.

²⁷⁶ Bei der Einführung der Hilfsschule war dies, nach Ellger-Rüttgardt (1995, S. 480 f.), noch anders. Solange die Hilfsschule eine Angebotsschule war, traten wenige Probleme auf. Als sie zur Pflichtschule wurde, begannen Eltern dorthin überwiesener Kinder, sich über die damit verbundene Schmach zu beklagen. Sie benannten durchaus „moderne“ Gründe: die Stigmatisierung, die ihnen und den Kindern widerfährt, das Versagen der Volksschullehrer sowie schlechtere Berufsaussichten und Lebenschancen. Auch die Vertreter der Anstalt und die Hilfsschullehrer sahen die Institution in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts zum Teil kritisch. Sie meinten, solche Einrichtungen seien nicht notwendig, würden die Volksschulen gut ausgebaut und entsprechende Maßnahmen für die Schwachbegabten ergriffen. Ebenfalls durchaus modern stellten sie fest, daß Schulversagen von sozialen Faktoren bestimmt sei und daß „Schwachsinn“ ein relativer Begriff wäre, der von den jeweiligen schulorganisatorischen Bedingungen abhinge.

²⁷⁷ Die Zahl der Schüler und Schülerinnen in Sonderschulen stieg in der alten Bundesrepublik Deutschland von 1960 mit gut 140.000 auf fast 400.000 im Jahre 1975 an und ging bis 1991 wieder auf knapp 260.000 zurück. Der Prozentsatz eines Jahrgangs, der Sonderschulen besucht,

entiert sich normalerweise an einer medizinischen Systematik, die ein Licht auf das Selbstverständnis der Sonderschulen als spezifische Institution wirft. Deutlich wird dies z. B. daran, daß Kinder mit Mehrfachbehinderungen nur schwer einer bestimmten Sonderschule zuzuordnen sind.

„Nach der ‘segregativen Position’, über die in früheren Zeiten Konsens innerhalb der Sonderpädagogik bestand, sind die besonderen Erfordernisse für die Erziehung behinderter Kinder derart speziell, daß ihnen prinzipiell nur bzw. am besten in spezialisierten Schulen entsprochen werden kann. Nur in Sonderschulen ist die Chance gegeben, auf die individuellen Notwendigkeiten behinderter Kinder einzugehen, nur dort gibt es entsprechend kleine Klassen, eine entsprechende Ausstattung und entsprechende pädagogische Konzepte und Kompetenzen. VertreterInnen dieser Position legen Beispiele vor, wie Kinder in der allgemeinen Schule gescheitert sind, zu Schulversagern wurden und einen langen Leidensweg durchmachen mußten, der erst mit der Aufnahme in eine Sonderschule endete“ (Hinz 1989, S. 63).

Die Sonderschule übernimmt den Aussonderungsmechanismus der anderen Regelschulen. Sie legitimiert und differenziert sich durch die Andersartigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler und wird so zur Institution der Aussonderung (Hinz 1989, S. 63). Damit wird ein *internes* Kriterium der Institution Schule, das sich aus der mangelnden Fähigkeit im Umgang mit Heterogenität ergibt, herangezogen, um über den Schulbesuch und damit über Lebenschancen zu entscheiden. Dies trifft nicht nur die Schüler der Sonderschule, es ist ein Kennzeichen der Institution Schule, die aus Kindern Schüler macht und sie damit der institutionellen Logik unterordnet:

„Ein guter oder schlechter Schüler wird man erst in der Schule; die Krankheit der ‘Lernbehinderung’ kann man nur in der Schule bekommen; aus Kindern werden erst ‘Problemkinder’ mit Defiziten, wenn die Schule als Organisation feststellt, daß sie mit diesen Kindern nicht auf routinisierte Weise arbeiten kann. Dann wird unter Umständen ihre national-kulturelle Herkunft wahrgenommen, dann werden sie zu Migrantenkindern, die durch ‘Sonder- und Fördermaßnahmen’ standardisiert/homogenisiert, d.h. regelklassenfähig gemacht oder einem für sie geeigneten Teilsystem endgültig zugeordnet werden sollen“ (Radtko 1995, S. 861).

Durch den Auf- und Ausbau des Sonderschulwesens werden bestimmte Gruppen, die vorher nicht oder nur begrenzt in Regelschulen kamen, in die Alters- und Sozialisationsgruppe der Schüler integriert und damit den übrigen Altersgenossen gleichgestellt. Das Separieren in eigene Schulen bewirkt aber gleichzeitig eine Ausgrenzung.²⁷⁸ Die Produktion des „anderen“

liegt seit 1975 unverändert bei gut vier Prozent (siehe auch Abbildung 5 im Kapitel 4.1.2). Die Zahl der Lehrkräfte erhöhte sich seit 1960 von knapp 7.300 auf 47.400 im Jahre 1991, so daß die Lehrer-Schüler-Relation von 20,1 Schülern je Lehrperson auf 6,2 zurückging. Die durchschnittliche Zahl der Schüler pro Klasse reduzierte sich entsprechend von 22,1 auf 9,3 (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, S. 350 f.).

²⁷⁸ Hätten sich die Vorstellungen mancher Bildungspolitiker (und Schulpraktiker) über eigene Klassen und/oder Schulen für ausländische Kinder und Jugendliche durchgesetzt, wäre Vergleichbares passiert. Die Begründungen gleichen denen für Sonderschulen: bessere, weil gezieltere und angepaßtere Fördermöglichkeiten, Kontakt zu „Seinesgleichen“, um Vereinzelungstendenzen entgegenzuwirken, Vermeidung ständiger Mißerfolgslebnisse, Entwicklung eines

Schülers²⁷⁹ hat zudem Rückwirkungen auf die Schüler und Schülerinnen der anderen Schulformen: Die Homogenitätsidee für die einzelne Schule bzw. Schulform wird durch die Heterogenisierung des Schulangebotes gestützt. Ungeachtet eventuell besser angepaßter Förderungsmöglichkeiten für Schüler in der speziellen Schule übt die Existenz anderer Schulformen einen Druck auf die einzelnen Schulen und Schüler aus: Mit den angesehenen und sozial höher eingeschätzten Schulen gibt es eine Belohnung für fleißige und gute – eben angepaßte – Schüler; das Vorhandensein weniger angesehener und sozial niedrig eingeschätzter Schulformen schafft als Strafandrohung und Disziplinierungsinstrument für die Schüler und Schülerinnen höher bewerteter Schulformen die Überweisung bzw. den Übergang

positiveren Selbstkonzepts, Vorbilder aus der „eigenen“ Gruppe usw. Mit dieser – nicht ohne weiteres von der Hand zu weisenden – Logik könnte man aber auch Schulen begründen, die z. B. sozialschichtspezifisch differenziert sind, etwa Schulen für die Kinder von Bankdirektoren oder Sozialhilfeempfängern. Diese Vorstellung verdeutlicht den schon unter demokratischen Gesichtspunkten „unmöglichen“ Charakter der Begründung – was aber ein außerschulisches Argument ist.

Innerhalb der Logik der Institution Schule finden sich nur wenige Argumente gegen eine Separierung entlang sozial bedeutsamer Kriterien, solange sie den bisherigen Mustern entsprechen. Schon die Bemühungen mancher Gesamtschulen und Grundschulen, die Anteile nichtdeutscher Schüler und Schülerinnen zu begrenzen, zeigen, daß auch andere Mechanismen greifen. Das mit bestimmten sozialen Gruppen verbundene soziale Ansehen überträgt sich auf die Teilinstitution bzw. die konkrete Schule: Mit steigendem Frauenanteil in einem Beruf reduziert sich in der Regel dessen soziales Ansehen und sinkt tendenziell die Bezahlung – um ein anders gelagertes Beispiel anzuführen. Mit steigendem Anteil ausländischer Kinder sinkt häufig das Ansehen einer Schule oder der ganzen Schulform – insbesondere der Hauptschule, wobei aber verschiedene Prozesse zusammenwirken.

²⁷⁹ Über die Mechanismen der Produktion wurde bisher nichts gesagt. Einen Hinweis geben die Zweifel am Begriff „Behinderung“. Zudem geraten die erziehungswissenschaftlichen Begründungen für eine eigene, abgegrenzte Sonderpädagogik zunehmend in die Kritik (siehe z. B. Eberwein 1995, 1996). Ein weiteres Indiz sind die besonders hohen Anteile ausländischer Kinder an der Sonderschule. Tabelle 4 im Kapitel 4.1.4 über die Anteile ausländischer Kinder und Jugendlicher in den Schulformen zeigt, daß diese dort 1994 einen Anteil von 16,6 Prozent ausmachten, während ihr Anteil an allen Schülern in der Bundesrepublik Deutschland nur 9,1 Prozent betrug. Weiter fallen die großen Unterschiede bezüglich des Anteils ausländischer Kinder in Sonderschulen für Lernbehinderte zwischen den Bundesländern auf. In Baden-Württemberg stellen ausländische Kinder 14,2 Prozent aller Schüler und Schülerinnen, aber 37,7 Prozent derjenigen an Sonderschulen für Lernbehinderte. In Schleswig-Holstein betragen die Werte „nur“ 5,1 bzw. 8,9 Prozent (Kornmann/Klinge, Iriogbe-Ganninger 1997, Tabelle 3, S. 205). Diese Abweichungen deuten auf unterschiedliche Muster des Umgangs mit Heterogenität hin. Der überall zu große Anteil ausländischer Kinder und Jugendlicher ist möglicherweise genauso zu interpretieren, wie im Kapitel 4.1 das unterschiedliche Abschneiden verschiedener Gruppen erklärt wurde: Sie sind in der Weitergabe kulturellen Kapitals besonders benachteiligt. Falls solche Prozesse auch bei der Sonderschulüberweisung eine Rolle spielen, erklärt dies das überproportionale Vorhandensein ausländischer Kinder und Jugendlicher dort.

zu diesen Schulen. Das so gegliederte Schulangebot sorgt allein schon dadurch tendenziell für eine Homogenisierung in den einzelnen Schulformen. Gleichzeitig produziert es mit der unterschiedlichen Wertigkeit der in den einzelnen Schulformen normalerweise erreichten Schulabschlüsse sowie mit der unterschiedlichen Wertschätzung der Schulformen eine Heterogenisierung der Absolventen.²⁸⁰

Die Separierungsleistung der Sonderschulen – wie auch die anderer Schulformen – entsteht durch die Integration in den Schulbetrieb zwangsläufig mit der allgemeinen Schulpflicht. Dazu muß noch die differenzierende Ausgrenzung der Schulform kommen, wie sie schon im 19. Jahrhundert betrieben wurde. Folge dieser Ausgrenzung ist die Stigmatisierung der Schüler (und ihrer Eltern). Dies trifft nicht nur Hilfsschulen und später Sonderschulen, die damals nicht einmal als Regelschulen galten. Die Ausgrenzung vollzog sich zuerst in der bewußten und gewollten Absetzung höherer Schulen vom niederen Schulwesen. Nachdem durch verschiedene Entwicklungen heute große Teile der Schüler (wie zunehmend schon ihre Eltern) den Schritt zu „höheren“ Schulen schafften, wird aus der ehemals „positiven“ Abgrenzung einer Minderheit der Schüler an höheren Schulen von der Masse der Schülerschaft (und der Bevölkerung) die negative Ausgrenzung einer Minderheit, die die zunehmend abgewerteten Haupt- und Sonderschulen²⁸¹ besucht.

²⁸⁰ Dies zeigt sich z. B. beim Übergang von der Schule ins Berufsleben bzw. in eine berufliche Ausbildung. Absolventen und Absolventinnen mit unterschiedlichen Abschlüssen haben nicht die gleichen Chancen, zumal derzeit im Ausbildungssektor und auf dem Arbeitsmarkt wieder massive Verknappungserscheinungen auftreten. Zum Ausgleich der schlechten Chancen lernbehinderter Jugendlicher gab es bis Ende 1996 nach dem Arbeitsförderungsgesetz einen Rechtsanspruch für sie auf Maßnahmen zur beruflichen Rehabilitation. Entsprechende Lehrgänge sind für diese Jugendlichen eine wichtige Hilfe auf dem Weg ins Arbeitsleben. Dieser Rechtsanspruch wurde mit dem 1.1.1997 in eine sogenannte „Kann-Leistung“ umgewandelt. Die Teilnahmemöglichkeit ist jetzt von der Finanzlage der Arbeitsämter abhängig. Dahinter steckt die Vorgabe für die Bundesanstalt für Arbeit, allein im Bereich der Rehabilitation Behinderter ca. 500 Million DM einzusparen. Die im Wettbewerb um Ausbildungs- und Arbeitsplätze durch ihre schulische Karriere behinderten Jugendlichen haben ohne diese Rehabilitationsmaßnahmen als Lebensperspektive praktisch nur den Weg in die Sozialhilfe, wenn für sie die Kriterien Eingliederungserfolgsaussichten und Wirtschaftlichkeit nicht greifen (verschiedene Beiträge in: neue deutsche schule, 49. Jg., 1997, Heft 2, S. 4 f.). Dieses Beispiel verdeutlicht, welche Konsequenzen die Heterogenisierung durch unterschiedliche Schulabschlüsse bei weiterer Ausgrenzung – in diesem Fall unter vermeintlichen Sparzwängen – hat. Die Folgen werden aber nur wahrgenommen, wenn man den Blick nicht auf das obere Ende der Schulhierarchie, sondern auf das untere Ende richtet.

²⁸¹ Allerdings ist bei Sonderschulen zwischen den Schultypen zu differenzieren. Auch hier greift das vermeintliche Kriterium „Begabungsunterschied“. Schulen für Blinde und Sehgeschädigte oder Gehörlose und Hörgeschädigte haben ein höheres Ansehen als Schulen für Lern- oder Geistigbehinderte. Das Ansehen orientiert sich vermutlich auch hier an den unterschiedlichen zu erreichenden Abschlüssen und damit an der Möglichkeit zu gesellschaftlicher Teilhabe.

Die angeführten „modernen“ Gründe der Eltern, die Überweisung ihrer Kinder an die damalige Hilfsschule als Pflichtschule abzulehnen, trugen auch in jüngerer Zeit mit dazu bei, die Sonderschule als Institution zunehmend in Frage zu stellen. Ein wichtiger, auch heute herangezogener Beweggrund für Integrationsbemühungen von Behinderten in andere Regelschulen ist die Separierungswirkung der Sonderschule. Sie steht dem Ziel der gesellschaftlichen Integration im Weg.²⁸²

4.2.3 Institutionalisierte Diskriminierung

Die beiden letzten Kapitel ergaben Bestätigungen für Bernfelds (1925) Feststellung, daß die Schule als Institution erzieht. Die Rationalisierungsbemühungen, die selektierende Funktion des Bildungswesens sowie die historisch gegebene (und bis heute beibehaltene) hierarchische Differenzierung der Schulformen zeigen bestimmte, vereinheitlichende und differenzierende Wirkungen. Das Zusammenspiel dieses Ursachenbündels ist damit aber erst begrenzt aufgezeigt. Mit Bezug auf die Analyse heterogenisierender Muster wurde in den letzten Jahren unter dem Stichwort „institutionalisierte Diskriminierung“²⁸³ eine Forschungsrichtung in der Bundesrepublik Deutschland bekannt, die einen aufklärenden Beitrag zur Wirkung der Institution Schule im hier fraglichen Zusammenhang liefern kann.

Einen Hinweis darauf, daß die Institution Schule einige ihrer Wirkungen durch die Art und Weise des „Schulemachens“ selbst produziert und nicht von außen durch andere Einflüsse übertragen bekommt, liefern Un-

²⁸² Das gilt natürlich nur für einen entsprechenden Integrationsbegriff. Meint man mit gesellschaftlicher Integration die Einpassung in die vorgefundene gesellschaftliche Wirklichkeit, können Sonderschulen mit ihrer Separierungswirkung sehr funktional sein. Versteht man darunter aber die Befähigung zu gleichberechtigter Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen, ist die Sonderschule an ihren Ergebnissen zu messen. Eine Separierung ist nur dann gerechtfertigt, wenn sie – etwa in Bezug auf dieses Ziel – ein besseres Ergebnis erreicht als andere Unterrichtsformen.

Zu weiteren Gründe für die Integrationsbemühungen von Behinderten in andere Regelschulen sowie zu Auswirkungen auf Homogenisierung und Heterogenisierung siehe Kapitel 4.2.4.

²⁸³ Das Konzept der institutionalisierten Diskriminierung wurden in den 1960er Jahren in den USA unter Beteiligung von Regierungsorganen und Gerichten entwickelt, um als analytisches Instrument Regulierungsmechanismen für soziale Konflikte zwischen ethnischen Gruppen zu finden (Bommes/Radtke 1993, S. 489 ff.). In Großbritannien wurden in den 1980er Jahren viele Forschungsarbeiten zu institutionalisierter Diskriminierung durchgeführt, die sich mit der Anleitung und Evaluation von Chancengleichheitsprogrammen in wichtigen sozialen Institutionen befaßten. Im Bildungswesen stand häufig die antirassistische Erziehung im Vordergrund. In anderen sozialen Einrichtungen bezogen sich die Studien auch auf die Ungleichbehandlung von Mädchen und Frauen, so daß das Konzept der institutionalisierten Diskriminierung nicht nur für ethnische Differenzierungen Gültigkeit beansprucht (Gomolla 1997b, S. 156).

tersuchungen zur vergleichenden Gesamtschulforschung. Da diese Schulform Ende der 1960er Jahre zunächst als experimentelle Schulform eingerichtet wurde und in der Folgezeit zu lang anhaltenden politischen Streitigkeiten führte, wurden zur Absicherung befürwortender wie ablehnender politischer Haltungen viele Gutachten über Wirkungen der Gesamtschule angefertigt. Die Arbeitsgruppe Bildungsbericht (1994, S. 539) hält diese Schulform für die am besten erforschte. Insbesondere die Konstanzer Studien (Fend 1982) zeigten, daß in der Gesamtschule einige Prozesse etwas anders ablaufen, bzw. daß diese Schulform zu (leicht) anderen Ergebnissen führt, als es im gegliederten Schulwesen normalerweise der Fall ist.

Die durchschnittliche Schulbesuchsdauer stieg im Untersuchungszeitraum generell an; Gesamtschulen sind in diesem Trend führend, weil sie in höherem Maße als andere Schulformen mindestens den mittleren Schulabschluß vermitteln und etwas höhere Übergangsquoten in die gymnasiale Oberstufe aufweisen. Aber auch am unteren Ende der Qualifikationsskala ist die Gesamtschule erfolgreicher: Der Anteil der Schüler, die die Schule nach der Vollzeitschulpflicht ohne jeden Abschluß verlassen, ist geringer. Zudem ist die Wiederholer- und Sitzbleiberquote in der Sekundarstufe I mit etwa zwei Prozent niedriger als im gegliederten Schulwesen mit vier Prozent (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, S. 539 f.). Die Gesamtschule ist, verglichen mit dem gegliederten Schulwesen, gegenüber sozialen Unterschieden etwas weniger reproduktiv:

„Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schullaufbahn wird in der Gesamtschule zwar nicht aufgehoben, aber deutlich abgeschwächt. Eine Benachteiligung von Mädchen gibt es im Hinblick auf Schulabschlüsse in der Gesamtschule ebensowenig wie im dreigliedrigen Schulsystem nach seiner Expansionsphase. Wo die Gesamtschule in ländlichen Regionen zu einer Verbesserung des Bildungsangebots beiträgt, unterstützt sie auch den Abbau regionaler Disparitäten“ (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, S. 540).

Die geringere soziale Selektivität der Gesamtschule zeigt sich auch bei der Vergabe von Schulabschlüssen am Ende der Sekundarstufe I. Damit ist dieser Anspruch der Schulform, die u. a. als Ergebnis der Schulreformdiskussion im Zusammenhang mit der erwähnten Wahrnehmung schichtspezifischer Differenzierungen in den 1960er Jahren verstanden werden kann, in gewisser Weise eingelöst. Bestimmte Probleme der Institution Schule treten in der Gesamtschule in geringerem Maße auf, andere Probleme haben sich dagegen gehalten, bzw. verstärkten sich im Verlauf der Normalisierung von Gesamtschulen wieder, etwa solche, die im Zusammenhang mit den hier diskutierten Begabungsunterschieden auftreten:

„Der traditionelle Schulalltag hält dann auch in der Gesamtschule wieder Einzug. In den vorliegenden empirischen Untersuchungen finden sich Hinweise, daß die leistungsschwächeren Gesamtschüler stärker belastet sind als ihre Schulkameraden mit vergleichbarem Leistungsstatus an gegliederten Schulen. Dies ist besonders in Vergleichen von

Schülern des unteren Leistungskurses mit Hauptschülern deutlich geworden. Freilich sind schwache Leistungen für Schüler aller Schularten, die sich selbst jeweils im Vergleich mit ihren Mitschülern bewerten, eine beträchtliche psychische Belastung. In besonderem Maße gilt dies für leistungsschwache Hauptschüler“ (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, S. 541).

Die Gesamtschule kann man als institutionelle Reaktion auf Schwierigkeiten mit der Selektionsfunktion des Bildungswesens verstehen. Eine solche Umgehung des Selektionsproblems kann aber nicht gelingen, weil jede organisatorische Differenzierung zwangsläufig zu Selektion führt (Luhmann/ Schorr 1979, S. 258 f.). Selektion ist nicht direkt von Differenzierung abhängig, sondern wird über die „Mobilität“ der Schüler vermittelt. Wenn es für die große Masse der Schüler eine bestimmte Bewegung gibt, etwa die Versetzung in die nächste Jahrgangsstufe, ist Immobilität, d. h. Nichtversetzung, mit negativer Selektion verbunden. Auch jede Entscheidung beim Übergang auf eine höhere Schule führt zu Selektion, weil mit den verschiedenen Angeboten die Möglichkeit der abweichenden Bewegung gegeben ist. Die „Bewegungsmöglichkeit“ nicht nur zu *einem* Zeitpunkt vorzusehen, z. B. am Ende der vierten Klasse, sondern sie als Dauermöglichkeit in das System einzubauen, entspannt die Situation keineswegs, es hat vielmehr einen permanenten Selektionsdruck zur Folge:

„Organisatorische Differenzierung und durch sie eröffnete Mobilität bilden somit einen Steigerungszusammenhang, der Bewegung und Nichtbewegung im System zur Selektion macht und über Selektionsbewußtsein auf sich selbst zurückwirkt. Dieser allgemeine Zusammenhang übergreift und reguliert das, was geschieht, wenn man Schichtabhängigkeit (ganz zu schweigen von 'natürlicher' Selektion) durch Organisation neutralisieren will. Das gilt für das heute oft so kritisch beurteilte dreigliedrige Schulsystem. Das gilt aber auch und erst recht für Gesamtschulen, sofern diese intern nach Klassen oder Kursen unter verschiedenen Anforderungsniveaus und mit unterschiedlichen Anschlußmöglichkeiten differenziert sind“ (Luhmann/Schorr 1979, S. 260).

Ein auf diese Weise erzeugter Selektionsdruck führt zu internen Reaktionen der Institution Schule. Die „Schreckvorstellung eines ständigen Selektionsdrucks“ (Luhmann/Schorr 1979, S. 261) verstärkte Forderungen nach individualisiertem Unterricht. Dies würde das organisatorische Problem von der Ebene des gegliederten Schulwesens auf die Ebene des Unterrichts verlagern; die äußere Differenzierung soll durch die innere ersetzt werden. Allerdings ist kaum vorstellbar, daß im laufenden Unterricht nur individuelle Förderung erfolgt und erst in der letzten Stunde des jeweiligen Jahrgangs oder gar der Schule über den weiteren Weg entschieden wird.

„Es ist nach alledem wenig sinnvoll anzunehmen, die über organisatorische Differenzierung geschaffene Selektivität könnte ganz in den Binnenraum der Interaktion übernommen werden und dort sozusagen spurlos versickern. Ebenso illusorisch wäre der Vorschlag, innerhalb der Funktionssysteme auf organisatorische Differenzierung ganz zu verzichten [...]“ (Luhmann/Schorr 1979, S. 262).

Die Differenzierung des allgemeinbildenden Schulwesens ist also nicht nur ein historisches Überbleibsel der spezifischen Entwicklung in Deutschland (und Österreichs sowie weiter Teile der Schweiz), das nur aus Tradition oder wegen der gewünschten sozialen Reproduktion aufrechterhalten wird. Sie ist ein Beitrag zur Lösung des Selektionsproblems,²⁸⁴ das sich dem Bildungswesen unabhängig von der institutionellen Organisationsform stellt.

Das Konzept der institutionalisierten Diskriminierung setzt an dieser Stelle an. Es versucht, Diskriminierungsphänomene im Bildungswesen durch institutionsspezifische Aspekte zu erklären. Damit gibt es Kriterien an die Hand, die eine Kritik der derzeitigen Institutionalisierungsform der Schule ermöglichen. Gleichzeitig können so Erklärungen für die Heterogenisierungsleistung des Bildungswesens herausgearbeitet werden.

Ausgangspunkt für Untersuchungen waren nicht primär die erläuterten Entwicklungen in Sonderschulen, sondern die Tatsache, daß Migrantenkinder auch heute noch unterdurchschnittliche Bildungserfolge im Schulwesen erzielen. Um die Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung (kurz FABER) genauer zu erforschen, förderte die Deutsche Forschungsgemeinschaft ein Schwerpunktprogramm, das 1990 begann und bis zu seinem Auslaufen Anfang 1997 insgesamt 19 Einzelprojekte umfaßte.²⁸⁵ Eines der Projekte untersuchte Gründe des mangelnden Schulerfolgs.

Nachdem zunächst „Ausländerpädagogik“ die Migrantenkinder einseitig aufgrund von „Rückständigkeiten“ traditionaler Herkunftskultur(en) gegenüber der modernen deutschen Industriegesellschaft mit ihrer spezifischen Kultur und daraus resultierenden Identitätskonflikten als sprachlich, kulturell sowie in Bezug auf ihre Identitätsentwicklung als defizitär einstufte und pädagogische bzw. sozialpädagogische Maßnahmen dementsprechend auf eine Kompensation dieser Defizite und auf Hilfen zur Bewältigung der Kultur- und Identitätskonflikte angelegt waren, kam als nächstes Erklärungsmodell – so Lentz (1994, S. 40) – die interkulturelle Pädagogik. Diese lenkt ihren Blick weniger auf subjektive Folgen der Migration sowie der Kulturdifferenz, sondern auf die migrationsbedingt veränderte gesellschaftliche Situation und die daraus folgenden Anforderungen für *alle* Ge-

²⁸⁴ Damit soll nicht gesagt werden, daß diese Lösung eine gute oder gerechte Form ist. Die Ergebnisse des Kapitels 4.1 zeigen die Mängel deutlich auf. Die hierarchische Differenzierung mit unterschiedlicher Vergabe von Schulabschlüssen und abweichendem sozialen Prestige der verschiedenen Schulformen ist *eine* mögliche Lösung, nicht mehr und nicht weniger. Die Beurteilung der Qualität dieser Lösung muß sich auf andere Kriterien beziehen, z. B. auf die Frage der sozialschichtspezifischen Chancengleichheit.

²⁸⁵ Zum Antragstext des Forschungsschwerpunktes siehe Reich u. a. (1990). Die Beiträge einer internationalen Tagung zur Vorbereitung des Schwerpunktprogramms vom November 1989 finden sich in Gogolin u. a. (1991). Eine Darstellung des Schwerpunktes und einen kurzen Überblick über die Einzelprojekte liefert Gogolin (1995). Kurzgefaßte Selbstdarstellungen der Projekte sowie eine kommentierte Bibliographie der dabei bis Anfang 1997 erschienenen Beiträge finden sich in Reich und Bender-Szymanski (1997).

sellschaftsmitglieder. Deshalb sollte die Pädagogik jetzt das Verhältnis zwischen Deutschen und Ausländern bzw. zwischen Einheimischen und ethnischen Minderheiten durch Förderung von Toleranz und Betonung der gegenseitigen kulturellen Bereicherung durch die neue, multikulturelle Situation in den Vordergrund stellen. Später wurden auch strukturelle Benachteiligungen und (kulturelle) Ungleichheiten zwischen Einheimischen und ethnischen Minderheiten thematisiert. Damit werden aber die Prozesse noch nicht erfaßt, die im Rahmen institutionalisierter Diskriminierung im Bildungswesen ablaufen. Weder die Problematisierung der (kulturellen) Dominanz- und Unterordnungsverhältnisse zwischen Mehrheits- und Minderheitenkultur mit ihrer Konzentration auf die kulturelle Dimension noch ein erster Einbezug institutionalisierter Mechanismen, wie ungenügende Vertretung der Gruppen in Gremien oder die unzureichende Stellung der Muttersprachlehrer und -lehrerinnen, sind – so Lentz (1994) – in der Lage, die oberflächlich wahrgenommenen Prozesse zu erklären:

„Die Organisation selbst, die Schule mit ihren spezifischen Merkmalen bleibt weitgehend ausgeblendet. Eine unspezifische Verwendung des Begriffs institutionalisierte Diskriminierung, der von organisatorischer Segregation bis zu den Einstellungen des Hausmeisters alles umfaßt und ein fehlendes organisationssoziologisches Verständnis von Institutionen führen dazu, daß von den Aktivitäten der in der Organisation Schule Tätigen nur diejenigen ins Blickfeld geraten, die entweder als 'böswillig' oder als 'defizitär' bezeichnet werden können. Die 'normalen' routinisierten Aktivitäten und ihr Einfluß auf die Bildungskarriere ausländischer Kinder dagegen werden nicht thematisiert. Es wird kein Zusammenhang zwischen normaler Selektionsfunktion von Schule und der Diskriminierung ausländischer Kinder hergestellt“ (Lentz 1994, S. 41).

Das ist der Ansatzpunkt des Bielefelder Projektes.²⁸⁶ Die Analyse der Schuldaten des Schulamtsbezirks Bielefeld sollte schulische Selektion unter dem Gesichtspunkt von Diskriminierungsmechanismen untersuchen. In einem ersten Zugriff wurde die Verteilung der Schülerschaft auf Grundschulen, Schulkinder- gärten und Sonderschulen für Lernbehinderte in der Zeit von 1979 bis 1990/92 analysiert. Damit sollten Diskriminierungseffekte herausgestellt werden. In einem zweiten, qualitativen Untersuchungsschritt ging es um die Diskriminierungsmechanismen (Reich/Bender-Szymanski (Hg.) 1997, S. 39).

„Die Frage lautet also nicht, [...] 'warum' scheitern diese [die Migrantenkinder, N. W.] in oder an der deutschen Schule, sondern 'wie' scheitern sie in der Schule und welche Bedeutung kommt in diesem Prozeß der Abfolge von Entscheidungen über den Schulerfolg 'Ethnizität' zu“ (Gomolla u. a. 1994, S. 9, Hervorhebungen im Original).

Vor dem Hintergrund des Konzeptes der institutionalisierten Diskriminierung (z. B. Bommes/Radtke 1993, S. 483) lautete die Ausgangshypothese,

²⁸⁶ Der komplette Titel des Projektes lautet „Institutionalisierte Diskriminierung – Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule“. Einen Überblick über den theoretischen Hintergrund liefert vor allem der Beitrag von Bommes und Radtke (1993).

„daß die Diskriminierung von Migrantenkindern nicht auf der ‘Anwendung’ von Regeln einer gesellschaftlich mächtigeren Gruppe (ethnische Mehrheit) auf eine weniger ‘mächtige’ Gruppe (ethnische Minderheit) beruht, sondern Folge der Eigenrationalität der Organisation Schule ist, die auf den Erhalt ihrer Handlungsfähigkeit durch Problemminimierung bedacht ist“ (Gomolla u. a. 1994, S. 9).

Die Vertreter und Vertreterinnen dieses Ansatzes wollen in der Forschung zum Schulversagen von Migrantenkindern die Ansätze, die nach einer differentiellen oder defizitären kulturellen Ausstattung der Migrantenkinder oder nach ethnozentrischen Voreingenommenheiten von Lehrpersonen bzw. Unterrichtsmaterialien fragen, durch ihre Sichtweise ersetzen, weil die Ansätze u. a. selbst zur Problemkonstitution beitragen.²⁸⁷

„Institutionalisierte Diskriminierung meint dabei ein Set von Strukturen und Praktiken, die in den normalen Operationen der Institution dazu führen, daß Migrantenkinder in und an der Schule ‘scheitern’ respektive ihre Bildungsabschlüsse / ‘rewards’ geringer ausfallen als die vergleichbarer deutscher Schülerpopulationen. Institutionalisierte Diskriminierung bestimmt sich über die Effekte organisatorischer Entscheidungsprozesse, nicht die subjektiven Intentionen der in der Organisation Tätigen. Wie andere gesellschaftliche Teilsysteme auch kann das Bildungssystem entgegen der expliziten Programmatik diskriminierende Konsequenzen hervorbringen. Unabhängig davon, ob von deutschen Rektoren und Lehrern oder Muttersprachlern durchgeführt, können Handlungen, Routinen und Praxen in der Schule als Organisation zu Effekten führen, die Migrantenkinder benachteiligen. Die Schule ist ein Ort, an dem eine spezifische Form der Benachteiligung ethnischer Minderheiten konstruiert und produziert wird. Ethnische Diskriminierung nimmt in ihr eine spezifische und einzigartige Form an, die weder letztlich auf den gesamtgesellschaftlichen Rassismus noch auf die Einstellungen des Personals rückführbar ist. Es handelt sich vielmehr um eine Form ethnischer Diskriminierung, die der Organisation selbst geschuldet ist“ (Lentz 1994, S. 41).

Die Analyse der Daten des Bielefelder Schulamtsbezirks von 1979 bis 1990/92 ergab insbesondere für die Grundschule deutliche Hinweise einer Benachteiligung ausländischer Kinder:²⁸⁸ So wurde bei ausländischen Kindern zu Beginn der Schulpflicht in höherem Maße die Diagnose „nicht-schulfähig“ gestellt. 7,1 Prozent der deutschen Kinder wurden im Schuljahr 1990/91 vom Schulbesuch zurückgestellt, bei den ausländischen Kindern

²⁸⁷ Entsprechende Vorwürfe gegen die interkulturelle Erziehungswissenschaft erhebt Radtke z. B. in seiner Frankfurter Antrittsvorlesung (1995). Auernheimer (1996a) wendet sich gegen unzulässige Unterstellungen. Die geäußerten Vorwürfe gegen Ausländerpädagogik (z. B. von Lentz 1994) und auch viele Vorbehalte gegen bestimmte Konzepte interkultureller Erziehung sind berechtigt, dennoch kann die sich in institutionalisierter Diskriminierung äußernde Logik der Institution Schule auch nicht jede Fehlentwicklung erklären, so daß dieses Konzept eher als Ergänzung denn als Ersatz zu akzeptieren ist.

²⁸⁸ Ausländische Kinder bedeutet in diesem Fall in erster Linie Kinder türkischer Migranten, die in der zweiten oder dritten Generation in Deutschland leben. Die in den letzten Jahren besonders ins Blickfeld geratenen Flüchtlingskinder spielen im Untersuchungszeitraum (noch) keine Rolle. Im Gegenteil sollten die längere durchschnittliche Aufenthaltsdauer und die verstärkte Bleiborientierung die Lernvoraussetzungen ausländischer Kinder zwischen 1979 und 1990 verbessert haben (Gomolla u. a. 1994, S. 10 f.).

lag der Anteil mit 14,1 Prozent doppelt so hoch. Ausländische Kinder wurden häufiger als „sonderschulbedürftig“ eingeschätzt: Im Schuljahr 1990/91 besuchten 6 Prozent aller türkischen Schüler und Schülerinnen die Sonderschule für Lernbehinderte, von den deutschen Kindern nur 2,5. Am Ende der Grundschule wurden ausländische Kinder seltener auf eine Realschule oder ein Gymnasium überwiesen: Wechselten 1990/91 28,9 Prozent auf eine dieser Schulformen, so waren es bei den deutschen Kindern 63 (Gomolla u. a. 1994, S. 5 f.).²⁸⁹ Diese regionalen Ergebnisse stimmen mit den erwähnten bundesweiten Trends überein, so daß sie als repräsentativ anzusehen sind.²⁹⁰

Die Untersuchung der Entscheidungsprozesse, die zu den abweichenden Ergebnissen beitragen, konzentrierte sich auf sogenannte „Gelenkstellen“, die über die Schullaufbahnen der Schüler und Schülerinnen entscheiden: Einschulung, Einweisung in die Vorbereitungsklasse, Versetzung, Sonderschulüberweisung und Überweisung auf weiterführende Schulen (Lentz/Radtke 1994, S. 185). Die Analyse unterschied zwischen direkter und indirekter Diskriminierung:

„Unter *direkter institutionalisierter Diskriminierung* sind organisatorische Aktivitäten zu verstehen, die absichtlich und mit negativer Wirkung für die Mitglieder bestimmter Gruppen differenzieren. Dabei kann es sich sowohl um hochformale, als auch um informelle und ‘ungeschriebene’ Organisationsregeln handeln. Demgegenüber werden als *indirekte institutionalisierte Diskriminierung* Praktiken aufgefaßt, bei denen vorschriftsmäßig Organisationsnormen erfüllt werden und die oberflächlich als angemessen, gerecht oder zumindest als neutral erscheinen. In der Schule handelt es sich dabei vor allem um universelle pädagogische Handlungs- und Entscheidungskriterien, die – was nur empirisch zu zeigen ist – auf einer Transformation ethnischer Deutungsmuster beruhen“ (Gomolla 1997b, S. 157, Hervorhebungen im Original).²⁹¹

Beim Eintritt in die Grundschule zeigte sich eine *direkte* Diskriminierung ausländischer Kinder durch die Zurückstellung in Schulkindergärten wegen fehlender Deutschkenntnisse, obwohl dies nach einem Erlaß des nordrhein-

²⁸⁹ Lentz und Radtke (1994, S. 184) sehen, aufgrund der negativen Wirkungen schulischer Mechanismen für ausländische Schüler, die Gefahr von „Bildungsghettos“. Ihre Hypothese ist, daß – ähnlich wie auf dem Arbeitsmarkt mit den „Beschäftigungsghettos“ für Frauen und Migranten – in das Schulsystem eingebaute Mechanismen zu einem solchen Effekt führen. Sie gehen davon aus, daß weder die Fähigkeiten der Schüler noch die Einstellungen der Lehrer oder Schulleiter entscheidend für diese Wirkungen sind.

²⁹⁰ Ein Problem ist in diesem Zusammenhang die Vergleichbarkeit der deutschen und der ausländischen Schülerpopulationen, etwa hinsichtlich der Schichtzugehörigkeit, wie im Kapitel 4.1 erläutert. Die Bielefelder Studie versuchte diese Schwierigkeit dadurch zu umgehen, daß man ein Schwergewicht auf die Entwicklung der Zahlen zwischen 1979 und 1990/92 legte. Die punktuell beschriebenen Unterschiede zwischen den Gruppen ergeben sich aber selbst dann noch, zum Teil sogar verstärkt.

²⁹¹ Eine gekürzte Fassung des Beitrags, die im März 1997 auch auf der Abschlußkonferenz der FABER-Tagung in Bonn als Vortrag gehalten wurde, erschien an anderer Stelle (Gomolla 1997a).

westfälischen Kultusministers nicht erlaubt ist. Diese Praxis wurde vor allem dann gewählt, wenn die Grundschule über keine Vorbereitungs- oder Förderklasse verfügte. Eine *indirekte* Diskriminierung war festzustellen, wenn aufgrund fehlender Deutschkenntnisse bzw. wegen fehlenden Kindergartenbesuchs oder der generellen Annahme einer geringeren Unterstützung der Kinder durch die (türkischen) Eltern auf allgemeine Leistungs- und Fähigkeitsdefizite oder Reifungsverzögerungen geschlossen wurde und dies der Grund einer Zurückstellung war. Beim Übergang in die Sekundarstufe I zeigten sich zwei Mechanismen direkter Diskriminierung: So wurden Viertklässler aus Auffang- und Vorbereitungsklassen alternativlos auf die Hauptschule überwiesen, zudem war eine verstärkte Tendenz zur Gesamtschulüberweisung festzustellen, um damit die Schullaufbahnentscheidung an diese Schulform zu delegieren.²⁹² Indirekte Diskriminierung zeigt sich ebenfalls in zweierlei Hinsicht: Bei der Schulempfehlung gilt die Unterstützung durch das Elternhaus, insbesondere bei Gymnasialempfehlungen, als wichtig, so daß die antizipierte geringere Unterstützung ausländischer Eltern bzw. deren fehlende Schulbildung und die fehlende Kenntnis des deutschen Schulsystems für ihre Kinder indirekt zum Nachteil wird. Die perfekte Kenntnis der deutschen Sprache ist ebenfalls eine Voraussetzung für die Gymnasialempfehlung. Ausländische Kinder werden trotz entsprechender Kenntnisse in der vierten Klasse seltener in Richtung eines Gymnasiums beraten, wobei Defizittheorien offensichtlich einen Zusammenhang zwischen der frühkindlichen (deutsch-)sprachlichen Entwicklung und kognitiven Fähigkeiten unterstellen (Gomolla 1997b, S. 161 ff.).

Für die hier zugrundeliegende Fragestellung sind die Ergebnisse zur Überweisung auf Sonderschulen für Lernbehinderte bzw. bei Sonderschulaufnahmeverfahren noch interessanter. In der Bundesrepublik Deutschland sind Migrantenkinder an Sonderschulen für Lernbehinderte allgemein überrepräsentiert.

„Als Ursachen werden u.a. die mangelhafte Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen durch die Schulen, Wissensdefizite der Lehrer, die das Verhalten der ausländischen Schüler nicht richtig einzuschätzen vermögen, fehlende diagnostische Instrumente für ausländische Kinder zur richtigen und frühzeitigen Erkennung von Lernschwächen und nicht zuletzt auch eine Abschiebementalität angeführt“ (Lentz 1994, S. 41).

Die sich solchen Vorwürfen ausgesetzt sehenden Schulbehörden bringen als Gegenargumente vor, der hohe Anteil der Migrantenkinder werde durch die unterschiedlich verteilte Schichtzugehörigkeit sowie die Migrationsbela-

²⁹² Die Überweisung an eine Gesamtschule ist an sich keine Diskriminierung im erläuterten Sinne. Da die Bielefelder Gesamtschulen wegen eines Nachfrageüberhangs jährlich aber bis zu 200 Anmeldungen ablehnen und abgelehnte Schüler und Schülerinnen nur sehr selten auf eine Realschule oder ein Gymnasium gehen, führt die Gesamtschulempfehlung tendenziell zu Diskriminierungseffekten (Gomolla 1997b, S. 168).

stungen hervorgerufen. Dennoch lassen sich damit die Entwicklungen zwischen 1979 und 1990 nicht aufklären, denn die Quote der türkischen Schüler auf Sonderschulen für Lernbehinderte – bezogen auf alle türkischen Schüler des Schulamtsbezirks Bielefeld – stieg in dieser Zeit von 2,2 auf 6 Prozent, während sie bei den deutschen Kindern von 3,9 auf 2,5 Prozent zurückging. Einen solchen Prozeß kann man mit fehlenden deutschen Sprachkenntnissen, mangelnder häuslicher Unterstützung und migrationsbedingten Störungen der psychischen und sozialen Entwicklung nicht erklären (Lentz 1994, S. 41 f.).

„In den von uns gewählten Untersuchungszeitraum von 1979-1990 fällt die 1982 getroffene bildungspolitische Entscheidung, Vorbereitungsklassen in Langform als Beschulungsmöglichkeit für ausländische Kinder per Erlaß abzuschaffen und die Verweildauer in diesen Sonderklassen auf zwei Jahre zu beschränken.²⁹³ Die nach der Abschaffung der Vorbereitungsklassen sprunghaft steigende Überweisung ausländischer Kinder auf die Sonderschule für Lernbehinderte [...] kann als eine Reaktion des Schulsystems auf diese bildungspolitische Restriktion der Segregation betrachtet werden“ (Lentz 1994, S. 42).

Das ist ein Grund für den sprunghaften Anstieg der Zahlen ausländischer Kinder in den Sonderschulen für Lernbehinderte. Es ist aber noch nicht geklärt, wie so etwas möglich ist, da – eigentlich – für alle die gleichen offiziellen Kriterien anzulegen sind. Zugleich kann der Rückgang der Zahl deutscher Schüler in Sonderschulen nicht ohne weiteres durch ein verändertes Handhaben von Tests usw. entlang ethnischer Dimensionen verursacht sein.

In der Institution Schule gibt es neben den beschriebenen noch weitere Varianten der Diskriminierung ausländischer Kinder und Jugendlicher – die nicht unbedingt als Nachteil der Betroffenen gedacht sind. Eine positive Diskriminierung ist etwa die Zuweisung zusätzlicher Lehrerstunden und die Einrichtung von Förderstunden bzw. Vorbereitungsklassen. Der Institution Schule kann insgesamt weder eine generelle Tendenz zur Förderung und Aufnahme ausländischer Kinder noch eine allgemeine zur Ausgrenzung und Benachteiligung dieser Gruppe unterstellt oder nachgewiesen werden. Bommers und Radtke (1993) halten diese Zwiespältigkeit für in der Institution angelegt und meinen, daß – je nach externen Randbedingungen – Handlungsmuster in die eine oder die andere Richtung erzeugt werden. Zu diesen Randbedingungen zählen sie z. B. organisatorische Maßnahmen, die die einzelne Schule nur bedingt selbständig vornehmen kann, etwa die Reduzierung der Klassengrößen oder die Einrichtung von Vorbereitungs-

²⁹³ Solche Vorbereitungsklassen in Langform konnten in Nordrhein-Westfalen von 1976 bis 1982 eingerichtet werden. Sie sollten nur von der 1. bis zur 6. Klasse dauern, tatsächlich bezog sich die Besuchsdauer oft auf die gesamte Schulzeit, ohne daß die Schüler damit einen Schulabschluß erwerben konnten. Auch vor 1976 gab es schon Vorbereitungsklassen in Normalform (mit der Dauer von zwei Jahren) sowie die Empfehlung einer bevorzugten Integration in die Regelklassen (Bastian u. a. 1992, S. 47).

klassen. Weiter zählen sie zu den Randbedingungen, welche Erklärungsmuster Lehrkräfte angeboten bekommen: sind es ethnische Unterschiede, so wird auf diese geachtet, sind es kulturelle Differenzen, so geraten jene ins Blickfeld. Daneben sehen sie weitere Einflußfaktoren, etwa demographische Entwicklungen und bildungspolitische Entscheidungen, die im konkreten Handeln in der Institution Schule ihren Widerhall finden (Bommes/ Radtke 1993, S. 493 f.).

In diesem Rahmen ist auch die überproportionale Überweisung ausländischer Kinder auf Sonderschulen für Lernbehinderte zu sehen. Genügte zur Einweisung in eine Vorbereitungsklasse noch das Etikett „Ausländer“ oder „Sprachdefizit“, so sind in diesem Fall die täglichen und routinierten Entscheidungshandlungen zu befragen, mit denen Lehrer und Lehrerinnen sowie Schulleiter ihren Alltag zu gestalten versuchen.

Die Überweisung auf eine Sonderschule für Lernbehinderte darf in Nordrhein-Westfalen nicht mit fehlenden Deutschkenntnissen begründet werden,²⁹⁴ deshalb ist nach indirekten Diskriminierungen zu suchen. In der Grundschule finden sich mehrere: Erfuhr ein ausländisches Kind in der Grundschule schon einmal schulische Fördermaßnahmen, ist der Schritt zur Überprüfung der Sonderschulbedürftigkeit kleiner. Dabei werden die bisherigen Maßnahmen reinterpretiert und als Indikatoren einer Sonderschulbedürftigkeit herangezogen. Das familiäre Herkunftsmilieu gilt dann als Risikofaktor: Der Migrantenstatus wird als genereller Belastungsfaktor problematisiert; das Leben „zwischen zwei Welten“ wird ebenso herangezogen wie der Besuch von Koranschulen, der als Grund des Scheiterns türkischer muslimischer Kinder eine wichtige argumentative Rolle spielt; sprachliche Defizite fließen als „sogenannte Teilleistungsschwächen im Deutschen“ in die Diagnose ein und gelten als Hinweis auf kognitive Defizite; der Widerstand türkischer Eltern gegen die Überweisung auf eine Sonderschule für Lernbehinderte wird von einem Konflikt zwischen Schule und Eltern zum kulturellen Konflikt umgedeutet und mit dem Vorwurf des Fundamentalismus oder einer grundsätzlich aggressiven Haltung gegenüber der deutschen Schule verbunden (Gomolla 1997b, S. 165 ff.).

„Die implizite Verständigung, derzufolge ausländische Kinder, die schulische Probleme haben, am besten auf Sonderschulen für Lernbehinderte zu beschulen seien, wird hergestellt über eine Problemdefinition oder genauer über eine Problemneubestimmung. Aus 'ausländische Kinder machen Probleme, nämlich der Schule' – sie 'stören' die Homogenität der Lerngruppe –, wird 'ausländische Kinder haben Probleme'. Diese Umdeutung geschieht auf der Basis des pädagogisch-professionellen Deutungsmusters, welches besagt, daß Schulprobleme Ausdruck 'tieferliegender' Probleme sind, die außerschulische Ursa-

²⁹⁴ Im Untersuchungszeitraum und in der Interviewphase (1991-1993) galten noch die Bestimmungen der 1970er und 80er Jahre über Sonderschulnahmeverfahren und den Unterricht für ausländische Schüler und Schülerinnen. Die Neuregelung der sonderpädagogischen Förderung in Schulen vom 30.08.1995 in Nordrhein-Westfalen trat erst später in Kraft (Gomolla 1997b, S. 165).

chen haben. Diese sind entweder in der Person des Schülers selbst oder im familiären Umfeld zu suchen. Gestützt auf einen ausländerpädagogischen Diskurs, der nach wie vor ausländische Kinder als 'defizitär' und als 'Opfer' vielfältiger Bedingungen definiert und beschreibt, drängt sich dieser Umdeutungsprozeß bei schulischen Problemen ausländischer Kinder geradezu auf.

Die Schwere der Defizite und Belastungen, die diesen Kindern zugeschrieben wird, erleichtert es zudem, die schulischen Probleme – und zwar sowohl die aktuellen, wie auch die für die schulische Zukunft prognostizierten – als derart schwerwiegend zu bestimmen, daß sie mit den Mitteln der allgemeinen Schule nicht gelöst werden können. Das deutsche Bildungssystem hält mit dem gut ausgebauten Sonderschulbereich eine organisatorische Lösung für 'Problemfälle' bereit“ (Lentz 1994, S. 42).

Den überproportionalen Anstieg des Anteils ausländischer Kinder im Schulkindergarten und ihren zunehmenden Besuch von Sonderschulen für Lernbehinderte erklären Lentz und Radtke (1994) mit einer *Aktivierung* ethnischer Diskriminierungsmerkmale. Diese wurden mit der beschriebenen Zuweisung des „Problemcharakters“ an ausländische Kinder im ausländerpädagogischen Diskurs vorbereitet. Den Auslöser für die Aktivierung sehen sie in der Abschaffung der Vorbereitungsklassen in Langform in Nordrhein-Westfalen 1982. Dadurch erhöhte sich die Heterogenität der Schülerschaft, womit der Druck auf die Homogenisierungsleistung ebenfalls anstieg. In dieser Situation bot sich die verstärkte Überweisung auf Sonderschulen für Lernbehinderte als institutionelle Reaktion an. Dafür sprachen zwei Gründe: Einerseits war so die gewachsene Heterogenität wieder zu reduzieren, andererseits verzeichneten Sonderschulen gleichzeitig rückläufige Schülerzahlen und waren teilweise in ihrem Bestand gefährdet.²⁹⁵ Ethnische Diskriminierung ist damit, nach Lentz und Radtke (1994), eine Handlungsalternative, die in die heutige Art des Organisierens von Schule eingebaut ist und bei Bedarf genutzt werden kann.²⁹⁶

²⁹⁵ Für diese Interpretation spricht möglicherweise eine Bielefelder Besonderheit. Teile der ausländischen Eltern lehnten die Schließung der Vorbereitungsklassen in Langform ab. Als Reaktion auf die Schließung gründete die griechische Minderheit 1982 eine griechische Ergänzungsschule, die 1990/91 fast alle griechischen Schüler und Schülerinnen besuchten. Nur 168 von 1.286 gingen auf eine andere allgemeinbildende Schule (Bastian u. a. 1992, S. 48 f.). Der Anteil griechischer Schüler auf einer Sonderschule für Lernbehinderte lag nur bei 0,9 Prozent, während der Anteil türkischer Kinder 6 Prozent betrug. Dies ist ein Indiz dafür, daß die deutschen Schulen bei den griechischen Kindern nicht auf die Beschulungsalternative Sonderschule zurückgreifen müssen (Lentz/Radtke 1994, S. 188 f.). Ein noch deutlicherer Beleg ergäbe sich, wenn die griechischen Schüler auf Sonderschulen für Lernbehinderte von den deutschen Schulen überwiesen worden wären. Ein Rechenexempel kann dies zeigen: Wenn von insgesamt 1.286 griechischen Kindern 0,9 Prozent die Sonderschule für Lernbehinderte besuchen, ergibt das eine Zahl von 12 Kindern. Bezieht man die Zahl 12 auf die 168 griechischen Kinder in deutschen allgemeinbildenden Schulen, wären das 7 Prozent – damit würde die Quote der griechischen Kinder etwa der der türkischen entsprechen. Die Angaben in Bastian u. a. (1992, S. 48 f.) reichen aber für eine solche Schlußfolgerung nicht aus.

²⁹⁶ Allerdings ist nicht einfach von quantitativen Bedingungen auf ethnische Diskriminierung zu schließen. In den frühen 1970er Jahren waren die Grundschulklassen – im Verhältnis zu später – sehr groß und die Sonderschulen wurden, wie erwähnt, ausgebaut. Diese Konstellation führte

Der Rückgriff auf die Förderprogrammatisik und die Konstruktion der ausländischen Schüler als Problemgruppe führt zu einem Zusammenwirken verschiedener Interessen: Die abgebende Schule reduziert die Heterogenität ihrer Schülerschaft und sichert den Bestand ihrer bisherigen Aktivitäten, die sie nicht hinterfragen muß; die Personen, die über den Verbleib der Schülerinnen und Schüler zu bestimmen haben, behalten ein „gutes Gewissen“, weil sie die Probleme des Schulkindes unter der Fahne besserer Förderung einer humanen Lösung zuführen (Lentz 1994, S. 42 f.).

Letztlich ergibt das Bielefelder Forschungsprojekt für die hier untersuchte Fragestellung, daß die Institution Schule gegenüber ethnischen Kriterien primär neutral ist – jedes andere Ergebnis wäre gesellschafts- und bildungspolitisch skandalös. Die Institution Schule handelt vielmehr unter den erläuterten Homogenitäts- und Heterogenitätsannahmen und versucht, durch gegebene organisatorische Hilfsmittel – und teilweise darüber hinaus! – die als Störung empfundene Verschiedenheit der Schüler und Schülerinnen durch Vereinheitlichung zu reduzieren. Bei der Anwendung dieser organisatorischen Mittel kommen ethnische Prämissen und Versatzstücke aus anderen (pädagogischen wie soziologischen) Diskussionen zum Tragen, indem sie direkt und indirekt in die Entscheidungen einfließen. So kommt es im Ergebnis zu ethnischer Diskriminierung.

Unabhängig von der Reichweite dieses Modells weist es auf die Bedeutung gesellschaftlicher Randbedingungen für das Handeln in der Institution Schule hin. Gesellschaftliche Handlungsmuster finden dort Resonanz. Aktiviert werden sie aber erst durch die Konstruktionsprinzipien der Institution. Das extreme Beispiel des Übergangs ausländischer Kinder auf Sonderschulen für Lernbehinderte gibt – wie im Kapitel 4.1 das Erklärungsmuster der Übertragung kulturellen Kapitals – Hinweise auf diese Konstruktionsprinzipien. Hier wie dort gilt: Die Suche nach ethnisch begründeten Ursachen trägt wenig zur Erhellung der „wirklichen“ Ursachen bei. Anders als im Kapitel 4.1.4 sind hier dem „Ausländerstatus“ zugeschriebene Argumentationen bedeutend – allerdings nur als *Be-gründung*, nicht als Beweggrund oder Ursache. Die Institution Schule produziert Homogenität und setzt Homogenität voraus. Durch die ausländischen Kinder gerät sie in dieser Hinsicht an den Rand ihrer Leistungsfähigkeit und rettet ihre Annahmen durch eine organisatorische Heterogenisierung.²⁹⁷

zu höheren Sonderschulüberweisungen, ohne daß damit eine ethnische Diskriminierung verbunden war.

²⁹⁷ Ansätze zur Veränderung institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern im Bildungswesen sieht Gomolla (1997b, S. 173 f.) in der Struktur des regionalen Schulsystems, da Unterschiede im Schulangebot zu abweichenden Bildungskarrieren führen, sowie in schulischer Organisationsentwicklung (siehe z. B. Rolff 1995), weil die Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung sich in ihren Kumulierungseffekten der Wahrnehmung der einzelnen Lehrpersonen oder des Schulleiters bzw. der -leiterin entziehen.

4.2.4 Integrative Pädagogik

Die Entstehung und Ausdifferenzierung des oben kurz beschriebenen Sonderschulwesens ist durchaus in Kategorien zu erklären, wie sie zur Beschreibung der Funktionen des Bildungswesens verwendet wurden. Für die an Gleichheitsvorstellungen und Homogenisierungsbedürfnissen orientierte Institution Schule war die entstehende Hilfsschule im 19. Jahrhundert genauso eine Entlastung wie die Sonderschule im 20. Jahrhundert vor dem Hintergrund der Bildungsreformen der 1960er und 70er Jahre. Die Entwicklung des Sonderschulwesens nur dieser Funktion zuzuschreiben, wäre allerdings eine unzulässige Verkürzung:

„Aus heutiger Sicht und beim derzeitigen Erkenntnisstand kann man feststellen, die Errichtung und Verbreitung eigenständiger Hilfsschulen war eine falsche Entscheidung; die Grundlage dafür war kein eigentlich pädagogisches Konzept, keine Theorie der Hilfsschule. Die Sonderschulentwicklung war vielmehr das Ergebnis des Zusammenwirkens unterschiedlicher Einflußfaktoren: sowohl ökonomischer als auch der Entlastungsfunktion für die Volksschule; vor allem aber die Interessen der Hilfsschullehrer stellten die entscheidende Größe dar. Das ist auch heute noch so“ (Eberwein 1996, S. 16).

So verwundert nicht, daß Anstöße zur partiellen Aufhebung der Separierung von als behindert angesehenen Kindern in eigene Schulen nicht von den behindertenspezifischen Institutionen und nur zögerlich von den dort tätigen Lehrpersonen ausgingen. Die heutige Integrationspädagogik ist kurzgefaßt der Versuch, behinderte und nichtbehinderte Kinder (und Jugendliche) in Bildungseinrichtungen gemeinsam zu erziehen und somit die Trennung normaler Regelschulen mit ihrem Regelschulunterricht von Sonderschulen mit Sonderschulunterricht (zumindest tendenziell) aufzuheben. Ansätze zu integrativem Unterricht findet man, in der Bundesrepublik Deutschland, seit mehr als zwei Jahrzehnten.²⁹⁸

Als Ausgangspunkt für die Entwicklung einer Integrationspädagogik gilt die Empfehlung des Deutschen Bildungsrates „Zur pädagogischen För-

²⁹⁸ Ellger-Rüttgardt (1995, S. 478) sieht historische Vorbilder einer Integrationspädagogik durchaus schon im 19. Jahrhundert. Der gemeinsame Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kindern wurde schon damals vereinzelt praktiziert und die Ausbildung der Volksschullehrer auch in behindertenpädagogischen Kenntnissen von verschiedenen Verbänden gefordert. Eine wichtige, hier aber nicht weiter zu verfolgende Frage wäre die Analyse der Gründe, die dazu führten, daß entsprechende Anstöße nicht aufgenommen wurden und sich im Gegenteil, vor allem nach dem Zweiten Weltkrieg, die Sonderschulen ausweiteten und ausdifferenzierten. Vermutlich setzte sich eine Normalisierungsvorstellung (siehe Kapitel 4.3) durch, die mit der Verbesserung von Unterrichtsmethodik und -didaktik sowie durch kleinere Klassen – und der Abschaffung kleiner, ungliederter, aber differenzierter arbeitender Dorfschulen – bedeutender wurde und zum Ausschluß der „anderen“ führte. Daneben wäre die Durchsetzungskraft der entstehenden Institution Sonderschule zu untersuchen, die – wie alle Organisationen – danach strebt, den eigenen Bestand zu sichern.

derung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ aus dem Jahr 1973.²⁹⁹ Darin wurde eine Konzeption für gemeinsames Lehren und Lernen Behinderter und Nichtbehinderter vorgestellt, die von Aufgaben des demokratischen Staates ausging, etwa davon, die Desintegration Behinderter im Erwachsenenalter zu vermeiden. Diese Konzeption wurde mit dem Begriff Integration bezeichnet (Muth 1992, S. 295).

Der Bezug auf demokratische Prinzipien verweist auf eine Quelle der deutschen Integrationspädagogik, auf skandinavische, insbesondere dänische Normalisierungsbemühungen im Umgang mit geistig behinderten Menschen. 1959 formulierte das dänische Gesetz zur Sozialfürsorge Leitideen, nach denen geistig behinderte Menschen ein weitgehend den normalen Vorstellungen entsprechendes Leben führen können sollten, d. h. eine Reduzierung der Anstaltsunterbringung sowie den Aufbau gemeindenaher kommunaler Dienste, ein normaler Tages-, Wochen-, Jahres- und Lebensablauf in einer normalen Lebens- und Wohnumwelt usw. (Schildmann 1997, S. 91).³⁰⁰

Diese Vorgeschichte deutscher Integrationspädagogik ist nicht nur historisch von Interesse, sie ist vor allem wichtig für das Verständnis ihrer spezifischen Ausrichtung,³⁰¹ und dies ist gleichzeitig zentral für die Bedeutung der Integrationspädagogik im hier zugrundeliegenden Argumentationsgang.

Die Empfehlung des deutschen Bildungsrates wurde nicht umstandslos in eine Änderung der Schulstruktur oder des normalen Unterrichts umgesetzt. Eine erste Forderung nach Abschaffung der Sonderschulen gab es schon 1969 (Preuss-Lausitz 1993, S. 122). Diese Forderung beruhte auf dem allgemeinen Interesse an Chancengleichheit im Zusammenhang mit der damaligen Gesamtschuldiskussion.³⁰² Chancengleichheit sollte auch für

²⁹⁹ Zur Entstehung dieser Empfehlung siehe kurzgefaßt Muth (1992).

³⁰⁰ Diese Gesetzesinitiative geht vor allem auf Diskussionen des dänischen Elternverbandes für geistig behinderte Kinder zurück. In Schweden fand eine ähnliche Entwicklung statt, die Gesetzesänderung erfolgte 1968. Diese Entwicklungen hatten weitreichende Konsequenzen: Sie waren eine wichtige Voraussetzung der Deklarationen der Vereinten Nationen für die Rechte geistig Behinderter von 1971 und 1975 (Schildmann 1997, S. 91).

³⁰¹ Zum Unterschied zwischen dem Normalisierungsprinzip und der Integrationspädagogik im skandinavischen und im US-amerikanischen Modell siehe Schildmann (1997). Dort sind auch zahlreiche Literaturhinweise zum Normalisierungsprinzip zu finden.

³⁰² In der Phase des Auf- und Ausbaus der Sonderschulen gab es, wie erwähnt, in der pädagogischen Öffentlichkeit und unter den Eltern nur wenige Einwände gegen die Sonderschule. „Das änderte sich vor allem durch die Erkenntnis, daß die meisten Sonderschüler (zumindest in der Hilfsschule/Lernbehindertenschule) aus den untersten sozialen Gruppen stammen: Kinder aus Hilfsarbeiterfamilien, aus Arbeiter-Großfamilien, aus Frührentnerfamilien, aus Obdachlosensiedlungen [...]“ (Preuss-Lausitz 1993, S. 125). Vielleicht spielte die zu dieser Zeit bessere Lage auf dem Arbeitsmarkt ebenfalls eine Rolle, weil der Sonderschulbesuch nicht automatisch den weitgehenden Ausschluß vom normalen Arbeitsmarkt bedeutete.

Kinder mit Lern- und Verhaltensproblemen gegeben sein.

„Aufgrund von Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates gab es in den siebziger Jahren in einigen Gesamtschulen erste Ansätze zu einer integrierten sonderpädagogischen Förderung von Kindern ‘mit besonderem Lernverhalten’. Später wandte sich die Aufmerksamkeit mehr der Kooperation zwischen Grundschule und Sonderschule zu, weil die meisten Sonderschüler bereits von der Grundschule auf die Sonderschule überwiesen wurden und immer noch werden“ (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, S. 360).

Das Interesse richtete sich bald auf die Elementarbildung mit Kindergärten, Vorschulen und Grundschulen, in denen unter den Slogans „Integration von Anfang an“ und „Gemeinsam leben – gemeinsam lernen“ eine weitergehende Integration verfolgt wurde, die *alle* Kinder, auch körperlich und geistig behinderte, umfassen sollte (Schildmann 1997, S. 92).³⁰³ 1976 gab es in der Fläming-Grundschule in West-Berlin erste Integrationsklassen – auf Druck von Eltern eines integrativen Kindergartens, die ihre Kinder weiter gemeinsam unterrichtet sehen wollten. Nach diesem Anfang bildeten sich in allen Bundesländern Integrationsklassen, wenn auch mit großen, länderspezifischen Unterschieden (Preuss-Lausitz 1993, S. 123). Zudem wurden Integrationsklassen bisher fast ausschließlich an Grundschulen eingerichtet, in der Sekundarstufe sind sie kaum zu finden.³⁰⁴

Für die theoretische Weiterentwicklung der Integrationspädagogik in Deutschland ist ein anderer Prozeß von Bedeutung: In Italien beschloß man 1977 die Auflösung aller Sonderschulen. Damit wurde – entgegen dem dänischen Modell – verstärkt die Vorstellung vertreten, *alle* Kinder seien integrierbar und Sondereinrichtungen, pädagogisch gesehen, überwindbar (Schildmann 1997, S. 92).

Die Entstehung der deutschen Integrationspädagogik wird in drei Phasen unterschieden: eine Initiativphase, als deren Auslöser der skandinavische Normalisierungsansatz gilt, eine Modellphase, für deren Neuorientierung die radikalere italienische Lösung wichtig war und die heutige Regelphase – wenn sie auch in den Bundesländern sehr unterschiedlich ist (Schildmann 1997, S. 92). Die Zahl der Klassen, in denen behinderte gemeinsam mit nichtbehinderten Kindern unterrichtet werden, ist inzwi-

³⁰³ Mit diesem allgemeinen Ansatz löste sich die Integrationspädagogik vom dänischen Vorbild. Dieses sah zwar schon in den 1960er Jahren einen Unterricht behinderter Kinder in normaler Schulumgebung vor, aber nur, soweit es unter den gegebenen Bedingungen praktikabel war. Das Ziel des Normalisierungsprinzips ist die weitgehende Herstellung von Normalität für Behinderte; dafür setzt sich integrativer Unterricht auch ein, aber nicht unbedingt und nicht nur als ein Glied einer „Normalisierungskette“ (Schildmann 1997, S. 90 f.).

³⁰⁴ Informationen über entsprechende Entwicklungen in der Sekundarstufe in Hamburg, das im Zusammenhang mit schulischer Integration behinderter Kinder schon sehr weit ist, finden sich z. B. in dem Band von Schley, Boban und Hinz (1989). Zum Schuljahr 1997/98 richtete das erste Gymnasium in Schleswig-Holstein eine Integrationsklasse u. a. mit lern- und geistigbehinderten Kindern ein (Metzner 1997).

schen relativ groß – jedenfalls unüberschaubar. Einzelne Grundschulen, wie die Flämisch-Grundschule in Berlin, wurden in Integrationsschulen umgewandelt.

„Inzwischen ist das Grundgesetz fortgeschrieben worden, seinem Gleichberechtigungsartikel wurde der Satz angefügt: ‘Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden’ (Art. 3,3 GG). In mehreren Schulgesetzen alter wie neuer Bundesländer wird nicht mehr der Trennung, sondern dem gemeinsamen Unterricht der Vorzug gegeben“ (von Friedeburg 1997, S. 53).

Vor diesem Hintergrund gewinnt die Kritik an der Sonderschule, insbesondere an ihrem quantitativ größten Teil, der Sonderschule für Lernbehinderte – wie oben im Zusammenhang mit ihrer Heterogenisierungsleistung erläutert –, besonderes Gewicht: Der nicht haltbare Begriff „Sonderschulbedürftigkeit“ und das Objektivität vortäuschende Instrumentarium bei der Diagnose tragen zur Aussonderung der als sonderschulbedürftig erklärten Kinder bei. Die Ausgrenzung erfolgt zudem regional sehr unterschiedlich, was die Fraglichkeit der Diagnostik erhöht. Eltern haben nicht das Recht, ihre behinderten Kinder an der Schulform ihrer Wahl anzumelden.³⁰⁵ Der Besuch einer Sonderschule für Lernbehinderte ist nicht lerneffektiver als der einer allgemeinen Schule. Die Sonderschule vergrößert nicht die gesellschaftlichen Integrationschancen, sie entläßt vielmehr Arbeitskräfte minderer Güte. Damit tragen Sonderschulen – entgegen ihrem erklärten Anspruch – nicht zur Verringerung der sozialen Isolation ihrer Schüler und Absolventen bei (Hinz 1989, S. 62 f.).

Das Normalisierungsprinzip und die Integrationspädagogik verfolgen eine Verbesserung des gesellschaftlichen Verhältnisses zwischen behinderten und nichtbehinderten Menschen. Beide beziehen sich (auch) auf integrativen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher. Dennoch gibt es wichtige Unterschiede:

„Das Normalisierungsprinzip versteht sich im wesentlichen als sozialpolitisches, die Integrationspädagogik als ein bildungspolitisches Konzept. Das Normalisierungsprinzip ist als gemäßiger Reformansatz zu bezeichnen, die Integrationspädagogik als vergleichsweise radikaler Ansatz, d. h. der Normalisierungsansatz favorisiert eine schrittweise Reform der traditionellen Behinderteneinrichtungen. Er versteht Integration im Sinne von Rehabilitation/Eingliederung. Die schulische Förderung ist nach diesem Konzept sowohl separativ als auch integrativ denkbar [...] Der Integrationspädagogik dagegen geht es um mehr als nur eine fachinterne Reform der Sonderpädagogik und Versorgung behinderter Menschen: Es geht ihr um eine Reform des gesamten Bildungswesens, also auch der traditionellen Regelpädagogik. [...] Diese unterschiedlichen inhaltlichen Positionen basieren

³⁰⁵ Dies bestätigte 1997 ein Urteil des Bundesverfassungsgerichts, daß die Überweisung einer querschnittsgelähmten Schülerin an eine Sonderschule gegen den Willen der Eltern für rechtmäßig erklärte, obwohl sie in integrativem Unterricht die Grundschule erfolgreich durchlaufen hatte. Laut Urteil darf die Entscheidung über eine Integration von organisatorischen, personellen und sachlichen Voraussetzungen abhängig gemacht werden (Frankfurter Rundschau vom 30.10.1997, S. 1).

auf einem unterschiedlichen Umgang der beiden Bewegungen mit einem tief verwurzelten gesellschaftlichen Phänomen, der Normalität“ (Schildmann 1997, S. 94).

Das Normalisierungsprinzip geht von der vorgefundenen „Normalität“ aus und will sie (geistig) behinderten Menschen verfügbar machen. Damit erfolgt eine hierarchische Orientierung (geistig) behinderter an „normalen“ Menschen. Integrationspädagogik kritisiert demgegenüber die Normalität und unterscheidet sich darin generell vom Normalisierungsprinzip:

„Die Integrationspädagogik setzt sich dafür ein, Normen und Normalitätsvorstellungen zu hinterfragen und zu relativieren. Auf dieser Basis kommt sie schließlich bei einem Konzept von Gleichheit und Differenz an [...], mit dem jegliche, einseitige, hierarchische Orientierung und Bewertung durch gegenseitige Aufmerksamkeit und Beeinflussung ersetzt werden soll“ (Schildmann 1997, S. 94).

Die Einführung eines so ausgerichteten Integrationsunterrichts³⁰⁶ hat in den beteiligten Klassen und Schulen gravierende Änderungen zur Folge. Die Lehrpersonen müssen sich auf zusätzliche Unterrichtsaufgaben einstellen, auch wenn sie häufig durch Sonderschullehrer oder -lehrerinnen, bzw. Erzieherinnen Unterstützung bekommen.³⁰⁷ Der Unterricht muß binnendifferenziert sein und bedarf der verstärkten Verabredung von Regeln (Preuss-Lausitz 1993, S. 132 f.). Interessant ist insbesondere, daß die schulischen Leistungen integrierter Kinder, wie erwähnt, nicht etwa geringer sind als die vergleichbarer Kinder in Sonderschulen.³⁰⁸

„Die durchschnittlichen Leistungsfortschritte vergleichbar schulleistungsschwacher Schüler sind in Regelklassen eindeutig besser als in Sonderklassen. Dies gilt sogar dann, wenn die schwachen Schüler in den Regelklassen keine Heilpädagogische Schülerhilfe erhalten“ (Haerlin 1990, S. 248).

³⁰⁶ Einen weitergehenden Integrationsbegriff benutzt Hiller (1991). Sein Ziel der integrativen Funktion des Bildungswesens erinnert zunächst an Vorstellungen des Normalisierungsprinzips, wenn er sich Gedanken um die gesellschaftliche Integration „behinderter“ Kinder und Jugendlicher macht. Seine Hinterfragung des Behinderungs- und des gesellschaftlichen Integrationsbegriffs geht mit dem praktischen Interesse aber weit über die sonstige Integrationsbewegung hinaus. Er fordert z. B. von der Schule, Lernprozesse – gerade auch in unteren Bildungsgängen – in Gang zu bringen, die ein selbstbestimmtes, integriertes Leben auch dann ermöglichen, wenn die Herkunft nicht bürgerlichen Standardvorstellungen entspricht (ebd., S. 239 ff.).

³⁰⁷ Die neuen Vorschriften zur sonderpädagogischen Förderung in Nordrhein-Westfalen sehen als Unterrichtsort auch allgemeinbildende Schulen vor. Die Lehrkräfte der Sonderschule unterstützen dann den gemeinsamen Unterricht. Sie bewerten diese Erfahrung, trotz des zusätzlichen Aufwands, grundsätzlich als positiv. Dennoch befürchten viele Sonderschullehrer und -lehrerinnen, die diese Erfahrung nicht haben, Probleme bei der Umsetzung integrativen Unterrichts (Dumke/Eberl/Venker 1998).

³⁰⁸ Damit entfällt – jedenfalls für integrierte und ihnen vergleichbare Kinder – ein wichtiges Argument für die Existenz der Sonderschule, die besondere Förderung. Ob dies generell gilt und ob andere Aspekte als die hier angesprochenen schulischen Leistungen beim Besuch normaler Regelschulen ebenfalls gleich gut oder sogar besser entwickelt werden, besagt diese Feststellung aber nicht.

Die Zufriedenheit der Eltern von Kindern, die an integrativer Erziehung teilnehmen, ist groß – nicht nur die der Eltern behinderter Kinder, sondern die *aller* beteiligten Eltern. Die überwiegende Mehrheit der Eltern, die über mehrere Jahre eine solche Erziehung begleitet haben, setzt sich für die Fortsetzung in der Sekundarstufe ein (Preuss-Lausitz 1993, S. 136 f.).

Ein Problem integrativen Unterrichts scheint das soziale Ansehen der behinderten Kinder in der Regelklasse zu sein:

„Im Durchschnitt gehören schulleistungsschwache Schüler in Regelklassen signifikant häufiger zu den unbeliebten Schülern als die ‘guten’ Mitschüler. Die während der Untersuchungsperiode in den deutschschweizerischen Integrationsversuchen praktizierte Heilpädagogische Schülerhilfe vermochte dies nicht zu ändern“ (Haeblerlin 1990, S. 247).

Andere Untersuchungen finden demgegenüber, daß die Beliebtheit behinderter Kinder im integrativen Unterricht dem Durchschnitt der anderen Schüler entspricht. Die Akzeptanz behinderter Kinder durch die anderen Kinder steigt auf jeden Fall im Laufe der Grundschuljahre. Die Distanz zu Kindern mit Behinderungen ist abhängig von der Behinderungsart – wobei Verhaltensauffälligkeiten besonders abgelehnt werden – und vom schulischen Umfeld, wie Befragungen ergeben. Ein Vergleich der sozialen Distanz zwischen Behinderten und Nichtbehinderten kommt zu dem Ergebnis, daß sie in Integrationsklassen am niedrigsten und in Sonderschulen am größten ist (Preuss-Lausitz 1993, S. 134 f.).³⁰⁹

Im Rahmen der Umsetzung von Integrationsmaßnahmen wird immer wieder über Grenzen der Integration diskutiert (siehe z. B. Antor 1992), wobei sehr unterschiedliche Gründe für und gegen bestimmte Möglichkeiten angeführt werden.³¹⁰ Die Diskussion kann und soll hier nicht nachgezeichnet werden, wichtig ist, daß die Grenzen einer Integration nicht festgeschrieben sind, sondern sich im Laufe der Integrationserfahrungen immer weiter in Richtung der tatsächlichen Aufnahme aller Kinder in die normale Regelschule entwickelten (Preuss-Lausitz 1993, S. 137 f.).³¹¹

„Zusammenfassend kann man feststellen, daß zumindest in Grundschulen die soziale Integration auch von sinnes-, körper-, lern- und geistigbehinderten Kindern erfolgreich ist, wenn die Pädagogen die Vielfalt der Fähigkeiten im Lernalltag zulassen (können)“ (Preuss-Lausitz 1993, S. 135).

³⁰⁹ Zur Situation schwacher Schüler in homogenen und heterogenen Klassen siehe die Untersuchung von Wandl (1987), der aus den Ergebnissen Bedingungen für den gelingenden Aufbau von Selbstwertgefühl und Erfolgserlebnissen ableitet. In heterogenen Klassen erhalten schwache Schüler mehr Anregungen, nehmen schulische Inhalte wichtiger und zeigen weniger Verhaltensauffälligkeiten (ebd., S. 251 ff.).

³¹⁰ Zu didaktischen Problemen siehe u. a. Ramseger (1992).

³¹¹ Siehe z. B. den Bericht von Pörksen, Schack-Behrens und Schuy (1995) über Integrationsklassen an einer Gesamtschule in Bielefeld, wo der in der Grundschule begonnene integrative Unterricht mit Kindern unterschiedlicher Behinderungen fortgesetzt wird. Zu den besonderen Problemen geistig behinderter Kinder an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe siehe Berges (1998).

Damit stellt sich die Frage, warum erst rund drei Prozent (Antor 1992, S. 299) der behinderten Kinder integriert werden,³¹² wenn es doch für (fast) alle möglich scheint? Weder zu große finanzielle Belastungen durch die Integrationsbemühungen noch der bildungspolitische Wille stehen in vielen Bundesländern einer umfassenderen Integration – jedenfalls auf den ersten Blick – im Wege. Die Gründe sind – sicher nicht allein, aber in einem wesentlichen Maße – darin zu suchen, daß Integrationspädagogik³¹³ vieles in Frage stellt, das die Institution Regelschule im Hinblick auf Homogenitäts- und Heterogenitätsannahmen ausmacht.

„In den Regelschulen bedeutet Integration die Aufgabe des Prinzips der homogenen Jahrgangsklasse, denn die heterogene Zusammensetzung läßt kein gleichschrittiges Lernen zu. In integrativen Schulklassen gibt es darum keine für alle verbindlichen Lernziele mehr, sondern es gilt das Prinzip 'ziendifferenten Lernens', welches die Unterschiedlichkeit der Lernziele innerhalb der Klasse favorisiert und die Intention der Ausrichtung aller Kinder am gleichen Lernziel wegen der Unterschiedlichkeit ihrer Lernausgangslagen ablehnt. Mit der Akzeptanz der anderen Lernweisen von Kindern mit Behinderungen geht die Akzeptanz der Differenzen zwischen allen anderen Kindern einher“ (Prengel 1993, S. 138 f.).

Integrationspädagogik ist ein neuer pädagogischer Ansatz, der – radikal gedacht – die bisherige Praxis schulischen Unterrichts in Deutschland – aber nicht nur dort – in Frage stellt. Er wirkt sich nicht nur auf die Existenz der Sonderschulen aus,³¹⁴ sondern hat für alle Kinder Bedeutung.³¹⁵ Dennoch ist zuweilen Vorsicht angebracht, wenn von Integration die Rede ist:

³¹² Antors Angabe (1992) bezieht sich auf den Beginn der 1990er Jahre. Seither entwickelte sich die Integration weiter. Genaue Zahlen für das Bundesgebiet liegen derzeit nicht vor. Nach Metzner (1997) führte die durch das Schulgesetz von 1990 geförderte flächendeckende Integration in Schleswig-Holstein dazu, daß inzwischen ein Viertel der behinderten Kinder und Jugendlichen normale Regelschulen besucht. Diese Aussage ist wohl kaum für alle Bundesländer zu verallgemeinern. Zudem ist weiterhin ein großer quantitativer Unterschied zwischen der Integration im Grundschulbereich und dem in der Sekundarstufe zu vermuten.

³¹³ Preuss-Lausitz (1993, S. 142) wendet sich *gegen* eine eigene Pädagogik der Integration. Er geht davon aus, daß eine moderne Schulpädagogik die Erfordernisse der Integration behinderter Kinder lösen kann, wenn sie folgenden Kennzeichen entspricht: „zeitlich flexibel, binnendifferenziert, offen für Eigeninteressen der Kinder, ganzheitlich, handlungsorientiert, vielseitig, materialreich, körperbetont und sinnesfreudig, kooperativ, auch unter den Lehrern, in ein verständnisvolles Schulklima eingebettet, das auch die Eltern und das Umfeld der Schule einschließt.“

³¹⁴ Unter institutionellen Gesichtspunkten ist zu beachten, daß die mehr oder weniger radikale Integration mindestens Teile der Sonderschulen, wenn nicht ganze Zweige des ausdifferenzierten Sonderschulsystems überflüssig machte und somit deren gegenwärtige Existenz – und damit auch die Anerkennung der geleisteten Arbeit in diesen Einrichtungen – gefährdete. Deshalb ist u. a. von den Sonderschulen Widerstand gegen eine weitgehende Integration zu erwarten.

³¹⁵ Zu einigen, sich aus der Integration ergebenden Chancen für schulische Erziehung siehe etwa den Beitrag von Rülcker (1996).

„Der größte Teil unseres Schulwesens arbeitet nach wie vor nach dem Prinzip der Separierung und Auslese. Aber auch dann, wenn ‘Integration’ institutionell verwirklicht wurde, bedeutet das noch nicht, daß die Vielfalt der Kinder auch als pädagogische Chance begriffen und didaktisch entsprechend aufgegriffen wird. So gibt es integrierte Gesamtschulen, die in einem rigiden Kurssystem die Schüler wieder in ‘gute’, ‘mittlere’ und ‘schlechte’ sortieren. Und es gibt ‘Integrationsklassen’, in denen der ‘Normallehrer’ mit den ‘Normalkindern’ einen Frontalunterricht durchführt, während die Sonderschullehrerin mit den ‘behinderten’ Kindern in einer Ecke sitzt und diese flüsternd unterrichtet. Mit diesen negativen Beispielen läßt sich sehr gut verdeutlichen, was denn ‘Integration’ als didaktische Kategorie meint, was ‘integrative Pädagogik’ will: Wenn in einer Lerngruppe die ‘natürliche’ Vielfalt von Fähigkeiten, Meinungen und Interessen vertreten ist, dann stellt sich die Frage: Wie können diese Kinder möglichst viel voneinander lernen? Aber auch: Wie kann jedes Kind in dieser Gruppe seinen eigenen, ihm gemäßen Bildungsweg finden? Es geht also um den Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit in einer Lerngruppe – das ist ein sehr theoretisches und zugleich ein sehr praktisches Problem“ (Tillmann 1995a, S. 9).

Eine neue Wahrnehmung und ein veränderter Umgang mit der Verschiedenheit der Kinder und Jugendlichen in den einzelnen Schulen und Unterrichtsklassen trifft auf eine Reihe anderer Entwicklungen, die ebenfalls zur Heterogenisierung der Schülerschaft beitragen.³¹⁶ Die erwähnten Individualisierungsprozesse gehören genauso dazu wie gesellschaftliche Pluralisierungen oder die erneute und andere Diskussion von Geschlechtsdifferenzen.

Die Berücksichtigung verschiedener Formen von „Behinderung“ durch die Ausdifferenzierung von Schulformen³¹⁷ verlief in der Logik der Homogenitätsannahme und stellt den Versuch der Vereinheitlichung der Schülerschaft in der einzelnen Klasse bzw. der einzelnen Schule oder Schulform dar. Integrationspädagogik kann u. a. als Gegenbewegung zu dieser Ausdifferenzierung gesehen werden, weil sie der Aussonderung der nicht zur Homogenitätsannahme passenden Kinder und Jugendlichen die Forderungen nach Anerkennung von Heterogenität und einen (zumindest partiellen)

³¹⁶ Die quantitative Ausweitung des Gymnasiums führte u. a. dazu, daß Homogenitätsansprüche gerade dort nicht mehr ohne weiteres durchzusetzen sind. Von der Groeben (1995) beschreibt am Beispiel der Bielefelder Laborschule, wie diese mit Verschiedenheit umgeht, und bezieht sich in ihrer Analyse auch auf andere Schulen. Werning (1995) zeigt die didaktischen Herausforderungen auf, die (nicht nur) integrativer Unterricht den Schulen stellt. Vielfalt als Schwierigkeit u. a. im Zusammenhang mit Fremdenfeindlichkeit sieht z. B. Preuss-Lausitz (1994). Gogolin/Kalpaka (1993) weisen darauf hin, daß die zu beobachtende und verstärkt wahrgenommene gesellschaftliche Pluralität in ethnischer, sprachlicher und kultureller Hinsicht auch vor dem Hintergrund interkultureller Bildung einen anderen Umgang mit Vielfalt erfordert (siehe dazu Auernheimer 1996b). Grundsätzlich wäre zu fragen, wann warum welche Heterogenität wahrgenommen wird und ob die jeweils aktuell diskutierte Unterscheidung wirklich neu und anders ist.

³¹⁷ Derzeit gibt es zehn verschiedene Sonderschulen: Die quantitativ bedeutendste ist die Sonderschule für Lernbehinderte, daneben gibt es Schulen für Sprachbehinderte, Verhaltensgestörte, Geistigbehinderte, Körperbehinderte, Blinde, Sehgeschädigte, Gehörlose, Schwerhörige und Kranke (Prenzel 1993, S. 139). Dennoch ist es bei Mehrfachbehinderungen schwierig, die Kinder einer bestimmten Sonderschule zuzuweisen.

Verzicht auf Vereinheitlichung entgegenstellt.³¹⁸

„Die Möglichkeiten einer gemeinsamen Erziehung und Bildung behinderter und nichtbehinderter Kinder zu erweitern bedeutet, unsere allgemeinbildenden Schulen nicht nach Möglichkeit von allen Problemfällen zu befreien, sondern die ohnehin sowenig eindeutig unterscheidbaren ‘normalen’, ‘auffälligen’ und ‘behinderten’ Kinder in ihr soweit wie möglich, jedenfalls mehr als gegenwärtig, gemeinsam lernen und leben zu lassen. Diese Zielsetzung hat eine pädagogische Dimension“ (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, S. 363).

Über die zumeist damit verbundene methodische und didaktische Dimension hinaus beendet integrativer Unterricht die institutionelle Differenzierung als Reaktion auf Heterogenität oder schraubt sie zumindest zurück. Die Aussonderungslogik funktioniert nicht mehr, u. a. fallen die „Produkte“ der Schule – etwa Lernbehinderung – auf die einzelne Schule zurück und hinterfragen die gesamte bislang geübte Praxis.

Die Sonderschulen (für Lernbehinderte) bilden den momentan auffälligsten Bereich des sich ändernden bzw. zu ändernden Umgangs mit Heterogenität. Die aus der horizontalen Gliederung und der Selektionsfunktion entstehende besondere Benachteiligung kumuliert bei ausländischen Schülern, die in außerordentlichem Maße auf Sonderschulen für Lernbehinderte überwiesen werden. Kornmann u. a. (1997) sehen folgende Gründe für das Scheitern ausländischer Kinder an der und durch die Institution Schule:

„Das zunehmende, überproportional häufige Scheitern ausländischer Kinder an den Anforderungen der deutschen Schule ist nicht damit zu erklären, daß es keine oder zu wenig pädagogische Konzepte zur angemessenen Förderung dieser Schülergruppe gäbe. Es ist auch nicht so, daß die Konzepte nur deswegen wirkungslos geblieben sind, weil diagnostische Verfahren zur gezielten Indikation und Evaluation solcher Hilfen fehlten oder unzureichend seien ... Schulversagen und festgestellte Sonderschulbedürftigkeit bestimmter Kinder sind nämlich zwangsläufig Folge selektiver Strukturen des Bildungswesens. Darüber kann auch nicht die Tatsache hinwegtäuschen, daß die als schulversagend oder als behindert gekennzeichneten Kinder tatsächlich Probleme haben, die gestellten schulischen Anforderungen zu erfüllen. Inhalte und Formen des Unterrichts werden jedoch nicht auf die je unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten der verschiedenen Kinder abgestimmt, vielmehr wird im allgemeinen erwartet, daß sich alle Schüler an die jeweiligen curricularen und methodischen Festlegungen des Unterrichts anpassen. Zusätzliche Fördermaßnahmen, wie sie auch für ausländische Kinder vorgesehen sind, sollen also nur deren individuelle Voraussetzungen ändern, ohne daß zugleich eine Verbesserung der Unterrichtsgestaltung angestrebt wird“ (Kornmann/Klinge/ Iriogbe-Ganninger 1997, S. 206 f.).

Die von Kindern und Jugendlichen erwartete Anpassung an Normalisierungsmuster der Institution Schule beinhaltet für den Fall des Scheiterns

³¹⁸ Siehe auch die aus einem Symposium hervorgegangenen Beiträge in Vierlinger (1987), die sich mit dem Umgang mit der Verschiedenheit der Kinder befassen. Schon dort galt die immer weitere „Sortierung“ der Kinder als eine Möglichkeit, der die Variierung von Methoden gegenübergestellt wird, bis diese zu den Individuallagen der Kinder passen.

der Schüler und Schülerinnen zugleich eine Schuldzuweisung. Die Institution Schule bleibt so lange weitgehend unbelastet, wie der Anteil der „Schulversager“ nicht zu groß ist. Erst dann wird das Scheitern als Versagen der Schule an den nicht angepaßten Schülern und Schülerinnen interpretiert. Dieser Punkt scheint bei den Sonderschulen für Lernbehinderte mit Blick auf ausländische Schüler und Schülerinnen erreicht. Jedenfalls geben die erläuterten Ergebnisse integrativen Unterrichts einen Hinweis darauf, daß ein anderer Umgang möglich (und nötig) ist.

Die Gleichheitsannahme – die sich im Frontalunterricht nachdrücklich äußert – und die Vereinheitlichungsfunktion führten in der (bundes-)deutschen Schullandlandschaft zur Heterogenisierung der Institution Schule, die sich in der horizontalen Gliederung der Schulformen ausdrückt. Die Herausbildung differenzierter Sonderschulformen verfolgt die Aussonderungslogik konsequent. Gemeinsam mit der Selektionsfunktion des Bildungswesens führt der Homogenisierungsversuch zur Heterogenisierung der Schulabsolventen und -absolventinnen. Auch hier sind Sonderschulen ein gutes Beispiel. Integrative Pädagogik ist in ihren Bemühungen und Begründungen – mit gewissem Abstand betrachtet – ein Beleg für diese Prozesse. Die Schwierigkeiten der Integration beruhen darauf, daß sie Homogenitätsannahmen genauso in Frage stellt wie die Aussonderungslogik. Deshalb ist die Umsetzung der mit integrativem Unterricht verfolgten Ziele – trotz verbaler Zustimmung und scheinbarer politischer Unterstützung³¹⁹ – so problembehaftet. Aus diesem Grund bilden die bisher in integrativen Unterricht aufgenommenen behinderten Kinder immer noch nur einen verschwindend geringen Anteil aller behinderten Kinder und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter.³²⁰

Integration ist ein zumeist positiv besetzter Begriff, der auch negative

³¹⁹ Zur unterschiedlichen Auslegung der „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“ durch die KMK von 1994, etwa in Bayern, siehe z. B. Reinhardt (1996, S. 400 ff.). Lernzieldifferenzierter Unterricht ist dort *nicht* zugelassen, obwohl dies dem Sinn der KMK-Empfehlung eindeutig widerspricht.

Das Beispiel der ersten Integrationsklasse an einem Gymnasium in Bad Segeberg (Schleswig-Holstein) (Metzner 1997) zeigt, daß auch in dieser Schulform zieldifferenter Unterricht möglich ist, wenn schulinterne Bedenken und Vorbehalte der Eltern erst einmal hinterfragt und zurückgestellt sind. Für körperbehinderte Kinder wird eine zielgleiche und für lern- und geistig behinderte Kinder eine zieldifferente Integration angestrebt. Die Kinder aus den Integrationsklassen einer Grundschule wechselten bisher in die Integrationsklassen der Bad Segeberger Hauptschule über.

³²⁰ Zu beachten ist, daß die derzeitige „offene“ Lösung mit integrierten und nichtintegrierten Kindern zur Zweiklassenbildung führen kann. Diese Regelung unterscheidet zwischen „integrationsfähig“ und „nichtintegrationsfähig“. Die Zuweisung zur Sonderschule bekommt dann ein besonderes Gewicht, weil man diesen Kindern ein alltägliches Zusammenleben mit „normalen“ Kindern nicht zutraut und sie damit in besonderem Maße stigmatisiert werden (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, S. 361).

Seiten hat – etwa wenn man den Druck betrachtet, den eine Integrationsforderung auf die Personen ausübt, die nicht den verallgemeinerten Vorstellungen entsprechen. Separierung ist demgegenüber eher negativ besetzt; der Begriff weist aber auch auf positive Intentionen und Prozesse hin – etwa auf Bemühungen um besondere Förderung behinderter Kinder in Sonderschulen. Integration ist eine Funktion des Schulwesens, die auf einer bestimmten Ebene eine Gleichstellung bzw. Gleichbehandlung der Kinder und Jugendlichen erfordert – z. B. durch die Reduktion auf ihre Schülerrolle. Diese Gleichbehandlung wird aus unterschiedlichen Gründen manchmal abgelehnt.³²¹ Ausdruck von Integration ist auf institutioneller Ebene die integrierte Gesamtschule – wenn sie tatsächlich alle Kinder aufnimmt –, und auf der Ebene der Einzelklasse, d. h. der Methodik und Didaktik, ist es der integrative Unterricht.

Die Integration aller Kinder und Jugendlichen in die Institution Schule und die dadurch erfolgte Gleichbehandlung und Homogenisierung führen nicht zu tatsächlicher Gleichstellung. Die Separierung der Schüler und Schülerinnen in verschiedene Schulformen hat, zusammen mit der hierarchischen Differenzierung der Abschlüsse und dem differenzierten sozialen Ansehen der verschiedenen Schulformen, eine Heterogenisierung zur Folge. Ein wichtiger Mechanismus, der die gewünschte und politisch gewollte Vereinheitlichung wie auch die beabsichtigte Differenzierung unterstützt, ist die institutionalisierte Diskriminierung. Sie wurde hier am Beispiel der überproportionalen Überweisungen ausländischer Kinder an Sonderschulen für Lernbehinderte vorgestellt, es ist aber von einer stärkeren Verbreitung entsprechender Prozesse auszugehen. Eine institutionalisierte Diskriminierung ist auch in anderen Dimensionen der Institution Schule zu vermuten: Die aus Rationalisierungsgründen durchgesetzte Homogenitätsannahme der Schüler einer Schulklasse bzw. einer Schulform dürfte sich z. B. auf mehr oder weniger angepaßte, d. h. entsprechend besser oder weniger

³²¹ Ein Aspekt der Ablehnung ist die in jüngerer Zeit immer wieder geforderte Beachtung hochbegabter Kinder schon in der Grundschule: „Es gibt nichts Schlimmeres als die Gleichbehandlung von Ungleichen“ (Stapf 1994). Trotz allgemeiner Wertschätzung hochbegabter Kinder (in der Erwachsenenwelt) fällt auf, daß für diese Gruppe, von einzelnen Versuchen abgesehen, heute keine eigene Schulform existiert. Angesichts der allgemeinen Aussonderungslogik überrascht dies zunächst. Beachtet man aber, daß noch in den 1950er Jahren erst rund 10 Prozent eines Jahrgangs das Gymnasium besuchten, kann man davon ausgehen, daß sich diese Schulform als zuständig für besonders begabte Kinder ansah (und ansieht). Erst die starke Erhöhung des Anteils eines Jahrgangs, der ein Gymnasium besucht, und die Entwicklung dieser Schulform zur neuen „Gesamtschule“ stellt einen solchen elitären Anspruch in Frage. Da die Selektionswirkung inzwischen in die – für fast alle gemeinsame – Grundschule zurückwirkt und der Leistungsdruck sich allgemein (allerdings nur auf den ersten Blick, siehe Kapitel 4.1.5) durch ungesicherte Perspektiven erhöht hat, führt dies zu Diskussionen um eine besondere Förderung solcher Kinder (kritisch zu den Mythen und Vorurteilen über hochbegabte Kinder siehe z. B. Heinbokel 1997, Winner 1998).

gut vorsozialisierte Kinder ebenso selektiv auswirken, wie die differenzierte familiäre Übertragung kulturellen Kapitals.

4.3 Gleichbehandlung und Differenzierung – die Ebene des Individuums

Das Bildungswesen hat mit der Ebene der einzelnen Person einen wichtigen Fixpunkt. Dies gilt für den Anspruch der Pädagogik genauso wie für Einflüsse der Pflichtinstitution Schule. Diskussionen innerhalb der Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik beziehen sich zum großen Teil auf die individuelle Ebene und auf Phänomene, die sich auf dieser Ebene zeigen. Dafür gibt es gute Gründe, jedes Lernen und jeder Bildungsprozeß läuft im einzelnen Individuum ab und ist nur von ihm selbst zu vollziehen. Wie im Zusammenhang mit der Theorie des kulturellen Kapitals erläutert, läßt sich der Lernprozeß nicht an andere Personen delegieren. Daraus ergibt sich die große Bedeutung, die dem Individuum in der Pädagogik zugemessen wird.

Ist die These richtig, daß Homogenisierungs- und Heterogenisierungsprozesse sich auf allen am Erziehungs- und Bildungswesen beteiligten Ebenen zeigen, müssen solche Muster auch auf der individuellen Ebene zu finden sein. In diesem Kapitel wird die These vertreten, daß sich das Grundmuster von Vereinheitlichung und Differenzierung in einem spezifischen, eingeschränkten Normalitätskonstrukt konkretisiert, das zu Homogenisierung und Diskriminierung führt.

Der Umgang mit den Forderungen nach Gleichbehandlung und nach Berücksichtigung individueller Eigenheiten bildet das Spannungsverhältnis für erzieherisches Handeln im Hinblick auf das Individuum im gesellschaftlichen Umfeld. Hier geht es nicht um spezifische Besonderheiten der einzelnen Person, die keine oder kaum eine soziale Relevanz haben, sondern um Differenzierungen, die normalerweise als dauerhaft angesehen werden. Diese sind Prüfsteine für die „Lösung“ des Spannungsverhältnisses.

„In der aktuellen Diskussion über Differenz und Integration im gegenwärtigen Bildungswesen stehen vor allem drei konstitutionelle Verschiedenheiten im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit: die kulturelle Identität ethnischer Minderheiten, die Geschlechterdifferenz und der gemeinsame Schulbesuch von behinderten und nicht behinderten Kindern. Was aber bedeutet es organisatorisch wie pädagogisch für das Bildungssystem, wenn es nun um Differenzen geht, die außerhalb der Reichweite individueller Selbstverwirklichung liegen? Wenn Chancengleichheit also nicht die Möglichkeit eröffnet, nach eigener Bestimmung gleich oder ungleich zu sein, die unbefragten Bindungen ethnischer Identität nicht zerbrochen, sondern erhalten, die Differenzen zwischen Weiblichkeit und Männlichkeit gerade nicht zugunsten universalen Menschseins aufgehoben werden sollen, ein von Geburt blindes Kind die Welt anders erlebt als seine sehenden Mitmenschen?“ (von Friedeburg 1997, S. 46)

Die in der aktuellen Diskussion im Vordergrund stehenden kulturellen bzw. ethnischen, geschlechtlichen und begabungs- bzw. körperfunktionsbezogenen Differenzen der einzelnen Schüler und Schülerinnen decken nicht alle sozial relevanten Unterschiede ab. Wie im Kapitel 4.1 gezeigt, spielen sozialspezifische Differenzierungen, die nur selten überwunden werden können, für das Selbstverständnis und den Erfolg im Bildungswesen – und damit für Lebenschancen – eine wichtige Rolle. Hier wird die Kategorie Geschlecht herangezogen, um den Prozeß von Gleichbehandlung und Differenzierung auf der individuellen Ebene aufzuzeigen.

„Geschlecht ist nicht nur eine biologische, sondern zugleich eine fundamentale soziale Kategorie – kein anderes menschliches Merkmal hat so grundsätzliche Auswirkungen auf Erleben und Verhalten, auf gesellschaftliche Chancen und soziale Erwartungen. Und: Bei anderen sozialen Zugehörigkeiten (Nationalität, Schicht, Berufsgruppe etc.) besteht die prinzipielle Möglichkeit, sie im Laufe des Lebens zu wechseln, die Geschlechtszugehörigkeit ist hingegen (wie die Hautfarbe) lebenslang festgelegt – sie ist gleichsam unentrinnbar“ (Tillmann 1994, S. 41).³²²

Eine wichtige Voraussetzung dafür, die Kategorie Geschlecht als Beispiel des Umgangs auf der individuellen Ebene zu wählen, ist die Annahme, daß Geschlechterrollen nicht angeboren sind, sondern in geschlechtsspezifisch differenzierender Sozialisation gelernt werden.³²³

Bedeutung erlangt die Frage nach dem Umgang mit individuellen Differenzen durch die Forderung nach Gleichbehandlung. Diese manifestiert sich u. a. in den pädagogischen Diskussionen. Hinter der mit Integrationspädagogik intendierten Idee gemeinsamen, nicht aussondernden Unterrichts, wie im letzten Kapitel für die institutionelle Ebene vorgestellt, steckt beispielsweise – neben anderem – der Wunsch nach Gleichbehandlung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher. Allerdings ist zu beachten, worauf sich die Gleichbehandlungsforderung jeweils bezieht. Institutionelle Separierung soll mit der Integration nicht länger dazu beitragen, gesellschaftliche Teilhabechancen ungleich zu verteilen. Dies verdeutlicht, daß Gleichbehandlung in der aktuell diskutierten Form nicht aus pädagogischen Vorstellungen abgeleitet, sondern von „außen“ als Idee

³²² Die Fälle einer medizinischen Geschlechtsumwandlung stellen die biologische, d. h. angeborene, Festlegung des Geschlechts zwar als theoretisches Konzept vor eine Bewährungsprobe, die *soziale* Bedeutung körperlicher Geschlechtsmerkmale wird damit aber nicht hinterfragt, sondern eher bestätigt. Und das bedeutet für fast alle Menschen, daß die angeborenen Geschlechtsmerkmale sie für ihre soziale Umwelt auf bestimmte Geschlechterrollen festlegen.

³²³ Diese Position ist keineswegs selbstverständlich. Auch neuere Beiträge sprechen immer wieder von typisch weiblichen bzw. männlichen Verhaltensweisen. In der Regel wird dabei keine Trennung von (möglicherweise) angeborenen Verhaltensweisen und sozialen Rollenmustern vorgenommen, sondern umgekehrt – und unzulässigerweise – vom regelmäßigen und weitverbreiteten Auftreten geschlechtsspezifisch differenzierter Verhaltensmuster auf deren biologische Bestimmung zurückgeschlossen.

in die schulische Erziehung eingebracht wird.

Das Gebot der Gleichbehandlung ergibt sich aus dem Diskriminierungsverbot des Grundgesetzes (Artikel 3), wie es im Zusammenhang mit der Begründung für Chancengleichheit – nicht nur im Bildungswesen – im Kapitel 4.1.1 schon diskutiert wurde. Die Gleichbehandlungsforderung geht, wie das Diskriminierungsverbot, auf die Idee der Gleichheit der Menschen zurück. Gleichheit heißt in diesem Fall aber nicht physiognomische oder psychologische Gleichartigkeit, sondern Gleichwertigkeit – vor allem vor dem Gesetz und in bestimmten sozialen Zusammenhängen. Die häufig fehlende Differenzierung zwischen Gleichartigkeit und Gleichwertigkeit führt zu vielen Mißverständnissen und Fehlinterpretationen.

Gleichheit wird zumeist mit Gerechtigkeit in Verbindung gebracht, Ungleichheit vielfach mit Ungerechtigkeit verknüpft.³²⁴ Die genauere Analyse dieser Verhältnisse fördert eine ganze Reihe verschiedener Gleichheitsforderungen zutage, die sich zum Teil ergänzen, vor allem aber auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind: Dazu gehört die Idee *natürlicher* Gleichheit, die von der Auffassung ausgeht, alle Menschen seien von Natur aus gleich geboren. Diese normative Annahme besagt, daß alle Menschen von Natur aus gleichberechtigt sind bzw. sein sollen. Eine solche Vorstellung – die sich mit der westlichen Moderne verbreitete – impliziert Gleichbehandlung, dergegenüber jede Ungleichbehandlung zu rechtfertigen ist. Aus dem Prinzip sozialer Gleichheit ergeben sich für alle Mitglieder gleiche Rechte und Pflichten sowie gleiche Anteile an sozialen Gütern und Lasten. Das Postulat *rechtlicher* Gleichheit besagt demgemäß, alle Bürger müßten gleiche, allgemeine Rechte haben, die für jede Person gleichermaßen gelten. Für alle gilt zudem der Anspruch auf größtmögliche, gleiche Freiheit, in der sie ihr Leben nach eigenen Ideen und Interessen gestalten können. Dazu gehört der gleiche Zugang zu Teilhabemöglichkeiten öffentlicher Meinungs- und Willensbildung, d. h. das Recht, sich politisch zu betätigen und an der Entscheidungsfindung über öffentliche Angelegenheiten mitzuwirken, also demokratische Beteiligung. Zu den sozialen Rechten gehört die Aussicht, in begehrte soziale Positionen zu gelangen, also die oben erläuterte soziale Chancengleichheit. Schwieriger zu begründen und weniger anerkannt ist demgegenüber das Postulat wirtschaftlicher Verteilungsgerechtigkeit, das sich aus dem gemeinschaftlichen Zusammenwirken an der Erstellung des Ergebnisses der modernen Wirtschaft ergibt und sich von daher legitimiert (Koller 1995, S. 54 – 63).

³²⁴ Zum Verhältnis von sozialer Ungleichheit und sozialer Gerechtigkeit siehe die Dokumentation einer Tagung, die Gerechtigkeitsvorstellungen, als in der Regel nicht weiter hinterfragten Hintergrund für Ungleichheitsstudien, mit diesen in Zusammenhang bringt (Müller/Wegener (Hg.) 1995). Insbesondere der Beitrag Kollers (1995) versucht, das verwickelte Verhältnis von sozialer Gleichheit und Gerechtigkeit darzustellen.

Die Forderung nach Differenzierung³²⁵ entsteht aus Gleichwertigkeitsvorstellungen der Menschen genauso wie aus Forderungen nach Chancengleichheit. Sie steht in pädagogischen Zusammenhängen im Zwiespalt zwischen Wahrnehmung von Unterschieden der zu Erziehenden, Eingehen auf die Unterschiede und daraus folgender Diskriminierung. Dabei ist bewußte von unbewußter Differenzierung zu unterscheiden. Die spezifische Berücksichtigung der besonderen Lernsituation der einzelnen Schüler und Schülerinnen in einer Sonderschule oder sonstiger binnendifferenzierter Unterricht stellen *gewollte* Differenzierungen dar; die ungleiche Wahrnehmung gleicher Aktivitäten von Jungen und Mädchen durch die Lehrperson sowie ihre ungleiche Reaktion auf gleiche Aktionen sind in der Regel *unbewußte* Differenzierungen.

Für diese Differenzierung ist die moderne westliche Vorstellung des Individuums wichtig, denn unter einem Individuum³²⁶ bzw. seiner Individualität versteht man die unverwechselbare Besonderheit des einzelnen in der Gesellschaft.

„Die einzelnen in ihrer Besonderheit, die sie von allen anderen Individuen unterscheidet, sind als solche kein genuiner Gegenstand der Soziologie. Die Individuen treten in der Perspektive der Wissenschaft vom Sozialen primär als normorientiert Handelnde, Objekt gesellschaftlicher Zwänge, Mitglieder von Organisationen usw. in den Blick. Gleichwohl ist I[ndividuum] ein unverzichtbarer Grundbegriff der Soziologie. Denn nur in gesellschaftlichen Lebenszusammenhängen können einzelne ihre Besonderheit ausbilden. In umgekehrter Perspektive ist Gesellschaft auch als Resultat individuellen Handelns zu untersuchen. Darum ist die Frage, wie Individualität und Personalität soziologisch angemessen zu betrachten sind, eine Grundfrage der Soziologie“ (Scherr 1995, S. 120).

Soziologie befaßt sich u. a. damit, wie das Individuum seine „Eigenheiten“ innerhalb der gesellschaftlichen Einflüsse entfalten kann. Die Gesellschaft drängt auf eine Verinnerlichung von Normen und Werten und auf Anpas-

³²⁵ Als Differenzierung bezeichnet man in sozialen Situationen Unterscheidungsformen beim Zusammenleben, d. h. der sozialen Interaktion. In der Soziologie meint Differenzierung die Entstehung von mehr oder weniger gegliederten Sozialsystemen und Differenziertheit ihren Zustand. Arbeitsteilung ist z. B. eine Form funktionaler Differenzierung. Daneben gibt es weitere Formen der Differenzierung (Hondrich 1995).

³²⁶ Eine Definition des Begriffs Individuum muß beachten, daß die Vorstellung davon eng mit anderen Entwicklungen gekoppelt ist: Die Philosophie hielt lange am Vorrang des Allgemeinen vor dem Individuellen fest. Erst im 19. Jahrhundert wurde das individuelle Subjekt als wichtig für die „Wirklichkeit“ anerkannt; im 20. Jahrhundert steht die Einmaligkeit des individuellen Erlebens im Vordergrund. Die Untersuchung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft ist von entsprechenden Vorstellungen abhängig. Erst mit dem Beginn der Aufklärung widmeten sich die langsam herausgebildeten Wissenschaften der Psychologie bzw. der Anthropologie verstärkt dem Individuum. Heute gibt es – aus weltweiter Perspektive – immer noch große Unterschiede in der Stellung des Individuums im Verhältnis zur Gesellschaft bzw. Gemeinschaft, wie die abweichende Einschätzung dieser Beziehung durch eher kollektive Gesellschaften (z. B. Japan) und eher individualistische Gesellschaften (z. B. USA) zeigt.

sung an vorgegebene Muster, um sich selbst zu erhalten. Verschiedene soziologische Theorien geben unterschiedliche Antworten auf die Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft (kurzgefaßt: Scherr 1995). Mit Sozialisationstheorien³²⁷ entstanden Ansätze, die sich mit dem Verhältnis des einzelnen zur Gesellschaft im individuellen Entwicklungsprozeß befassen.

Dabei spielt die Schule als gesellschaftliche Institution eine wichtige Rolle. Pädagogische Bemühungen sind ebenfalls in das Verhältnis eingebunden, wenn sie in der Regel auch eher das Individuum im Auge haben.

Um aufzuzeigen, wie Homogenisierungs- und Heterogenisierungsprozesse in diese komplizierten Zusammenhänge einfließen, wird zunächst nach Identitätsbildungsvorgängen in Abhängigkeit von unterschiedlichen sozialen Situationen gefragt, denn die Bildung geschlechtsspezifisch unterschiedener Identitäten ist nur ein Beispiel voneinander abweichender Identitäten in einer Gesellschaft. Dies verdeutlicht den Konstruktionscharakter jeder Identität. Anschließend wird am Beispiel der Koedukation aufgezeigt, daß (schulische) Gleichbehandlung nicht zwingend Gleichheit zur Folge hat, sondern auch zu Differenzierung führen kann. Mit dem Normalitätskonstrukt wird ein Erklärungsansatz dafür vorgestellt, der insbesondere auf der hier im Mittelpunkt stehenden Ebene des Individuums greift.

4.3.1 *Soziospezifische Identitätsbildung*

Wenn geschlechtsspezifische Identität und damit die Differenzierung in Geschlechter auf individueller Ebene gelernt wird, ist die Einbettung dieses Vorgangs in den übergeordneten Prozeß der Sozialisation zu beachten. In diesem Kapitel wird aufgezeigt, daß die Bildung der Geschlechtsidentität nur ein Teil der Identitätsarbeit ist. Bezogen auf die verschiedenen Ebenen der Gesellschaft, der Institution und des Individuums lassen sich unterschiedliche „partikulare Identitäten“ (Lohauß 1995, S. 82 ff.) unterscheiden. Das weist schon darauf hin, daß Identitätsbildung nicht nur Vereinheitlichung heißt, sondern daß auch Differenzierungsprozesse eine Rolle spielen.

Als Identität bezeichnet man allgemein die Vorstellung und das Bild von sich selbst. Sie entsteht nur im sozialen Austausch mit anderen Menschen, wenn der einzelne dabei sich selbst mit den Augen der anderen sehen kann und auf diese Weise ein Bild über die eigene Person entwickelt.³²⁸ Da dieses Bild sich im Laufe der Zeit durch persönliche Erfahrungen ver-

³²⁷ Siehe z. B. Tillmann 1994, umfassender Hurrelmann/Ulich (Hg.) 1991.

³²⁸ Genau das ist der Ansatzpunkt von Peukert (1994), wenn er die Bedeutung und die Anerkennung des Anderen als wichtige Aspekte eines Bildungsprozesses hervorhebt. An dieser Stelle treffen pädagogische Bemühungen auf Fragestellungen der Sozialisation. Die diesbezüglichen Vorstellungen früher Pädagogen, etwa Schleiermachers und Humboldts, sind allerdings vor dem Hintergrund des sich wandelnden Menschenbildes und den seinerzeitigen Aufklärungsinteressen zu sehen.

ändert und an die jeweilige konkrete Person gebunden ist, entsteht die sogenannte personale Identität. Davon wird die Einbindung in verschiedene soziale Gruppen, mit denen das Individuum in der modernen Gesellschaft in Kontakt steht, unterschieden und als soziale Identität bezeichnet. Die Balance zwischen personaler und sozialer Identität ist in jeder Interaktion zu leisten und wird als Ich-Identität verstanden. Dabei ergeben sich widersprüchliche Anforderungen, weil die personale Identität vom Individuum erwartet, einzigartig zu sein, während die soziale Identität die Anpassung an normierte Verhaltensweisen nahelegt. Da das Individuum dabei ständig über sich reflektieren muß, ist Ich-Identität als Prozeß und als ständig neu zu erbringende Leistung anzusehen (Tillmann 1994, S. 136 f.).

Eine Voraussetzung dieses Prozesses ist für das Individuum das Lernen der Sprache, Normen und Werte seiner sozialen Umgebung, um kommunizieren zu können. Erst dadurch ist es in dieser Gruppe handlungsfähig und kann in einem Prozeß von Vergesellschaftung und Individuierung zu seiner Identität finden. Darin kommen biographische Elemente der eigenen Entwicklung zum Tragen, etwa die frühkindliche Sozialisation im Elternhaus, später Schule, Berufsbildung usw. Diese biographischen Stationen stellen immer wieder neue Anforderungen, die eigene Identität umzuinterpretieren und weiterzuentwickeln (Brumlik/Holtappels 1993, S. 92 f.).

Auf gesellschaftlicher Ebene sind verschiedene Homogenisierungs- und Heterogenisierungsprozesse bei der Identitätsbildung zu beobachten. Die Staatsangehörigkeit zählt – neben der Herkunftsfamilie und dem Geschlecht – zu den grundlegenden, mit der Geburt erworbenen, „Identitätsfigurationen“ (Lohauß 1995, S. 84). Sie sind für die Identitätsbildung erst einmal vorgegeben:

„Sie zeichnen sich gegenüber anderen dadurch aus, daß sie als natürliche und angeborene Identitäten erscheinen. Weil sie zunächst nicht frei gewählt werden können, sondern mit der Geburt angenommen werden müssen, erscheinen sie als natürlich. Auch wenn sie später gewechselt werden können, hat doch fast jeder erst einmal diese Identitätsmerkmale eingeschrieben bekommen. Diese Identitätsmerkmale definieren zugleich die individuelle Person und grenzen Gemeinschaften ab. Sie sind zunächst partikuläre Identifikationsformen, denn sie definieren positiv und schließen auf der sozialen Ebene zugleich ihre Negation aus: das andere Geschlecht, Familienfremde, Fremde überhaupt“ (Lohauß 1995, S. 84).

Identitätsbildungsprozesse zielen im Rahmen staatlich beeinflusster Aktivitäten auf eine Homogenisierung nach „innen“, etwa mit der angestrebten Liebe zu Volk und Vaterland. Hier geht es darum, eine gemeinsame Identität aufzubauen, bzw. als kollektives Phänomen beizubehalten, indem den nachwachsenden Generationen die schon vorhandene – oder behauptete – Identität vermittelt wird. Dennoch erscheint die hier dargestellte Identitätsfiguration mindestens unvollständig.

Wenn die breite Vermittlung einer identitätsbezogenen Sollvorstellung

auf gesellschaftlicher Ebene auch weitgehend gelingt, so ist doch zu beachten, daß es unterhalb einer solchen mentalen „Deckschicht“ zu vielfachen Brüchen in der Konstruktion von Identität kommt. Zu einem wichtigen Teil liegen die Ursachen in gesellschaftlichen Diskriminierungen, die nach neueren Untersuchungen³²⁹ dazu führen, daß z. B. Jugendliche eine ethnisch geprägte³³⁰ und damit differenzierte Identität entwickeln, die auch als „Patchwork-Identität“ bezeichnet wird. Diese Identitätsbildung läuft in der sich modernisierenden Gesellschaft ab, die von mannigfaltigen Veränderungs- und Anpassungsprozessen bestimmt ist. Der Prozeßcharakter des gesellschaftlichen Zustandes hat seinerseits Konsequenzen:

„Wir haben es, zusammengefaßt, mit einem desintegrierenden Kapitalismus zu tun, der vielfältige kulturelle Optionen ebenso hervorbringt wie sich verstärkende Ungleichheitsstrukturen. Die kommenden Deregulierungs- und Flexibilisierungspolitiken werden die Desintegrationsprozesse weiter beschleunigen“ (Heitmeyer 1996, S. 18).

Heitmeyer lieferte im Zusammenhang mit seinen Studien über rechtsextremistische und gewaltbereite Jugendliche, in Anlehnung an Ulrich Becks Vorstellungen zu Individualisierung und Risikogesellschaft, eigene Analysen zur Identitätsfindung dieser Jugendlichen: Die Vereinzelungstendenzen werden dadurch größer, die Gefahren von Statusverlust und sozialer Ausgrenzung erhöhen sich, und die soziale Integration wird schwieriger. Die Individuen müssen damit eine verstärkte Identitätsarbeit zum Aufbau wie zum Erhalt ihrer Identität leisten. Die Zunahme der die Jugendlichen betreffenden gesellschaftlichen Probleme führt – so Heitmeyer – zu „einfachen“ Lösungen des sich permanent stellenden Identitätsproblems, indem sie die Herausbildung personaler Identität einer starken sozialen Identität mit konventionellen Rollenmustern oder der rigiden Anpassung an die Muster einer Gruppe unterordnen (Tillmann 1994, S. 269 ff.).

Diese Annahme ist umstritten. Im hier fraglichen Zusammenhang weist sie aber auf einen Aspekt hin: Identitätsbildung hängt auf gesellschaftlicher Ebene von vielen sozialen Faktoren ab und verläuft sehr unterschiedlich bzw. kann dies tun. Neben der angedeuteten Vereinheitlichung findet parallel eine Differenzierung auf anderer Ebene statt.³³¹ Diese Heterogeni

³²⁹ Einen breiten Überblick über Theorien zu „Jugend“, wie sie im 20. Jahrhundert – vor allem ab den 1960er Jahren – entwickelt wurden, liefert Abels (1993). Er stellt zudem die Diskussionen und Ergebnisse der Jugendstudien bis einschließlich 1992 vor.

³³⁰ Dazu gehören nicht nur Kinder von Eltern mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit. Auch ethnische Gruppen innerhalb der deutschen Bevölkerung werden häufig diskriminiert und ausgeschlossen, z. B. Sinti und Roma oder Kinder von Spätaussiedlern. Da letztere oft (zunächst) kleinräumig konzentriert in Heimen und Wohnanlagen angesiedelt werden, kommt es vereinzelt zu sozialen Segregationserscheinungen, die differenzierte Identitätsbildungen begünstigen dürften.

³³¹ Schönflug (1997) untersucht die Entwicklung von ethnischer Identität und des Wandels von Assimilations- und Differenzierungstendenzen im Verhältnis zur „Herkunftsethnie“ und zur gesellschaftlichen Majorität.

sierung wird für eine ethnisch differenzierte Identität zumeist als problematisch für die betroffenen Jugendlichen eingeschätzt. Das Leben „zwischen den Kulturen“ führt – so die gängige Darstellung – zu Identitätsdiffusion.³³² Dies kann hier nicht weiter verfolgt werden. Zur Illustration, daß Identitätsbildung im Nationalstaat nicht nur in homogenisierender Weise erfolgt, sondern auch zu Heterogenisierung auf dieser Ebene führt, reicht der Hinweis auf ethnisch differenzierte kollektive Identitäten.³³³

Weitere gesellschaftlich relevante Unterschiede sind von Bedeutung für das Aufwachen und die Identitätsbildung im Kindes- und Jugendalter. Die Wahrnehmung und Berücksichtigung dieser Differenziertheit trägt mit zur Reproduktion der Sozialschichtung bei, wie z. B. die im Kapitel 4.1.5 angeführten Untersuchungen zur alltäglichen Lebensführung von Kindern im Rahmen der Transformationsprozesse auf dem Gebiet der ehemaligen DDR ergeben. Diese Beobachtungen sind interessant, weil sie auf den spezifischen Konstruktionscharakter der Identitätsbildung hinweisen.

Neben Veränderungen in der Arbeitswelt der Eltern und der Einbindung der Kinder in den elterlichen Betrieb sowie der Wahrnehmung von bis dahin nicht so wichtigen Statussymbolen des Arbeitsbereiches, etwa Dienstwagen, leitende Position oder Beschäftigungsstatus (Kirchhöfer 1996,

³³² Hamburger (1997, S. 153 ff.) entwickelt eine Gegenthese zur verbreiteten Vorstellung von den Problemen, die sich aus dem „Leben in zwei Kulturen“ oder dramatischer formuliert, aus dem „Leben in zwei Welten“, für Migranten und insbesondere für in ihre Identitätsarbeit noch stärker verstrickte Migrant*innen ergeben sollen. Sie besagt, daß der breitere Erfahrungshorizont diesen Jugendlichen die Chance der Wahl zwischen Alternativen läßt und daß sich anschließende Anforderungen verschiedener kultureller Muster zum kreativen Umgang damit und so auch zu Kulturfortschritt führen können. Zu dieser These passen (vorläufige) Ergebnisse von Dannenbeck und Lösch (1997a, b), die vor der Gefahr der vorschnellen Ethnisierung oder Nationalisierung von Verhaltensweisen oder Erklärungsmustern der Jugendlichen warnen (zum Problem der Ethnisierung siehe auch Bukow/Llaryora 1993 und Bukow 1996). Dannenbeck und Lösch vermuten, daß sie mit ihrem „ethnisierenden“ Blick bzw. mit entsprechender Fragehaltung erst latente ethnische oder nationale Denkmuster aktivierten, die die Jugendlichen dann „erwartungsgemäß“ einbrachten. Dies zeigt, daß Jugendliche mit breiterem „ethnokulturellen“ Hintergrund durchaus spielerisch, d. h. flexibel, mit ihrer angeblich zu Identitätsdiffusion führenden Situation umgehen können.

Dennoch ist für Identitätsbildung festzuhalten, daß die Aktivierungs- bzw. Reaktivierungsmöglichkeit ethnonationaler Ressourcen auf eine differenzierte Identitätsbildung im Nationalstaat hinweist.

³³³ Solche Entwicklungen sind nicht nur am Bau von Moscheen, der Entstehung nichtdeutschsprachiger Medien (wobei viele ausländische Rundfunk- und Fernsehsender ohnehin über Satellitenanlagen zu empfangen sind) und Geschäften zu beobachten, sondern auch in der Jugendszene, in der sich andere, zum Teil neue Differenzierungen zeigen. Am bekanntesten dürften derzeit, aufgrund Tertilt's (1996) Bericht über diese Gruppe, die „Turkish Power Boys“ in Frankfurt sein, die sich aber schon wieder aufgelöst haben. Solche Entwicklungen sind nicht nur bei türkischen Jugendlichen zu finden; spätausgesiedelte Kinder und Jugendliche aus den Nachfolgestaaten der UdSSR entwickeln, u. a. wegen der Diskriminierung durch andere deutsche Jugendliche, ebenfalls eigene, in der Regel segregiert ablaufende Freizeitaktivitäten.

S. 38 f.), wandelten sich dementsprechend die Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen auch in anderen Bereichen. So zeigt sich z. B. beim Einkaufsverhalten der Kinder nach der Wende ein ausgeprägtes Markenbewußtsein, das durch Werbung massiv beeinflußt sein dürfte. Dieses Markenbewußtsein wird in wachsendem Maße zur Einschätzung des sozialen Status herangezogen:

„Soziale Stigmatisierungen auf Grund des Nichtbesitzes von Markenartikeln wurden in unserer Untersuchung nicht beobachtet, allerdings wurde deren Fehlen bemerkt und gewertet. Kinder geben auf diese Weise soziale Differenzierungen weiter bzw. erzeugen sie auf spezifische Weise“ (Kirchhöfer 1996, S. 42).

Die Feststellung, soziale Stigmatisierungen aufgrund von Abweichungen vom idealen „Markenartikeloutfit“ seien nicht zu beobachten, wird durch die nachfolgende Angabe, daß das Fehlen entsprechender Artikel bemerkt und vor allem gewertet wurde, fraglich. Wo beginnt positive oder negative Stigmatisierung, wenn nicht bei der Wahrnehmung von Unterschieden und ihrer Wertung? Die sich im Einkaufsverhalten und an der Besitzbewertung zeigende Differenzierungsbereitschaft schon von Kindern ist bemerkenswert. Vermutlich übernehmen sie Wahrnehmungsmuster und Bewertungsschemata sehr früh. Diese sind z. B. mit dem ausgeprägten Markenartikelbewußtsein aber keine soziale Sonderform, sondern ein deutliches Abbild sonst nicht so klar wahrgenommener Verhaltensweisen.

Diese und andere für die Kinder in der ehemaligen DDR (relativ) neuen Formen gesellschaftlicher Differenzierung weisen deutlich auf den spezifischen Konstruktionscharakter der sozialen Differenzierungsmuster in einer modernen westlichen und kapitalistischen Gesellschaft hin. Die Reaktionsformen der Individuen im Aneignungsprozeß der gesellschaftlichen Situation erweisen sich als spezifisch, damit sind sie variabel und durch Sozialisationsprozesse vermittelt – somit sind sie sozial „vererbt“.

Die Unterschiede zwischen sozialen Schichten bzw. unterscheidbaren gesellschaftlichen Gruppen führen deshalb zu abweichenden Identitäten. Damit zeigt sich, daß Identitätsbildungsprozesse keineswegs einheitlich verlaufen, Differenzierungen sind vielmehr normal, nicht nur auf der individuellen Ebene der Person-Identität, sondern auch auf der Gruppenebene der Sozial-Identität. Es gibt viele Gruppen, die entlang einer ganzen Reihe von Differenzierungsmerkmalen unterschieden werden, und genauso viele Gruppen-Identitäten sind feststellbar.

Ähnliches ist auf institutioneller Ebene zu beobachten. Die im Kapitel 4.2 vorgestellte Institution Schule – die hier nur als ein Beispiel für andere steht – führt ebenfalls zu homogenen und heterogenen Identitätsanteilen. Durch die Schulpflicht – also mindestens in den allgemeinbildenden Schulen – und andere rechtliche Vorgaben sind die Verhaltensmöglichkeiten der in der Schule beteiligten Personen sehr eingeschränkt. Die Lehrpersonen sind durch Richtlinien, Stundenpläne, räumliche Bedingungen, die Selekti-

onsfunktion usw. auf ein bestimmtes Verhaltensrepertoire festgelegt. Die zu Unterrichtenden sind in ihren Aktionsmöglichkeiten noch eingeschränkter. Während die Lehrpersonen – wenn auch in begrenztem Maße – ihrem Unterricht einen persönlichen Stempel aufdrücken können, sind Schüler und Schülerinnen durch das Machtgefälle und die weitgehend vorgegebene Kommunikationsstruktur dazu angehalten, den institutionellen Erwartungen an ein bestimmtes Schülerverhalten in der Institution – und nicht nur innerhalb des Schulunterrichts – zu entsprechen. Störende Abweichungen werden sanktioniert.³³⁴

Die Institution Schule vereinheitlicht – von außen betrachtet – die Identitätsentwürfe von Kindern und Jugendlichen, die dieser Institution zwangsweise unterworfen sind. Die Schulpflicht macht aus allen über 6jährigen Kindern in der Bundesrepublik Deutschland Schüler bzw. Schülerinnen. Sie haben damit einen in den Grundstrukturen gemeinsamen, vorgegebenen Erfahrungshorizont, den sie kaum selbst prägen können. Die Lernenden sind dieser Situation über Jahre ausgesetzt und müssen sie in ihre sich entwickelnde Identität einbauen. Mit der Selbstverständlichkeit dieses Vorgangs – schließlich macht praktisch jeder Bewohner dieses Staates solche Erfahrungen – gerät der eigentliche Charakter der Institution aus dem Blick. Es werden eher Abweichungen und Veränderungen wahrgenommen als der grundsätzliche homogenisierende Prozeß.

Neben der vereinheitlichenden Wirkung ist die heterogenisierende zu beachten, sonst wäre die Bedeutung der Institution Schule für Identitätsbildung erst ansatzweise dargestellt. Ursachen der Heterogenisierung liegen nur zum Teil in bildungsinstitutionsinternen Bedingungen, etwa in der Mehrgliedrigkeit des Schulwesens, der ausgeprägten Selektionsfunktion oder in impliziten Diskriminierungen durch offene oder versteckte Soziozentrismen in Lehrmaterialien, vor allem in Schulbüchern. Wichtig scheint vielmehr die Verarbeitung des schulischen Erfolgs zu sein. Zwar wird den Lernenden ein aktiver Umgang mit institutionsinternen Kommunikationsvorgängen zugestanden, der nicht nur auf Anpassung hinausläuft:

„Dabei machen vorliegende Untersuchungen allerdings deutlich, daß trotz dieses Spielraums kein Schüler ein Bild der eigenen Identität entwerfen kann, ohne dabei in irgendeiner Weise die Leistungsthematik zu verarbeiten: «Erfolg» und «Versagen» werden von der Institution als Bewertungskriterien so machtvoll vorgetragen, daß davon niemand

³³⁴ Dabei darf nicht übersehen werden, daß Lernende mit dieser Situation kreativ umgehen können und institutionellen Zwängen nicht völlig ausgeliefert sind. Sie bringen durchaus eigene Bedürfnisse in die Unterrichtssituation ein und drücken ihr damit ebenfalls – in gewissem Umfang – den eigenen Stempel auf. Sie lernen zumeist sehr schnell, was die einzelne Lehrperson akzeptiert und was nicht. Sie entwickeln „situationsspezifische Taktiken“ (Brumlik/Holtappels 1993, S. 97), mit denen sie vorgegebene Regeln partiell unterlaufen, drohenden Sanktionen entgehen und so ihre eigenen Handlungsspielräume erhalten. Schließlich haben sie jahrelang die Gelegenheit, solche Anpassungs- und Widerstandsmechanismen herauszubilden.

unberührt bleiben kann. Allerdings können die Formen der Verarbeitung, kann die Bedeutung von Leistung für die eigene Identität sehr unterschiedlich sein“ (Tillmann 1994, S. 147).

Schüler und Schülerinnen versuchen, mit den ihnen zugewiesenen Rollen des Versagers bzw. der erfolgreichen Schülerin produktiv umzugehen, dennoch darf nicht übersehen werden, daß insbesondere bei den in der Schule erfolglosen Personen ein sozialisatorischer Prozeß einsetzt, der den Ausgangspunkt zu beschädigter Identität und mißglückten Lebensläufen liefert (Tillmann 1994, S. 154).

„Insgesamt fällt [...] auf, wie stark die «objektive» Position in der schulischen Leistungshierarchie die Identitätsprobleme der Schüler beeinflusst: Erfolg bzw. Versagen wird für alle zu einem zentralen Sachverhalt, der in der Selbstinterpretation zu bearbeiten ist. Während er für die «schwachen» Schüler eher identitätsbedrohend ist, ist er für die «guten» Schüler eine wesentliche Quelle der Selbstsicherheit. Dieses unterschiedliche Ausmaß an Sicherheit bzw. Bedrohtheit der eigenen Identität schlägt sich deutlich im unterrichtlichen Kommunikationsverhalten nieder. [...] Es liegt die Vermutung nahe, daß die dabei auftretenden typischen Unterschiede im role-making und im Identitätsentwurf auch langfristig persönlichkeitswirksam sind; denn mit der schulisch (mit)beeinflussten Identität treten Jugendliche dann in soziale Kontexte ein, in denen die Leistungsthematik ebenfalls von zentraler Bedeutung ist (z. B. im Betrieb). Der Identitätsentwurf und damit das Verhalten im neuen Kontext kann nicht von der bisher erworbenen Identität absehen; insofern werden in der Schule sehr unterschiedliche kommunikative Handlungsfähigkeiten erworben, die für das nachschulische Leben von erheblicher Bedeutung sind“ (Tillmann 1994, S. 150 f.).

Vor diesem Hintergrund gewinnt der alte Satz „Nicht für die Schule lernt man, sondern für das Leben“ einen ganz neuen Sinn. Die Bedeutung schulischer Bildung mit ihren differenzierten Abschlüssen für die Zuweisung von Sozial- und Lebenschancen wurde schon erwähnt. Die Heterogenisierung der Schulabsolventen und -absolventinnen geht aber weit über formelle Qualifikationsunterschiede hinaus, indem den Lernenden – auf schulischen Kriterien beruhende – abweichende Identitätsanteile vermittelt werden, die in der Regel ein Leben lang nachwirken.

Wie auf gesellschaftlicher und institutioneller Ebene sind Homogenisierungs- und Heterogenisierungsprozesse auch auf der individuellen Ebene festzustellen. Ein Nachdenken über das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft begann nicht erst mit dem Aufkommen der Soziologie als Wissenschaft. Die Idee des Individuums im heutigen Sinne entstand, wie erwähnt, im Laufe des gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses.³³⁵ In

³³⁵ Manche Autoren verfolgen den Beginn entsprechender Gedanken bis Homer und Aristoteles zurück. Andere sehen den Anfang einer Differenz zwischen Individuum und Gesellschaft in der Verbreitung der Renaissance. Elias (1976) geht von der Bedeutung der Affektzivilisierung im Prozeß der Zivilisation aus. Lohauß (1995, S. 108 ff.) versucht, in Texten von Aristoteles, Augustinus, Montaigne, Rousseau und Goethe frühe Zeugnisse des Nachdenkens über sich selbst in seiner persönlichen Identität zu finden.

der heutigen gesellschaftlichen Situation lassen sich einige Aspekte finden, die für eine große Angleichung u. a. in der Identitätsbildung der Individuen als Gesellschaftsmitglieder sprechen,³³⁶ daneben gibt es Punkte, die für eine Differenzierung sorgen. Als Beispiel wird hier geschlechtsspezifische Identitätsbildung herangezogen, weil sie nachfolgend eine Rolle spielt und, u. a. in der Frauenforschung, seit längerer Zeit in der Diskussion steht.

Das Geschlecht eines Menschen wird von der Hebamme bzw. dem Arzt oder der Ärztin bei der Geburt anhand äußerer Geschlechtsmerkmale festgelegt und mit der Eintragung bei den Ordnungsbehörden amtlich.³³⁷ Die Sozialforschung unterscheidet die Geschlechterrolle von diesem biologischen Geschlecht. Dies weist auf den sozialen Charakter hin, um den es hier geht. Der Begriff „Geschlechterrolle“ wurde in der Frauenforschung kritisiert, weil die soziale Bedeutung der Zuweisung des weiblichen Geschlechts tiefgreifender und weniger wandelbar sei, als der Begriff der Rolle andeute.³³⁸ Der strukturelle Aspekt der damit verbundenen Machtverhältnisse werde nur ungenügend gefaßt. Die englischsprachige Diskussion um Geschlechtsdifferenz verwendet deshalb für die soziale und die sexuelle Geschlechterrolle den Begriff „gender“ und unterscheidet in der Diskussion zwischen beiden Rollenanteilen (Ostner 1995, S. 94).

Alle Menschen sollen – in demokratischen Staaten – gleich geboren werden und ohne Ansehen der Person gleiche Rechte haben. Zunehmend wird aber festgestellt, daß es auf der konkreten zwischenmenschlichen Ebene zwischen Jungen und Mädchen keine Gleichbehandlung gibt. Die Zuweisung des Geschlechts mit entsprechenden differenzierenden Verhaltensweisen erfolgt schon vor der Geburt, wenn die Eltern bzw. die Mutter Informationen über das biologische Geschlecht haben. Das zeigt schon die Schwierigkeit, zwischen angeborenen und anerzogenen Verhaltensweisen

³³⁶ Dazu tragen z. B. Massenmedien genauso bei wie die Vereinheitlichung von Moden, Musikgeschmack usw. Diese Elemente sind aber keineswegs an die Grenzen eines Staates gebunden, sondern weit darüber hinaus zu beobachten.

³³⁷ Die mit der Differenzierung in männlich oder weiblich ausgedrückte Dichotomisierung im Umgang mit Geschlechterdifferenz ist nicht unumstritten. Die damit vermittelte Eindeutigkeit der Geschlechterkategorisierung wird z. B. durch Transsexuelle in Frage gestellt (siehe entsprechende soziologische Ergebnisse, etwa Treibel 1994, S. 139 ff.). In der heutigen Gesellschaft scheint ein großes Bedürfnis nach eindeutiger Zuordnung zu einem Geschlecht zu bestehen. Ist die Zuweisung für eine konkrete Person einmal erfolgt, wird alles unter diesem Blickwinkel interpretiert.

³³⁸ Manche Kritikerinnen gehen noch weiter und lehnen die Kategorien „Frau“ und „Zweigeschlechtlichkeit“ generell ab. Für sie wird Weiblichkeit jeweils unter den aktuellen Bedingungen hergestellt und ist keine biologische oder gesellschaftliche Gegebenheit. Dazu merkt z. B. Prenzel (1993, S. 135) kritisch an: „Daraus, daß wir Weiblichkeit nicht als biologisch gedachte Gegebenheit eindeutig bestimmen können, können wir nicht ableiten, daß es Weiblichkeit eigentlich gar nicht gibt. Eine solche Verleugnung der historischen und gesellschaftlichen Bedeutung und machtvollen Wirkung des symbolischen Systems der Zweigeschlechtlichkeit kommt letztlich einem neuen Biologismus gleich, weil nur das zählen soll, was sich als hartes biologisches Faktum erweisen läßt.“

in Bezug auf beobachtbares geschlechterdifferentes Verhalten zu unterscheiden. Die Handlungen gegenüber dem Kind sind davon abhängig, ob es als Mädchen oder als Junge identifiziert wird. Nicht nur die Eltern reagieren geschlechtsspezifisch, auch die Umwelt erwartet bestimmte Verhaltensweisen und antwortet positiv auf „passende“ und negativ auf „unpassende“ Reaktionen. Es gibt kaum empirische Belege dafür, daß Frauen und Männer sich *zwangsläufig* in einer bestimmten geschlechtsspezifischen Art und Weise verhalten, die Erwartungshaltungen sind aber entsprechend gerichtet und haben solche Auswirkungen.³³⁹

Wie eine differenzierende Zuschreibung der Geschlechtlichkeit funktioniert, zeigen z. B. die Ergebnisse von Hannover (1997). Ausgehend von der Frage, wie Geschlechtsunterschiede in der Selbstbeschreibung der einzelnen Person entstehen, wurde mit Hilfe von Experimenten der Einfluß unterschiedlicher Handlungen auf das Selbstkonzept untersucht. Nach einer typisch „femininen“ Tätigkeit (eine Babypuppe wickeln) bzw. typisch „maskulinen“ Tätigkeit (einen Nagel in ein Holz schlagen) wurden die Mädchen und Jungen nach ihrer Selbsteinschätzung in bezug auf bestimmte Eigenschaften befragt, die man als eher Mädchen und Frauen zugehörig bzw. als eher Jungen und Männern zugehörig unterteilen kann. Es zeigte sich, daß die feminine Tätigkeit bei Mädchen und Jungen zu einer stärkeren „weiblichen“ und die maskuline Tätigkeit bei beiden Gruppen zu einer stärkeren „männlichen“ Selbsteinschätzung führt.

„Die Befunde werden als Hinweis darauf gewertet, daß sich im Entwicklungsverlauf chronische Unterschiede im geschlechtsrollenbezogenen Selbstkonzept weiblicher und männlicher Personen etablieren, weil Mädchen und Frauen häufiger zu «femininen», Jungen und Männer häufiger zu «maskulinen» Tätigkeiten angeregt werden“ (Hannover 1997, S. 60).

Unterschiedliche Verhaltensweisen gegenüber Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen der verschiedenen Geschlechter³⁴⁰ wären unproblematisch im Zusammenhang mit Gleichheitsvorstellungen, würden sie nicht gleichzeitig mit unterschiedlichen Wertigkeiten verbunden. Die lange Geschichte bis zur wenigstens formellen Gleichberechtigung von Frauen und Männern zeigt schon, welche Machtunterschiede sich hinter der Ungleichbehandlung verbergen bzw. damit einhergehen. Heutige Bemühungen um eine Gleich-

³³⁹ Zusammenfassend zur geschlechtsspezifischen Sozialisation siehe den Handbucharikel von Bilden (1991).

³⁴⁰ Inzwischen ist die lange Zeit in der Forschung zu beobachtende ausschließliche Orientierung auf Mädchen und Frauen durchbrochen. Es ist ein Übergang von der Frauen- zur Geschlechterforschung festzustellen. Diese geht davon aus, daß die Kategorie Geschlecht insgesamt, und nicht nur ihre weibliche Seite, eine soziale Konstruktion ist (Treibel 1994, S. 151). Damit gerät auch die männliche Seite in den Blick, und es zeigt sich, daß hier ebenfalls defizitäre Strukturen in der Sozialisation zu finden sind, die zu eingeschränkten Identitäten führen.

stellung von Frauen, die mit speziellen Gesetzen, besonderen Einrichtungen und eigens dafür tätigen Personen – den Frauenbeauftragten – arbeiten, zeigen, daß die auf grundgesetzlicher Basis schon seit Jahrzehnten erreichte Gleichberechtigung (noch?) nicht zu tatsächlicher Gleichstellung führte. Somit ist die Differenzierung im Zusammenhang mit Identitätsbildung auf individueller Ebene weiterhin von nachhaltiger Bedeutung.

Es zeigt sich also, daß Identitätsbildungsprozesse in einer modernen Gesellschaft in Bezug auf die gesellschaftliche Ebene, die institutionelle Ebene und die individuelle Ebene von homogenisierenden und heterogenisierenden Prozessen geprägt werden. Erst das Zusammenspiel der beiden Entwicklungsrichtungen ergibt das Bild der zu beobachtenden und zum Teil widersprüchlichen bzw. als gebrochen beschriebenen Identitäten jedes einzelnen Individuums.

4.3.2 Ursachen und Wirkungen von Koedukation

Koedukative Erziehung von Jungen und Mädchen im öffentlichen allgemeinbildenden Schulwesen ist ein Beispiel für den Versuch der Gleichbehandlung, der eine differenzierende Wirkung hat. Die äußere Differenzierung der Mädchenbildung von der Jungenbildung hat eine lange Tradition, die auf die Vorstellung unterschiedlicher gesellschaftlicher Aufgaben der Geschlechter zurückgeht. Erst mit der rechtlichen Gleichstellung von Mann und Frau – die in Einzelheiten bis in die 1970er Jahre dauerte – konnte die Idee der allgemeinen gleichen und gemeinsamen Erziehung von Jungen und Mädchen durchgesetzt werden. Hinter diesem Wunsch nach Koedukation stand und steht die Wahrnehmung einer tiefen gesellschaftlichen Kluft zwischen den Geschlechtern in Bezug auf gesellschaftliche Chancen. Aber selbst im jetzt koedukativen Bildungswesen, in dem Frauen und Mädchen in wachsendem Maße in gleicher Weise Erfolg haben, führt die Gleichbehandlung nicht zu Gleichheit:

„Mädchen und Frauen sind – jenseits der allgemeinbildenden Schulen – weit davon entfernt, entsprechend ihren Potentialen am Bildungssystem teilzunehmen. Und da, wo sie Teilhabe erlangt haben, trägt das Bildungssystem immer noch dazu bei, die Ungleichheit zwischen den Geschlechtern in der Gesellschaft, ganz besonders aber im Erwerbsleben vorzubereiten und zu zementieren“ (Enquete-Kommission ‘Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000’ des Deutschen Bundestages vom 5. September 1990, zitiert nach Anweiler u. a. (Hg.) 1992, S. 108).

Vor diesem Hintergrund wurde Ende der 1980er Jahre der Ruf nach Aufhebung der Koedukation laut, weil sie Mädchen und Frauen benachteilige.³⁴¹

³⁴¹ Die feministische Pädagogik ging aus der neuen Frauenbewegung in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre hervor und ist ohne diese nicht zu verstehen. Erst vor dem Hintergrund der Kritik an patriarchalischen Strukturen geriet das Bildungswesen wieder ins Blickfeld (Prengel 1993, S. 96 f.). Die jüngere Diskussion um Koedukation steht im Zusammenhang mit der sich langsam etablierenden Frauenforschung. So wurden an verschiedenen Hochschulen seit Beginn der 1990er Jahre Professuren für Frauenforschung eingerichtet. An der Universität Frankfurt er-

Wenn sich solche Forderungen diametral entgegenstehen, wie in diesem Fall die nur langsam durchgesetzte Koedukation und, kaum daß zwei oder drei Schülerrinnengenerationen eine koedukative Erziehung durchlaufen haben, der Wunsch nach Aufhebung, dann ist zu vermuten, daß weitere, nicht berücksichtigte Mechanismen am Werk sind. Für Koedukation wird in diesem Kapitel gezeigt, daß der Widerspruch im Verhältnis von Gleichbehandlung und Diskriminierung in der modernen Gesellschaft nicht zufällig ist, sondern daß ein enger Zusammenhang zwischen beiden Entwicklungen besteht.

Wenn Koedukation gefordert, durchgesetzt und wieder fraglich wird, ist zunächst die – vor dem historischen Hintergrund scheinbar überflüssige – Frage zu klären, warum es früher eine getrennte und geschlechtsspezifisch differenzierte Erziehung gab. Hier kann es aber nur um schulische Erziehung gehen, die erst mit Durchsetzung der Schulpflicht für die breite Masse der Bevölkerung an Bedeutung gewann. Für die Klärung dieser Entwicklung ist das Konzept der bürgerlichen „Geschlechtscharaktere“ wichtig. Es wurde in der Zeit der Aufklärung formuliert und prägte das Bildungswesen sowie andere gesellschaftliche Bereiche, bis ins 20. Jahrhundert hinein mit. Ein differenzierendes Verständnis der Geschlechter ist allerdings schon viel älter.

„Die bereits in der Antike entstandene und seither variierte polarisierende Deutung des Geschlechterverhältnisses wurde mit der entstehenden bürgerlichen Gesellschaft neu codiert bzw. begründet.

In wissenschaftlichen und alltäglich-lebensweltlichen Theorien setzte sich die aufklärerische Variante der Polarisierung der Geschlechter so erfolgreich und tiefgreifend durch, daß sie erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts an Überzeugungskraft verlor. Sie wurde ausformuliert von den großen Theoretikern der Epoche und selbst revolutionäre Geister überwandern sie nicht. Bildungstheorie und Bildungswesen konzipierten und popularisierten sie entscheidend mit und setzten sie bei den bürgerlichen Frauen planvoll mit Hilfe von Überzeugung, Idealisierung und sanktionierenden Maßnahmen durch“ (Prenzel 1993, S. 100).

Die Geschlechtscharaktere sagten (und sagen) – mit vielen Variationen – aus, daß der Frau Passivität sowie Emotionalität und dem Mann Aktivität

öffnete 1997 ein Zentrum für Frauenforschung. Die Humboldt-Universität in Berlin ging zum Wintersemester 1997 noch einen Schritt weiter und richtete ein Studienfach „Gender Studies“ ein, das als Haupt- oder Nebenfach im Magisterstudiengang zu belegen ist. Hierbei geht es allgemein um die Kategorie Geschlecht, also um männliches und weibliches Geschlecht sowie deren Konstruktion. Das Projekt wird von neun Fachbereichen getragen, die von der Medizin über Jura und Wirtschaftswissenschaften bis hin zu den Sozialwissenschaften reichen. Diese Kooperation soll das Abdrängen des Themas in eine bestimmte Nische verhindern (Frankfurter Rundschau vom 19.06.1997, S. 6).

sowie Rationalität zukommt. Diese Sichtweise polarisiert die Geschlechter so, daß sie sich zugleich symmetrisch ergänzen. Dabei wird allerdings die männliche Seite gesetzt und durch die weibliche Seite ergänzt, so daß aus der Komplementarität eine Hierarchisierung und in der Folge eine Diskriminierung wird.

„Zusammenfassend läßt sich sagen, daß das dualistisch konstruierte Geschlechterverhältnis letztlich eine monistische Theorie der Geschlechter ist, da nur ein Wert – Menschlichkeit als Männlichkeit – gesetzt wird, während Weiblichkeit nur in Ableitungsformen quasi als Sonderfall des Menschlichen diesem kontrastiert und subsumiert wird“ (Prengel 1993, S. 102).

Diese bürgerliche Vorstellung betraf in der Zeit ihrer Entstehung nur einen kleinen Bevölkerungsteil. Der größere Teil war, wie im Kapitel 2 erläutert, zu Beginn des 19. Jahrhunderts noch in der Landwirtschaft bzw. auf dem Lande tätig und damit in die Ökonomie des ganzen Hauses eingebunden. Es bedurfte tiefgreifender Entwicklungen, um gesellschaftsweite Veränderungen des Geschlechterverhältnisses in Gang zu setzen. Die Gründe sind im beschriebenen Modernisierungsprozeß zu finden. Arbeiteten im „ganzen Haus“ beide Geschlechter in eigenen Kompetenzbereichen, so führte die Verbreitung außerhäuslicher Arbeit zur räumlichen Trennung, die eine (stärkere) Hierarchisierung männlicher und weiblicher Arbeitsbereiche nach sich zog:

„Produktionssphäre und Reproduktionssphäre wurden aufgrund sozioökonomischer Veränderungen wie der Ausweitung der Bürokratie und der sich abzeichnenden Industrialisierung zu zwei getrennten Bereichen. Im Bürgertum wurden Männer zunehmend als zum Erwerbsleben und zur Öffentlichkeit, Frauen als zum Familienleben und zum Hause gehörig angesehen. Damit einher ging die Abwertung und auch Auflösung der alten Geschlechterkulturen, die für die Frauen Loslösung aus dem weiblichen Kollektiv bedeutete. Für bürgerliche Frauen implizierte das eine Umwertung ihrer Arbeit: ‘Frauenarbeit ist im Bürgertum Hausarbeit. Hausarbeit verliert den Charakter von Arbeit in dem Maße, in dem die Wertung einer Tätigkeit als Arbeit von ihrer Bezahlung abhängig wird. Bezahlt wird immer nur außerhäusliche Arbeit, nicht Hausarbeit’“ (Prengel 1993, S. 103 f.).

Diese Beschreibung und Interpretation der Entwicklungen ist in einigen Aspekten kritisch zu ergänzen: Außerhäusliche Erwerbsarbeit war und ist in sozialen Unterschichten jederzeit bedeutend. Insofern erklärt die Trennung in Haus- und Erwerbsarbeit die Veränderung des Geschlechterverhältnisses nur teilweise. Sicherlich war das bürgerliche Ideal, das zu Beginn des 19. Jahrhunderts nur eine kleine Gruppe in der Bevölkerung betraf, als Leitbild wichtig. Für die langsam durchgesetzte Schulpflicht – und damit für Koedukation – ergibt sich demgegenüber eine abweichende Beobachtung. Selbst zur Kennzeichnung der restaurativen Schulsituation zu Beginn der 1960er Jahre ist das Ideal der Geschlechtertrennung nicht geeignet:

„Als Regel oder anzustrebendes Ziel gilt die getrennte Unterrichtung der Geschlechter,

obwohl sie nur in größeren Städten mit ausreichendem Schulangebot realisierbar ist. Landschulen sind – notgedrungen – überwiegend koedukativ“ (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, S. 182).

Dieser Befund gilt um so mehr für das 19. Jahrhundert, in dem überfüllte, einmaximal zweiklassige Landschulen gar keine Differenzierungsmöglichkeit zwischen Jungen und Mädchen im heutigen Sinne boten. Die Idee der Geschlechtertrennung galt also nicht für die unteren sozialen Schichten, sie war im wesentlichen ein *bürgerliches* Phänomen. Das relativiert das folgende Resümee.

„Für die bestimmende und einflußreiche pädagogische Position der sich konstituierenden bürgerlichen Gesellschaft läßt sich also zusammenfassend sagen, daß sie beide Geschlechter streng trennte. Die universell formulierten Standards der Aufklärungspädagogik, vor allem die Erziehung zur Selbständigkeit im Denken und Handeln, galten nur für Jungen, für Mädchen galt eine restriktive Erziehung, in deren Zentrum die Fähigkeit zur Selbst-Verleugnung stand. Dabei wird das, was Mädchen werden sollen, ausschließlich von außen bestimmt“ (Prengel 1993, S. 107).

Diese weitverbreitete Position blickt nur auf einen Teil der Schülerschaft. Neben der begrenzten sozialen Reichweite des Ideals ist die Ausbildung und Verbreitung differenzierender Geschlechtscharaktere vor dem Hintergrund der sich mit der Aufklärung bildenden allgemeinen Gleichheitsvorstellungen – wenigstens auf den ersten Blick – verwunderlich und erklärungsbedürftig. Wenn aufklärerische Vorstellungen nicht auch an die politische und rechtliche Gleichstellung der Frauen dachten, bzw. diese nicht durchgesetzt wurde, ist das nicht mit mangelhaft entwickelter Vernunft zu erklären, sondern mit der Verteidigung von Macht- und Herrschaftsansprüchen sowie dem Aufbau bzw. Erhalt von Privilegien. Solche Privilegien waren aber sozial differenziert vorhanden. Das Bürgertum mußte seinen gesellschaftlichen Platz erst noch erkämpfen, eine bürgerliche Lebensform entstand gerade. Zu dieser Lebensform gehörte die Vorstellung, die Frau habe häusliche Pflichten und deshalb solle Frauenbildung auf die damit verbundenen Aufgaben vorbereiten.

Diese Idee ist durch eine zweite zu ergänzen, bei der es um Konkurrenz und Privilegien geht. Hätten Frauen schon im 19. Jahrhundert in größerem Maße das Abitur machen und studieren können, wäre die Konkurrenz um angesehene Berufe, z. B. den des Arztes, größer gewesen.³⁴² Da es

³⁴² Die Berufsbezeichnung Arzt durfte nach § 29 der deutschen Reichsgewerbeordnung nur führen, wer nach dem Besuch eines humanistischen Gymnasiums ein Medizinstudium an einer deutschen Universität absolvierte. Diese Voraussetzungen konnten nur Männer erfüllen, bis 1899 die Bestimmung abgeschafft wurde. Sie verwehrte den Frauen, die aus Deutschland kommend etwa an der Züricher Universität Medizin studierten, die Approbation in Deutschland. Sie konnten aber, wie es zwei Medizinerinnen mit diesem Bildungsweg in Berlin praktizierten, nach der Reichsgewerbeordnung eine ärztliche Tätigkeit ausüben, ohne das Arztschild auszuhängen. Als „Dr. med. der Universität Zürich“ hatten sie ab 1876 großen Zulauf, vor allem von Patientinnen (von Soden 1997, S. ZB 5).

auch in dieser Zeit schon Abweichungen zwischen Angebot und Nachfrage auf dem Akademikerarbeitsmarkt – mit entsprechenden Diskussionen über Akademikernot usw. – gab (siehe z. B. Titze 1996), darf man ungleiche Bildungsmöglichkeiten für bürgerliche Mädchen und Jungen auch als Abwehrmaßnahme gegen unliebsame Konkurrenz betrachten. Dafür spricht, daß im niederen Bildungswesen, wie erwähnt, so gut wie keine Geschlechtertrennung existierte, wie sie im höheren Bildungswesen für das gesamte 19. Jahrhundert und bis weit ins 20. Jahrhundert charakteristisch war.

Für diese Interpretation spricht die Entwicklung, die die Trennung von Jungen und Mädchen bis zur Aufhebung zu Beginn der 1970er Jahre nahm. Das höhere Schulwesen wurde für Jungen im 19. Jahrhundert ausgebaut und zusammen mit bestimmten militärischen Erfahrungen auf eine enge Weise mit Ausbildungswegen bzw. Karrieremöglichkeiten verzahnt. Die zu dieser Zeit schon bestehenden höheren Mädchenschulen³⁴³ wiesen nur auf die *Schichtzugehörigkeit* ihrer Schülerinnen hin, nicht auf Abschlußmöglichkeiten wie sie höhere Jungenschulen boten. Mädchen konnten im 19. Jahrhundert in Deutschland weder das Abitur machen noch hatten sie das Recht zu studieren.³⁴⁴ Erste Forderungen nach wissenschaftlicher Bildung für Frauen kamen von Mädchenschullehrerinnen. Sie argumentierten, nur Lehrerinnen hätten das richtige Verständnis für die weibliche Psyche der Schülerinnen und sicherten sich so durch eine Verstärkung der Geschlechterpolarität eine Professionalisierungschance. Die zu starke Betonung des Unterschieds zwischen weiblicher und männlicher Bildung verbaute aber den Zugang zu anderen akademischen Berufen als dem der Mädchenschullehrerin. Genau dieser Wunsch verstärkte sich aber gegen Ende des 19. Jahrhunderts (Kraul 1993, S. 75 f.).

„Den Frauen, die den Eintritt in andere, bisher von Männern definierte und besetzte Professionen, wie den Arztberuf, anstrebten, blieb zu diesem Zweck nichts anderes übrig, als auch für sich die Erlangung entsprechender – männlicher – Zugangsbedingungen zu fordern“ (Kraul 1993, S. 77).

Vor diesem Hintergrund wurde die spezifisch weibliche Bildung aufgegeben und die Öffnung aller höheren Bildungsanstalten für Mädchen ver-

³⁴³ Die wenig beleuchtete Geschichte höherer Mädchenbildung wurde in den letzten Jahren zunehmend untersucht. Am Beispiel des Stadtstaates Hamburg zeichnet Kleinau (1997) die Geschichte der höheren Mädchenbildung und der Lehrerinnenbildung in der Zeit vom Vormärz bis zur nationalsozialistischen Herrschaft nach. Umfassender dazu die Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung von Kleinau und Opitz (1995, 1996).

³⁴⁴ In vielen Staaten sah die Situation zu dieser Zeit schon etwas anders aus: In den USA akzeptierten manche Colleges Frauen ab 1833, in Frankreich konnten sie seit 1863, in der Schweiz seit 1865, in Spanien seit 1868 und in England seit 1869 studieren. Andere europäische Staaten folgten: Schweden (1870), Finnland und Dänemark (1875), Belgien und Italien (1876), Holland (1878) und Norwegen (1884). Rosa Luxemburg mußte aber noch nach Zürich gehen, um studieren zu können. Dort schrieb sie sich 1889 ein und absolvierte 1898 die Doktorprüfung (von Soden 1997, S. ZB 5).

langt. Damit entstand, z. B. vom „Verband Fortschrittlicher Frauenvereine“, die Koedukationsforderung. Der praktische Weg lief in Richtung gemeinsamen Unterrichts, weil – ab den 1880er Jahren – erste Ausnahmeregelungen für die Aufnahme von Mädchen an höheren Knabenschulen erteilt wurden und weil das höhere Mädchenschulwesen nicht so entwickelt wurde, daß in größerem Umfang eigene, bis zum Abitur führende Schulformen entstanden. Zudem glichen sich die Lehrpläne der Mädchenschulen zunehmend denen der Jungengymnasien an (Kraul 1993, S. 77).³⁴⁵

Erst ab 1908 konnten Frauen in ganz Deutschland das Abitur ablegen. In diesem Jahr erlangten im Deutschen Reich lediglich 120 Frauen die Hochschulreife. Zuvor waren sie auf Privatschulen angewiesen, um diesen Bildungsabschluß erlangen zu können.³⁴⁶ Ebenfalls ab 1908 konnten sich Frauen an den Universitäten immatrikulieren (Prenzel 1993, S. 113).³⁴⁷ Bei der auf diese Weise erfolgten (rudimentären) Gleichstellung bleibt die Frage, warum nicht auch Koedukation eingeführt wurde, sondern vielmehr Mädchen- und Jungenschulen – im höheren Schulwesen – weiterhin im großen und ganzen getrennt existierten.

„Dieser Befund ist ein Indiz für eine um die Jahrhundertwende (und auch später) nach wie vor von der Gesellschaft bejahte Geschlechterpolarität und Geschlechtertrennung (Kraul 1993, S. 78).

Für die Trennung sind nicht nur gesellschaftlich verbreitete Geschlechterrollenbilder verantwortlich, auch hier dürften professionspolitische Gründe der Lehrerinnen eine Rolle gespielt haben.³⁴⁸ Nur in den rein weiblichen

³⁴⁵ Ausführlicher zur Entwicklung der Höheren Mädchenschulen in dieser Zeit siehe Kraul (1991, S. 281 ff.). Die Entwicklung und partielle Angleichung der Mädchen- und Jungenschulen ist dort ebenfalls dargestellt (ebd., S. 289-293). Für die Zeit von 1800 bis 1870 siehe den Beitrag von Küpper (1987). Sie zeigt u. a. auf, wie sich Mädchenschulen, nach einem Rückschlag in Folge der gescheiterten Revolution von 1848, langsam als Einrichtungen der höheren Bildung etablierten (ebd., S. 186 ff.). Das Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte für die Zeit von 1918 bis 1945 (Langewiesche/Tenorth (Hg.) 1989) enthält bezeichnenderweise keinen Artikel über Mädchenschulen mehr, obwohl die Koedukation erst ansatzweise begann. Selbst das Sachregister hat kein Stichwort Koedukation.

³⁴⁶ Auch hier gab es eine jahrzehntelange, mit vielen Mitteln geführte Auseinandersetzung. Der „Allgemeine Deutsche Frauenverein“ sammelte schon ab 1879 Geld in einem Stipendienfonds zur Vorbereitung auf die Abiturprüfung. Ab 1889 hielt man „Realkurse für Frauen“ in Berlin ab, die 1893 in vierjährige „Gymnasialkurse“ umgewandelt wurden. Das sollte den Absolventinnen die Möglichkeit eröffnen, an einem humanistischen Jungengymnasium das Abitur abzulegen (von Soden 1997, S. ZB 5).

³⁴⁷ Die Zulassung zum Studium war auch damals Länderangelegenheit und verlief nicht zeitgleich. Das Land Baden ließ Frauen schon ab 1900 zum Studium an Universitäten zu, Bayern folgte 1903, Württemberg 1904, Sachsen 1906, Thüringen 1907, Preußen, das den größeren Teil der Bevölkerung ausmachte, 1908 und 1909 schließlich Mecklenburg (von Soden 1997, S. ZB 5).

³⁴⁸ Nach der Zulassung von Frauen zum Universitätsstudium zu Beginn des 20. Jahrhunderts betrug der Studentinnenanteil vor dem Ersten Weltkrieg schon rund sieben Prozent. Sie schrieben sich aber kaum in rechts- und staatswissenschaftliche Fächer ein, weil Frauen von den Ämtern der Rechtspflege selbst in den ersten Jahren der Weimarer Republik noch ausgeschlossen waren. Erst ab 1929 konnten sie Rechtsanwältin und Richterin werden (von Soden 1997, S. ZB

Schulen hatten Mädchenschullehrerinnen einen sicheren Arbeitsplatz, den sie in koedukativen Institutionen vermutlich nicht gefunden hätten. Dennoch blieb es nicht bei der strikten Geschlechtertrennung. Die formale Gleichberechtigung von Mädchen und das geringe Angebot an Mädchenschulen, die bis zum Abitur führten, hatten zur Folge, daß in wachsendem Maße der zuvor vereinzelt eingeschlagene Weg beschritten wurde und Mädchen auch Jungenschulen besuchten. Der gemeinsame Unterricht wurde als nicht zu vermeidendes Übel gesehen und geduldet. In der Zeit der Weimarer Republik verdoppelte sich der Mädchenanteil an Knabenschulen von 2,4 auf 4,6 Prozent und stieg in der Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft – entgegen der propagierten Bildungspolitik – weiter an. Fast ein Fünftel der Mädchen, die 1932 das Abitur an einer öffentlichen Schule machten, tat dies an einer Jungenschule (Kraul 1993, S. 78 f.).

Die Geschlechtertrennung im höheren Schulwesen blieb formal aufrechterhalten, wenn sie faktisch auch unterlaufen wurde. Dies setzte sich nach dem Zweiten Weltkrieg fort und veranlaßte den Deutschen Philologenverband zur Konstruktion eines Unterschiedes zwischen Koedukation und Koinstruktion. War *Koedukation* die bewußte und gewollte gemeinsame Erziehung von Jungen und Mädchen, wurde unter *Koinstruktion* die eher zufällige gemeinsame Unterbringung beider Geschlechter – zumeist auf einer Knabenschule, die einzelne Mädchen aufnimmt – verstanden. Das eine sollte als pädagogisches Prinzip, daß andere als „Notbehelf“ gelten. Der Philologenverband sprach sich weiterhin für reine Knaben- und Mädchenschulen als Hauptformen höherer Schulen aus (Kraul 1993, S. 79).

Eine solche Position war zwei Jahrzehnte später kaum noch vorstellbar. Im Rahmen der Chancengleichheitsdiskussion ging es ab den 1960er Jahren vielmehr darum, den festgestellten Rückstand von Frauen und Mädchen im Bildungswesen schnell zu reduzieren. Die DDR nahm Frauenförderung im Bildungswesen sogar in die Verfassung auf. Im Osten wandelte sich, aufgrund stärkerer und schneller einsetzender Bemühungen, das Bildungsdefizit des weiblichen Geschlechts früher in einen leichten Bildungsvorsprung um als im Westen. Im Osten betrug der Mädchenanteil in den 12. Klassen der EOS 1963/64 schon 48 Prozent und stieg bis 1975/76 auf 53 Prozent. 1994 machten Schulabgängerinnen in den neuen Bundesländern 60 Prozent der Personen aus, die die Hochschulreife erlangten. In der alten Bundesrepublik holten Abiturientinnen, gegenüber der Entwicklung in der DDR, etwa 15 Jahre später den Vorsprung der männlichen Kollegen auf. Ein ähnliches Bild liefert der Frauenanteil unter den Studierenden der Universitäten. Im Osten lag der Anteil der Studentinnen schon 1975 bei 48 Prozent. Dieser Wert galt auch 1994 noch, nachdem er 1985 einmal 50

Prozent erreichte. Im Westen lag er 1975 erst bei 36 Prozent und stieg seither langsam bis 1994 auf 43 Prozent (Geißler 1996, S. 276 ff.).³⁴⁹

Wie ist ein solch rasanter Wandel, der zudem in Bezug auf Gleichstellung und Koedukation fast geräuschlos verlief, zu erklären? Im Rahmen der Bildungsexpansion bauten insbesondere die Frauen ihre Anteile am Bildungserfolg aus.³⁵⁰ Dies liegt nicht daran, daß sie in der Schule erfolgreicher wurden. Sie hatten, gegenüber Jungen, schon immer bessere Schulnoten und blieben seltener sitzen. Die guten Schulleistungen waren nur die schon vorhandene Grundlage für den Ausgleich des Bildungsdefizits, nicht die Ursache (Geißler 1996, S. 277).³⁵¹ In der gleichen Zeit wurde die Koeduka

³⁴⁹ Bei den Studienanfängern machten in der Bundesrepublik Deutschland 1995 die Anfängerinnen 47,6 Prozent aus und zogen damit fast gleich (Frankfurter Rundschau vom 25.06.1997, S. 1) Bei der Gesamtzahl beläuft sich der Anteil der Studentinnen auch 1998 erst auf 44,3 Prozent (ebd., 26.11.1998, S. 5). Die Wahl der Studienfächer offenbart dagegen nach wie vor starke geschlechtsspezifische Unterschiede; technische Studiengänge sind fest in der Hand von Studenten, Primarstufenlehramt oder z. B. Germanistik überwiegend in der von Studentinnen. Allgemeiner zur Situation von Frauen auf dem Arbeitsmarkt unter Bildungsaspekten siehe die Beiträge zum entsprechenden Symposium auf dem DGfE-Kongreß von 1996 (Krüger/Olbertz 1997, S. 273-305).

Ein Überblick über die Frauenanteile an Hochschulabschlüssen in den EU-Staaten 1991 zeigt, daß ein weiterer Anstieg der Bildungsbeteiligung von Frauen zu erwarten ist. In Deutschland lag ihre Quote bei den Hochschulabschlüssen bei 43 Prozent. Nur die Niederlande wiesen die gleiche niedrige Rate auf, in allen anderen EU-Staaten lag sie höher. In Dänemark und Griechenland machten Frauen 53 Prozent aller Hochschulabschlüsse, in Spanien und Finnland 57, in Schweden 58 und in Portugal sogar 61 Prozent. Der Frauenanteil lag in diesen Staaten in *allen* Studienbereichen höher als in Deutschland, auch im Sektor Ingenieurwissenschaften, Architektur, Verkehrswesen (Europäische Kommission 1995, S. 164 f.).

Die Angleichung geschlechtsspezifischer Chancen im Bildungswesen ist damit kein spezifisch bundesdeutsches Phänomen. Nach Blossfeld und Shavit (1993) ist eine geschlechtsspezifische Benachteiligung im Bildungswesen auch für die anderen von ihnen untersuchten industrialisierten Länder nicht mehr nachweisbar. Damit kann man die Angleichung der Bildungschancen als ein Merkmal der modernen Gesellschaft ansehen.

³⁵⁰ Die Kunstfigur der maximalen statistischen Benachteiligung im Bildungswesen wurde als katholische Arbeitertochter vom Lande bezeichnet. Die Benachteiligung der Mädchen wurde vor allem im Zusammenhang mit *gymnasialem* Schulbesuch diskutiert. Die Bildungsexpansion ist insbesondere auf den höheren Schulbesuch der Mädchen zurückzuführen. So erklärt sich die Zunahme der Schülerzahlen auf dem Gymnasium von 1960 bis 1980 zur Hälfte durch den verstärkten Besuch der Mädchen; nur ein Viertel geht auf stärkere Bildungsbeteiligung zurück; das letzte Viertel ist demographisch bedingt. Inzwischen sind Mädchen auf Realschulen und Gymnasien deutlich stärker vertreten und befinden sich in einem geringeren Prozentsatz auf Hauptschulen (Köhler 1992, S. 66).

³⁵¹ Nicht übersehen werden darf, daß die Vorteile beim Erwerb schulischer Qualifikationen, die Mädchen und Frauen sich erarbeitet haben, die Selektionsschwelle, an der geschlechtsspezifische Unterschiede sich zu ihrem Nachteil auswirken, zum Studienbeginn bzw. zum Beginn der Berufsausbildung verschoben haben: „Offenbar können Mädchen ihren Vorsprung aus der vollzeitschulischen Ausbildung beim Übergang in die Berufsausbildung nicht halten. Männer sind in den längeren und qualifizierteren Ausbildungsgängen erheblich stärker vertreten. Frauen dagegen finden nicht nur schwerer Ausbildungsplätze, sondern konzentrieren sich auch auf wenige Ausbildungsberufe, vornehmlich im Dienstleistungssektor“ (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, S. 279).

tion durchgesetzt. Auch diese Veränderung ist – wie ihre Beibehaltung zu Beginn des Jahrhunderts – eigentlich nur aus dem gesellschaftspolitischen Klima heraus zu erklären.³⁵²

„In der gesellschaftlichen Diskussion hatte über Jahre hinweg die ‘Gefahr einer zu starken Angleichung der Geschlechter und der Aufhebung der natürlichen und notwendigen Spannung zwischen ihnen’ [...] ein tragendes Argument gegen die Koedukation geliefert. Außerdem war der Koedukation – ohne wissenschaftliche Überprüfung, geschweige denn Bestätigung – ‘eine verfrühte Erotik’ unterstellt worden [...] Beide Behauptungen entbehrten Ende der 60er Jahre zunehmend ihrer gesellschaftlichen Akzeptanz und damit ihrer ‘argumentativen’ Kraft: Im Zeichen der angestrebten *Gleichberechtigung* der Geschlechter verlor die Betonung der geschlechtsspezifischen Eigenart an Gewicht, und die in den 60er Jahren beginnende Liberalisierung des sexuellen Verhaltens läßt auch den zweiten Einwand hinfällig werden. Statt einer eigenständigen Mädchenbildung wurden nunmehr *Chancengleichheit* und *Emanzipation* vertreten; sie wurden zu Schlüsselkonzepten der Bildungsdiskussion“ (Kraul 1993, S. 82, Hervorhebungen im Original).

Die Art und Weise, in der Chancengleichheit und Emanzipation dann angestrebt wurden, ist zentral für die hier behauptete Verbindung zwischen Gleichbehandlung und Diskriminierung. Dabei spielt Koedukation eine besondere Rolle. Sie schien durch die angedeuteten schleichenden Veränderungen des getrennten Schulbesuchs vorbereitet, so daß die Aufgabe der faktisch nur noch begrenzt bestehenden Geschlechtertrennung keine großen Diskussionen mehr hervorrief bzw. unter Chancengleichheitsgesichtspunkten sogar begrüßt wurde. Zudem galt Koedukation als Garant für die Verbesserung der Bildungschancen von Mädchen und Frauen und die Erhöhung des Frauenanteils in qualifizierten Berufen.

Bei der Durchsetzung der Koedukation fällt auf, daß es keine „Einführung“ im engeren Sinne war, sondern ein Zulassen auf der Basis kommunaler pragmatischer Entscheidungen, wie Kraul (1993, S. 80 ff.) mit einer Regionalstudie über Rheinland-Pfalz zeigt. In ländlichen Bereichen – etwa im Flächenstaat Rheinland-Pfalz – beruhte die frühe Öffnung der Gymnasien für beide Geschlechter darauf, daß in der Regel nur ein Gymnasium am Ort vorhanden war. Nur in größeren Orten mit vielfältigem Schulangebot blieben geschlechtsgetrennte Gymnasien lange bestehen.

³⁵² Die Bereitschaft, Mädchen eine längere und bessere Schulbildung zu ermöglichen, wurde Ende der 1960er Jahre durch die allgemeine Bildungswerbung genauso unterstützt wie durch die damalige gute Arbeitsmarktsituation, die gut ausgebildeten Personen viele Chancen bot. Die Abschaffung des Schulgeldes, das gegenüber der Nachkriegszeit höhere Familieneinkommen und der Wunsch, daß aus den Kindern „etwas werden soll“, erleichterte zudem die Entscheidung für den Schulbesuch auch für Mädchen. Zudem ist vermutlich wichtig, daß die durchschnittliche Kinderzahl pro Familie zurückging. Damit stieg der „Wert“ des einzelnen Kindes für die Eltern, es stand mehr Zeit für jedes Kind zur Verfügung, und es gab – für den Fall, daß begrenzte finanzielle Ressourcen nicht den Schulbesuch bzw. das Studium für alle Kinder zuließen – weniger Konkurrenz als früher, wo dann die Entscheidung in der Regel zu Lasten der Mädchen ausfiel.

Zudem wurde die Einführung der Koedukation nicht von einer geschlechtsspezifischen curricularen Reform oder einer Veränderung allgemeinpädagogischer Theorien begleitet. Dies ist von Belang, weil das Bildungsverständnis pädagogischer Theorien³⁵³ zumeist geschlechtsspezifisch eingeschränkt war, wie Kraul (1993, S. 72 f.) am einem Beispiel aufzeigt:

„Die Allgemeinheit war zu Humboldts Zeit die – männliche – bürgerliche Öffentlichkeit und entsprechend ist die vorgestellte Klientel der von Humboldt konzipierten Bildung männlich und bürgerlich“ (Kraul 1993, S. 72).

Humboldts allgemeiner Bildungsbegriff entstand vor dem Hintergrund differenzorientierter Vorstellungen der Geschlechtscharaktere und ist deshalb *nicht* allgemeingültig. Diese Differenzierung war im 19. Jahrhundert geläufig und führte zum Nebeneinander von zwei unterschiedlichen Diskursen über Bildung: Auf der einen Seite sprach man über allgemeine Menschenbildung, für die Schulpläne und entsprechende Institutionen aufgebaut wurden; auf der anderen Seite wurde über weibliche Bildung diskutiert, der man eine gesonderte Bildung mit eigenen Institutionen und Curricula zugestand (Kraul 1993, S. 75).

„Das aber hatte Konsequenzen: Männliche bürgerliche Bildung wurde aufgrund ihres Allgemeinheitsanspruchs mit gesellschaftlich anerkannten Zertifikaten versehen und in das Berufs- und Karrieresystem der entstehenden bürgerlichen Gesellschaft eingepaßt. Ein Anspruch, über die Geschlechtergrenzen hinweg auch weibliche Bildung als 'allgemeine' anzuerkennen, wurde nicht erhoben [...]“ (Kraul 1993, S. 75).

Die „Einführung“ der Koedukation war somit nichts anderes als die Ausdehnung bisher schon geltender bzw. praktizierter Muster des Schulemachens für Jungen auf Schülerinnen. Diese Muster galten – nicht nur in allgemeinen pädagogischen Theorien – als allgemeingültig. Der aus dem Wunsch bzw. der Forderung nach Chancengleichheit für das weibliche Geschlecht beschrittene Weg auf normale (männliche) Schulen beanspruchte *keine* besondere Berücksichtigung für Mädchen, sondern Gleichbehandlung mit dem Ziel, gleiche Chancen zu erhalten. Diese Form der Koedukation war und ist eine Anpassung schulischer Bildung für Mädchen an die Bildungsmuster für Jungen.

„Solange die Koedukation nicht von einer Erweiterung des Bildungsbegriffs, einer Veränderung der Lehrpläne und einer Differenzierung von Unterrichtsmethoden begleitet wird, kann sie in der Tat kaum über diese Anpassung hinauskommen. Sie dokumentiert vielmehr, wie sich das Schulsystem unter der Professionspolitik der Lehrerinnen und Lehrer sowie mit dem Schulwahlverhalten der Eltern und dem Schulbesuchverhalten der Schülerinnen und Schüler verändert hat, ohne daß diese Änderungen neue inhaltliche Konzeptionen zur Folge hatten, und das erst recht, wenn – wie im Fall der Koedu-

³⁵³ Zu geschlechtsspezifischen Differenzierungen der Ziele von Erziehung in pädagogischen Theorien insbesondere von Rousseau, Schleiermacher, Herbart und Nohl siehe jeweils kurzgefaßt Wenning (1993b).

kation – scheinbar eine Konzeption von Allgemeinbildung vorhanden ist, die Mädchen und Jungen gleichermaßen berücksichtigt und ihnen angeblich hilft, ihre Kompetenzen zu entwickeln und ihre eigene Rolle zu finden“ (Kraul 1993, S. 83).

Koedukation wurde in der ersten Zeit ihrer Umsetzung begrüßt. Die Erfolge der Mädchen und Frauen bestätigten den eingeschlagenen Weg. Der Kampf um gleiche Rechte war geschlagen, formale Gleichbehandlung in der Schule erreicht. Das Thema Koedukation geriet in Vergessenheit. Dies war folgerichtig, weil die angestrebten Ziele erreicht schienen. Erst Diskussionen in der neuen Frauenbewegung eröffneten den Diskurs über die vermeintliche Geschlechtsneutralität im Bildungswesen wieder. Beklagt wurden jetzt (Rest-)Bestände an Rollenstereotypen:

„Feministische Forschung und Pädagogik eröffneten nun eine neue Phase der Erziehung zur Gleichheit, ihre wichtigsten Erkenntnisse waren die Entdeckung des Sexismus der Schule und der anderen Bildungseinrichtungen vor allem in dreierlei Hinsicht: Schulbücher und Unterrichtsmaterialien wurden in vielen Untersuchungen als sexistisch, die Position der Frauen noch traditioneller und machtloser darstellend als sie in Wirklichkeit ist, analysiert. Verhalten, Denken und Sprechen der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrerinnen und Lehrer wurde als von sexistischen Vorurteilen und Klischees, sogenannten Geschlechtsrollenstereotypen, geprägt erkannt. Die institutionelle Hierarchie wurde mit ihrer geschlechtshierarchischen Arbeitsteilung, in welcher Leitungsfunktionen mehrheitlich von Männern wahrgenommen werden, sichtbar“ (Prengel 1993, S. 114).

Die hinter solchen Untersuchungen stehenden Ziele waren und sind die Gleichstellung von Frauen und Männern sowie der Versuch von Frauen, männlich dominierte Lebensbereiche für sich zu erobern.³⁵⁴ Dabei stellte sich heraus, daß Absolventinnen von Mädchengymnasien erfolgreicher sind als Absolventinnen koedukativer Gymnasien.³⁵⁵ Damit nahm die Diskussion der Benachteiligung von Frauen im Bildungswesen eine Wendung, die den Blick nicht mehr allein auf formale Abschlüsse richtet, sondern sich an internen Prozessen schulischer Bildung abarbeitet. Dabei kommen die In-

³⁵⁴ In den letzten Jahren wurden regelmäßig die Erfolge von Frauen gefeiert, wenn wieder eine „Bastion“ männlicher Vorherrschaft fiel. Im Rahmen der Individualisierungsdebatte gelten Frauen als Gewinnerinnen. Friese (1994, S. 6 f.) vermutet dahinter die Privatisierung und Entpolitisierung der Frauenbewegung und stellt den gefeierten Erfolgen „Modernisierungsfällen“ gegenüber, die für die nicht im Blickfeld stehenden Frauen weiterhin gelten.

³⁵⁵ Im angelsächsischen Sprachraum durchgeführte Untersuchungen bestätigten diesen Effekt mehrfach. Die Überlegenheit der Mädchenschulen beruht aber wohl auf einer anderen Ursache als der Geschlechtertrennung, denn die Schülerschaft dieser Schulen unterscheidet sich von der anderer Schulen schon hinsichtlich der Eingangsvoraussetzungen. Insbesondere traditions- und leistungsbewußte Eltern schicken ihre Töchter auf solche Schulen, wenn sie können. „Kontrolliert man die unterschiedliche Eingangsselektivität, so sind Leistungsunterschiede praktisch nicht mehr nachweisbar“ (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, S. 281). Ebenfalls kritisch zu entsprechenden Studien: Preuss-Lausitz (1993, S. 152 ff.) und Faulstich-Wieland (1998, S. 6).

teraktionsstrukturen zwischen Jungen und Mädchen sowie die zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern ins Blickfeld. Es geht um Beiträge der Schule zur Herausbildung geschlechtsspezifischer Identität.

Die geäußerten negativen Kritikpunkte an koedukativen Schulen lassen sich wie folgt zusammenfassen: Im koedukativen Unterricht entwickeln sich Fachinteressen von Jungen (mathematisch-naturwissenschaftlicher Bereich) und Mädchen (sprachlicher Bereich) weiter auseinander als bei Geschlechtertrennung. Generell profitieren Jungen in ihren Schulleistungen von koedukativem Unterricht, Mädchen hingegen nur im Fach Mathematik. Das Selbstvertrauen von Mädchen entwickelt sich in der Sekundarstufe I weniger als das von Jungen, obwohl sie bessere fachliche Leistungen erbringen. Schulische Sozialisation bestärkt die geschlechtsspezifisch differenzierte Identitätsbildung und fördert rollenspezifisches Verhalten sowie die Entwicklung entsprechender Lebensentwürfe (Popp 1996, Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, S. 281 f.).³⁵⁶

Gegenüber diesen allgemeinen Aussagen ist die Beobachtung schulischer Alltagssituationen im Hinblick auf die subtile Verhaltensdifferenzierung gegenüber Mädchen und Jungen plastischer: Jungen und ihre Unterrichtsbeiträge sowie -interessen werden von Lehrern und Lehrerinnen wichtiger genommen, ihre Namen schneller gelernt. Jungen zeigen stärker dominante Verhaltensweisen als Mädchen und diskriminieren diese.³⁵⁷ Lehrpersonen intervenieren in solchen Fällen nicht eindeutig zugunsten der Mädchen. Jungen fallen Mädchen häufiger ins Wort und sind bei Redebeiträgen von Mädchen unkonzentriert, so daß ihr Kommunikationsverhalten die Botschaft vermittelt, die Beiträge von Mädchen seien nicht so wichtig (Popp 1996, S. 281). Geschlechtsspezifische Differenzierungen zeigen sich auch im Lehrerinnen- und Lehrerverhalten. Sie gehen unterschiedlich mit Disziplinproblemen um und berücksichtigen in der Leistungsbeurteilung andere Faktoren. Zudem werden Jungen generell andere Verhaltensmöglichkeiten zugestanden als Mädchen.³⁵⁸ Insgesamt kommt Popp

³⁵⁶ Die Kritikpunkte sind nicht unbedingt allgemeingültig. Viele Ergebnisse stellt Preuss-Lausitz mit Hinweisen auf Mängel in den Analysen sowie durch abweichende Ergebnisse anderer, in der Regel jüngerer Untersuchungen in Frage (1993, S. 154-163). Faulstich-Wielands Blick auf US-amerikanische Forschungen stützt die Skepsis (1998, S. 6). Sie will die Debatte mehr auf die Frage nach „guten“ Schulen lenken.

³⁵⁷ Möglicherweise geht es dabei aber nicht um Koedukation, sondern um das soziale Klima in der Klasse. Faulstich-Wieland (1998, S. 6) führt ein Ergebnis an, „daß in koedukativen Klassen, in denen Lehrkräfte explizite Regeln beschlossen hatten, die ein Niedermachen ausschlossen, keine Verunglimpfungen von Schülerinnen oder Schülern vorkamen.“

³⁵⁸ Im Zusammenhang mit der, vorwiegend von Frauen betriebenen, Koedukationsdebatte wurde lange übersehen, daß auch Jungen Probleme in der Schule haben. Zum Umgang mit diesen Schwierigkeiten siehe etwa Kaiser (1997). Jungen werden z. B. in höherem Maße verspätet eingeschult als Mädchen und profitierten vom allgemeinen Rückgang des „Sitzenbleibens“ in der Grundschule weniger (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, S. 329 f., 332 f.). Zum statistisch nachweisbar höheren Scheitern von Jungen in der Schule (Sitzenbleiben, Hauptschulbesuch, Besuch von Sonderschulen für Lernbehinderte, Verlassen der Schule ohne Schulabschluß oder nur mit Hauptschulabschluß, Abiturientenanteil ...) sowie einigen Gründen dafür siehe Preuss-Lausitz (1993, S. 148 ff.). Solche Entwicklungen sind nicht auf die Bundesrepublik Deutschland

(1996) zu dem Ergebnis, Schule sei eine Reproduktionseinrichtung traditioneller Geschlechtscharaktere:

„Obwohl Mädchen heute gleichberechtigt an Bildungsprozessen partizipieren und in allen Klassenzimmern zu gleichen Anteilen wie Jungen vertreten sind, finden in der Institution Schule geschlechtsspezifische Sozialisationsprozesse statt, die Mädchen benachteiligen. Die Mädchen werden nicht nur in konkreten Unterrichtssituationen zurückgesetzt, es werden nicht nur ihre unmittelbaren Interessen innerhalb der Schule mißachtet, sondern auch ihre beruflichen Ambitionen, die sie mit ihrem zukünftigen Familienleben in Einklang zu bringen wünschen. Die unterschiedliche Wertschätzung der Geschlechter in der Gesellschaft manifestiert sich in der Schule und wird in der Schule durch den heimlichen Lehrplan der Geschlechtersozialisation produziert“ (Popp 1996, S. 292).

Die aus der Koedukation entstehenden Kritikpunkte schulischer Erziehung sind unmittelbar auf den Versuch zurückzuführen, Gleichberechtigung von Frauen und Männern im Bildungswesen durch Gleichbehandlung in der Form zu erreichen, das Bildungswesen, wie es sich im 19. Jahrhundert für allgemeine Bildungsgänge der bürgerlichen männlichen Jugend entwickelte, für alle zu öffnen. Die Gleichbehandlung führte – und führt – zu subtiler Differenzierung bei der Berücksichtigung von Interessen, zu abweichender Bewertung gleicher Aktionen und zu geschlechtstypisch differenzierten Erwartungen an Verhaltensweisen und Vorstellungen. Die unhinterfragte Koedukation begünstigt das Fortwirken gesellschaftlicher Muster in Geschlechterbeziehungen.³⁵⁹ Kritik an Koedukation ist Kritik an diesen – gesellschaftlichen – Beziehungen. Der Erfolg der Schule bei der Gleichberechtigung der Geschlechter wird ja nicht mehr an den formalen Abschlüssen gemessen – dann müßte die Kritik verstummt sein –, sondern an subtilen Mechanismen der Differenzierung unter dem Deckmantel der Gleichbehandlung. Das Ergebnis der Koedukation ist die Einübung diskreter Diskriminierung, nicht die gleichberechtigten Verhaltens.³⁶⁰

beschränkt, sondern auch in anderen europäischen Ländern festzustellen (ebd., S. 150).

Allgemeiner zu Schwierigkeiten von Jungen mit den ihnen zugewiesenen Geschlechterrollen siehe Schnack und Neutzling (1990).

³⁵⁹ Dies zeigte sich auch in der DDR, die – wie erwähnt – die Benachteiligung von Frauen im Bildungswesen sogar durch Vorgaben in der Verfassung beseitigen wollte. Auch hier wurden keine speziellen Konzepte entwickelt, um vorherrschende traditionelle Geschlechterverhältnisse in Frage zu stellen. Deshalb trug das ausdifferenzierte und die Schüler und Schülerinnen für eine lange Zeit aufnehmende Bildungssystem letztlich zur Vermittlung klassischer Frauen- und Männerrollen bei. Entsprechende Verhaltensweisen zeigten sich z. B. nach dem Ende der DDR, als Arbeitsplätze abgebaut wurden und Frauen sich stärker als Männer aus dem Erwerbsprozeß zurückzogen und auf die „bewährte“ Rolle in Ehe und Familie begrenzten – oder begrenzt wurden (Nickel 1992, S. 111).

³⁶⁰ Davon unbenommen besteht bei Mädchen und Jungen *nicht* der generelle Wunsch, Koedukation abzuschaffen (Preuss-Lausitz 1993, S. 158 f.). Die Anstrengungen sollten vielmehr dahin gehen, Vorteile der Koedukation zu nutzen, Nachteile gleichzeitig bewußt zu machen und sie – nach Möglichkeit – zu reduzieren.

Die Möglichkeit der anhaltenden Vermittlung geschlechtsdifferenzierender Verhaltensweisen und der subtilen Ungleichbehandlung – die, bezogen auf formale Schulerfolge, mit einer Benachteiligung der Jungen einhergeht – ist unter gegebenen gesellschaftlichen Umständen, die eine offene Diskriminierung derzeit nicht akzeptieren, nur gegeben, weil die äußere Gleichbehandlung in Form der Koedukation durchgesetzt wurde. Die Ursache für koedukativen Unterricht ist der Wunsch nach Gleichbehandlung, um eine Chancengleichheit der Geschlechter zu erreichen; die Wirkung koedukativen Unterrichts ist – neben anderem – ein Beitrag zur Aufrechterhaltung geschlechtsspezifischer Differenzierungen:

„Wenn es stimmt, daß die Aufrechterhaltung dieser Herrschaftsbeziehung [zwischen den Geschlechtern, N. W.] nicht eigentlich (jedenfalls nicht hauptsächlich) an einem der sichtbarsten Orte der Herrschaftsausübung gewährleistet wird, nämlich innerhalb der häuslichen Einheit, auf die sich ein bestimmter feministischer Diskurs konzentriert hat; wenn vielmehr gerade in Einrichtungen wie Schule und Staat die Mechanismen produziert werden – an jenen Orten also, in denen ohnehin die Herrschaftsprinzipien erzeugt und aufgezwungen werden, die bis hinein in den privatesten Winkel wirksam sind – dann öffnet sich dem Feminismus ein enormes Aktionsfeld, das ihm gleichzeitig einen eigenständigen, gesicherten Platz im politischen Kampf gegen alle Herrschaftsformen zuweist“ (Bourdieu 1998, S. 16).

4.3.3 *Das Normalitätskonstrukt*

Die wechselhafte Geschichte der Koedukation weist auf einen wichtigen Aspekt hin: Gleichheit und Verschiedenheit werden – nicht nur in pädagogischen Zusammenhängen – zu verschiedenen Zeiten unterschiedlich wahrgenommen. Gleichheit bzw. Verschiedenheit sind keine absoluten Eigenschaften. Die Wahrnehmung ist vielmehr abhängig vom angelegten Maßstab. Dieser wird von der jeweils gerade aktuellen *Normalitätsvorstellung* bestimmt. Sie kann durchaus ein idealistisches Muster sein und muß nicht mit realen Gegebenheiten übereinstimmen – sie ist ein Konstrukt. Ändert sich dieses Normalitätskonstrukt, verschiebt sich auch die Wahrnehmung von Gleichheit bzw. Verschiedenheit. Dies wird – in pädagogischen Situationen – häufig von gewandelten bildungspolitischen Diskussionen begleitet. Das Nebeneinander von Konstrukt, Wahrnehmung und Diskussion deutet schon an, daß es nicht um einfache, lineare Zusammenhänge geht.

Für das nachfolgend vorgestellte Normalitätskonstrukt liegen bisher keine umfassenden theoretischen Entwürfe vor, auf die zurückgegriffen werden könnte. Nur Einzelaspekte – etwa die Mittelschichtorientierung der Schule, der männlich orientierte Charakter des Bildungswesens oder

ethnozentrische Einstellungen in Verhaltensweisen und Unterrichtsmaterialien – wurden bisher untersucht.³⁶¹ Hier wird, gegenüber den isolierten Ansätzen, davon ausgegangen, daß es sich bei dem Normalitätskonstrukt um ein ausgeprägtes „Syndrom“³⁶² handelt, das sehr viele Aspekte umfaßt und weitreichende Auswirkungen hat.³⁶³ Der so verstandene umfassende Charakter des Normalitätskonstruktes zeigt, daß es sich nicht um eine einheitliche Ursache für die damit verbundenen Prozesse handeln kann. Hier wird das Konstrukt als Grundlage der auf individueller Ebene deutlich werdenden Homogenisierungs- und Heterogenisierungsprozesse angesehen. Wegen der rudimentären Erarbeitung der Idee dieses Konstruktes können nur Grundzüge der Zusammenhänge aufgezeigt werden.

Das Normalitätskonstrukt, wie es hier in Bezug auf allgemeine schulische Bildung vorgestellt wird, ist in seiner zeitlichen Dimension nicht stabil. Es verändert sich im Laufe der Zeit durch wechselnde Einflüsse verschiedener Faktoren. In der Erziehungswissenschaft zeigt sich der Wandel auf mehreren Ebenen. Die grundlegendste befaßt sich mit anthropologischen Dimensionen, die zunächst aufgezeigt werden. Anschließend geht es um gesellschaftlich bedingte Sollvorstellungen des Normalitätskonstruktes, die ihren Niederschlag auch in pädagogischen Theorien finden. Die sich aus den anthropologisch und gesellschaftlich bedingten Sollvorstellungen ergebenden Elemente des Normalitätskonstruktes kann man, wie danach zu zeigen ist, insbesondere an gesellschaftlich vorgegebenen Mustern des Umgangs mit Abweichungen von diesen Elementen verdeutlichen.

Die heutige Ausprägung des Normalitätskonstruktes hat ihre Ursachen in gesellschaftlichen Mustern, die in der modernen Gesellschaft angelegt und verbreitet sind.³⁶⁴ Der sich aus der allgemeinen Gleichheitsannahme

³⁶¹ In seinem „Versuch über den Normalismus“ befaßt sich Link (1997) mit der Frage, „wie Normalität produziert wird“. Normalität ist dabei für ihn, im Anschluß an Foucault, eine „diskurs-tragende Kategorie“ (ebd., S. 15). Dieser Versuch ist einer der wenigen Ansätze, sich mit der verbreiteten, aber kaum wahrgenommenen Normalisierung im Sinne von Durchsetzung eines Normalitätskonstruktes auseinanderzusetzen.

³⁶² Hiermit ist kein Krankheitsbild gemeint, sondern der ursprüngliche Sinn des Wortes, das Zusammenkommen mehrerer Symptome, die, einzeln für sich genommen, nicht das Bild des Ganzen darstellen.

³⁶³ In diesem Syndrom finden sich alle für die Ebenen der Gesellschaft und der Institution ange-ggebenen Vereinheitlichungs- und Differenzierungsmuster wieder. Dies weist einmal mehr auf den künstlichen Charakter der Trennung dieser Ebenen hin. Alle Prozesse gehen „durch“ die einzelnen Individuen.

³⁶⁴ Ein kleines, einleuchtendes Beispiel ist die Kinderzahl, die für eine Normalfamilie als durch-schnittlich gilt. In früheren – zum Teil in ländlichen Bereichen noch gar nicht fernen – Zeiten war eine Kinderzahl von 5 bis 10 Kindern, manchmal auch noch darüber, das, was von einer „normalen“ Familie erwartet wurde. Heute hat sich dagegen das Idealbild einer Zweikinderfa-milie durchgesetzt.

Dabei darf die große Bedeutung religiöser Vorstellungen nicht übersehen werden; bei den A-mish-People in den USA, die bewußt ein Leben auf dem Stand des 19. Jahrhunderts führen, sind noch heute 10 und mehr Kinder nicht selten. Daneben gab es schon früh sozialschicht-

ergebende Anspruch auf Gleichbehandlung aller Schüler und Schülerinnen ist genauso ein Grund, wie die Idee einer Standardvorstellung des Schülers in der Schule der Leistungsgesellschaft. Da das Schulsystem alle gleich behandeln soll, um so jeder Person gleiche Chancen zu bieten, muß es von der standardisierten Vorstellung eines Schülers ausgehen und kann bzw. darf nicht auf jeden individuell eingehen.³⁶⁵

Die Idee des Standardschülers orientiert sich an einer „Normalvorstellung“, in der der Schüler in einer „normalen“ Familie, daß heißt mit Vater, Mutter und einem Geschwisterkind lebt, ausschließlich Hochdeutsch spricht, in einer bürgerlichen Umgebung mit entsprechendem sozialen Umfeld aufwächst, christlicher Religionszugehörigkeit ist, sich für Fußball bzw. Ballett oder Reiten und Lesen interessiert und sich für Umweltschutz und – falls überhaupt – für bürgerliche Parteien engagiert, männlich ist, heterosexuell – aber nicht zu früh praktizierend –, nicht behindert, nicht drogenabhängig oder sonstwie süchtig ist, sowie mit deutscher Staatsangehörigkeit seit seiner Geburt am Schulort lebt (siehe Tabelle 7).

Tabelle 7: Kennzeichen des Normalitätskonstruktes

Kriterium	„normal“	„unnormale“
Zusammensetzung der Herkunftsfamilie des Kindes	„Fernsehfamilie“ (Vater, Mutter, miteinander verheiratet, Sohn, Tochter)	Eltern nicht verheiratet, alleinerziehend, Wohngemeinschaft, Kind nichtehelich, Pflegekind, Heimkind, mehr als zwei Geschwister
Familiensprache (Erstsprache, Muttersprache)	Hochdeutsch	Dialekt, Plattdeutsch, Dänisch, Türkisch, Japanisch, Polnisch ...
Sprachkenntnisse	monolingual	mehrsprachig, doppelte „Halbsprachigkeit“
Sozialstatus der Herkunftsfamilie	bürgerlich, Mittelschicht	proletarisch, Unter-, Oberschicht
ökonomische Absicherung	Vater abhängig erwerbstätig, Mutter Hausfrau	beide erwerbstätig, selbständig, einer/ beide arbeitslos, saisonal beschäftigt, längere Abwesenheit (Saisonarbeit, Montage, Arbeitswanderung), Sozialhilfe
Wohnsituation	Ein- oder Mehrfamilienhaus in Schulnähe, städtisch	Hochhaussiedlung, Heim, Internat, obdachlos, auf dem Lande, weiter Schulweg
soziales Umfeld	Verwandtschaft, Nachbarschaft und Freundeskreis	keine Verwandten oder nur weit entfernt, Nachbarschaft durch Anonymität nicht bekannt (Hochhaus), Freundeskreis durch Umzug verloren oder nicht vorhanden

spezifische Differenzierungen: In Bürgerhaushalten sank die durchschnittliche Kinderzahl viel früher als in ländlichen, bäuerlichen Haushalten.

³⁶⁵ Dazu kommen praktische Hindernisse: In einer Klasse mit 30 oder mehr Schulkindern kann die Lehrperson im normalen Unterricht nicht mehr in dieser Weise individuell bezogen arbeiten – zumal differenzierende Unterrichtsformen außerhalb der Grundschule in der Bundesrepublik Deutschland nur selten praktiziert werden.

Religionszugehörigkeit	christlich	moslemisch, jüdisch, griechisch-orthodox, atheistisch, Sekte, Astrologie
kulturelles Umfeld	ARD bis Eurosport, Bild bis FAZ, Goethe bis Simmel, Konfirmandenunterricht	ethnische Selbstorganisation, Heimatverein, Koranschule, Folkloregruppe (Musik, Tanz), Satellitenprogramme der Herkunftsländer, Printmedien der eigenen Ethnie
politische Orientierung bzw. Aktivitäten	bürgerliche Parteien, Umweltschutz	rechtsradikal, Skin, autonome Szene, Hausbesetzer, apolitisch
schulische Situation	durchschnittlich begabt, keine schulisch relevanten Verhaltensauffälligkeiten	hoch-, niedrigbegabt, „Teilleistungsschwächen“, hyperaktiv, autistisch, Konzentrationsprobleme
Freizeitaktivitäten	Fußballverein, Ballett, Reiten, Lesen, Musikschule	Randale machen (Hooligans), Cliquenaktivitäten, Einbrüche, Kaufhausdiebstähle, Graffiti sprühen, Computerspiele, Ausländer „klatschen“, Horrorvideos ansehen
Geschlecht	männlich	weiblich
sexuelle Orientierung	heterosexuell (ab mittlerem Jugendalter)	schwul, lesbisch, „bi“sexuell, enthaltsam
Gesundheitszustand	körperlich und psychisch gesund, nicht behindert, nicht drogenabhängig	akut oder dauerhaft körperlich oder psychisch krank, Mißbrauchserfahrungen, behindert, Drogenkonsum (auch Nikotin, Koffein, Alkohol), andere Süchte (etwa Spielsucht)
Migrationserfahrung	seit der Geburt am Schullort lebend	einer oder mehrere Umzüge (mit Verlust des jeweiligen sozialen Umfelds), Flüchtling, Asylbewerber
Staatsangehörigkeit	deutsch	niederländisch, polnisch, türkisch, schweizerisch ...

Quelle: Verändert nach Wenning/Hauff/Hansen 1993, S. 55

Die Begriffe „normal“ und „unnormal“ sind hier im eigentlichen Sinne verwendet: normal als einer Norm entsprechend – nicht als Hinweis auf das quantitative Ausmaß dieser Erscheinung. Der Katalog ist nicht abschließend, bei einigen Punkten ist die weitere Ausdifferenzierung leicht möglich. Es geht hier darum, Umriss eines *heimlichen Idealbildes*³⁶⁶ von Schülerinnen und Schülern zu skizzieren, nicht darum, es in allen Schattierungen auszumalen. Selbst eine oberflächliche Betrachtung zeigt: Ganz und gar „normale“ Kinder sind selten, jedes Kind ist – nach diesen Maßstäben – auf die eine oder andere Weise „unnormal“. Diese Normalvorstellung kann deshalb nur als Norm wirken: Die Normalität ist ein Wunsch, die Abweichung davon die Wirklichkeit (Wenning/Hauff/Hansen 1993, S. 54 f.).

³⁶⁶ Zum Konstrukt des Normschülers siehe Hansen (1986, S. 23 ff.). Die Kriterien zur Differenzierung in verschiedene Lerngruppen und für schulische Selektionsprozesse haben einen vermeintlichen individuellen Charakter (z. B. Begabung, Lernfähigkeit oder spezifische Bedürfnisse). Tatsächlich sind die Konstruktionsprinzipien, z. B. soziale Herkunft, kulturelle und ethnische Zugehörigkeit, an gruppenspezifischen Merkmalen orientiert und dienen der Reproduktion vorhandener Herrschaftsverhältnisse (ebd., S. 24).

Die in der Tabelle aufgelisteten Kennzeichen³⁶⁷ erscheinen in ihrer Zusammenballung auf den ersten Blick vielleicht übertrieben. Bei den in den letzten Kapiteln aufgezeigten Homogenisierungs- und Heterogenisierungsprozessen wurden aber schon viele der Kriterien berührt. Am Beispiel des Umgangs mit Abweichungen vom Normalitätskonstrukt werden unten weitere Aspekte angesprochen.

Relevanz für die hier zugrundeliegende Fragestellung gewinnt das Normalitätskonstrukt dadurch, daß Schüler und Schülerinnen dem Idealbild unterschiedlich entsprechen: Damit sind ihre Erfolgchancen von vornherein ungleich verteilt. Die historische Dimension der auf die einzelnen Schüler und Schülerinnen bezogenen Vorstellungen zeigt sich z. B. an den veränderten und gegen alle Widerstände durchgesetzten Vorstellungen davon, wie ein zu Erziehender zu sein hat.

Das Kapitel 4.2 zeigte auf, wie die Institution Schule zur normalen – und anerkannt wichtigen – Station im Lebenslauf des einzelnen wurde.³⁶⁸ In schulischer Erziehung fand eine Normalisierung der Idealvorstellung des Schülers statt. Die Schülerschaft, bzw. das Bild von ihr, veränderte sich in den letzten zwei Jahrhunderten mit der Einführung allgemeiner schulischer Bildung. Zwar ist die seit Beginn der Aufklärung angestrebte „Höherbildung der Menschheit“ wohl kaum erreicht worden. Das sollte aber nicht zum Maßstab für die Durchsetzung pädagogischer Ansprüche genommen werden, denn es war der selbstgesteckte Maßstab der Pädagogik – nicht mehr. Fragt man nach Wirkungen der Pädagogik jenseits dieses Anspruchs, findet sich ein „stiller Sieg“ u. a. auf der Ebene des pädagogischen Klientels: Am Beginn allgemeiner pädagogischer Bemühungen galt es, den lernunwilligen Menschen, der sich fatalistisch seinem Schicksal hingibt und kollektiven Mächten vertraut, zu verändern.

„Heute ist der lernunwillige Mensch nicht nur gesellschaftlich weitgehend geschwunden, er ist auch öffentlich geächtet. Der homo paedagogicus dagegen ist zum Normalbürger

³⁶⁷ Siehe dazu die Darstellung veränderter Familien-, Einkommens- und Lebensverhältnisse sowie die Reaktionen (bzw. Reaktionsmöglichkeiten) der Schule darauf von Richter und Winklhofer (1997).

³⁶⁸ Auch für die Erziehungswissenschaft als Disziplin ist eine Normalisierung festzustellen. Wurde im 19. Jahrhundert beklagt, diese Wissenschaft sei im Wissenschaftssystem nicht anerkannt, weil sie – etwa in Preußen – an Universitäten praktisch nicht vertreten war und nur im Nebenan und von erfahrenen Praktikern gelehrt wurde, so glich sich die Lehrerausbildung durch Verwissenschaftlichung und Einführung der Eingangsvoraussetzung Abitur nach dem Ersten bzw. dem Zweiten Weltkrieg weitgehend dem Ausbildungsgang anderer wissenschaftlicher Berufe an; dementsprechend entwickelte sich eine Erziehungswissenschaft. Der heutige disziplinäre Ausbau und die Zahl der in dieser Disziplin tätigen Personen zeigen das Bild einer relativ normalen Wissenschaft – mit entsprechender Selbstkritik und Krisendiagnosen. Das Unterrichtssystem als öffentliche Bildungsinstitution, der Berufsstatus und die entsprechende Wissenschaft entwickelten sich in den letzten zwei Jahrhunderten stark und differenzierten sich aus – kein Grund für eine anhaltende Klage (Tenorth 1992, S. 133 ff.).

geworden, lernbereit und bildungsbeflissen, in der Zuschreibung und bei der Ursachenerklärung von Erfolg und Mißerfolg, sogar für sein eigenes Leben individualitätszentriert, immer auf dem Sprung, sich bietende Chancen der Weiterbildung zu ergreifen, zumindest aber trainiert, das Ausweichen vor solchen Angeboten in Begriffen der Lernbiographie selbst zu rationalisieren [...]“ (Tenorth 1992, S. 136).

Die pädagogische Idee, die heranwachsende Generation solle den Lebenslauf als einen in der öffentlichen Schule beginnenden und in lebenslanger Weiterbildung sich äußernden, eigendeterminierten Lernprozeß begreifen, ist zum großen Teil durchgesetzt. Lernen wurde zur selbstverständlichen, normalen Verhaltensweise. Im Laufe dieses Prozesses veränderten sich die anthropologischen Vorstellungen über die sich in den Bildungsprozessen befindenden Kinder und Jugendlichen – mit nachhaltigen Folgen.

Die aus gesellschaftlicher Modernisierung entstehende Homogenitätsforderung manifestiert sich in verschiedenen, das Erziehungswesen beeinflussenden bzw. bestimmenden Dimensionen. Mit der gesellschaftlichen Modernisierung verändert sich das Bild vom Menschen, dies ist für die hier betrachtete individuelle Ebene von großer Bedeutung. Die gesellschaftliche Funktion der Erziehung, die Konstruktion der Institution Schule sowie das konkrete pädagogische Handeln gegenüber dem einzelnen Schüler und der einzelnen Schülerin sind von diesem Bild mitbestimmt.

Die anthropologischen Prämissen der modernen Vorstellung vom Menschen wandelten sich mit dem Beginn der Neuzeit in einer für schulische Erziehung wichtigen Weise.³⁶⁹ Das mittelalterliche Denken in theologisch-dogmatischen Kategorien hatte keine positive Vorstellung von dem, was wir heute mit Individualität bezeichnen. Dieses, aus heutiger Sicht, eingeschränkte Denken wurde in einem langdauernden Prozeß abgelöst von der Entdeckung des Subjekts, das gerade nicht festgelegt und vorherbestimmt ist. In der Zeit der Aufklärung gewannen diese neuen Gedanken großen Einfluß auf die entstehenden bildungstheoretischen Konzepte.³⁷⁰

„Das entscheidende Ereignis zwischen 1750 und 1850 ist die Französische Revolution. Sie bewirkt einen Bruch im gesellschaftlichen Bewußtsein und trägt zur Neukonzeption von Anthropologie und Pädagogik bei. Die Französische Revolution markiert den Übergang vom Absolutismus zur Aufklärung, vom Ancien Régime zur Bürgerlichen Gesellschaft. Im Verlauf

³⁶⁹ Unterschiedliche anthropologische Vorstellungen führen zu abweichenden Ideen über Bildung und Erziehung sowie pädagogisches Handeln und diesbezügliche Theorien (siehe z. B. zu den anthropologischen Vorstellungen pädagogisch einflußreicher Personen aus der Zeit von 1750 bis 1850 Wulf (Hg.) 1996).

³⁷⁰ Dabei werden zwei gegensätzliche Subjektmodelle verfolgt: Das eine geht von Rousseaus Idee des guten Menschen aus, das andere von dem Hobbesschen „homo homini lupus“. Begründungen für pädagogisches Handeln sind dementsprechend unterschiedlich gestaltet: Im einen Fall geht es um die ungestörte innere Entwicklung des guten Menschen, die nur des richtigen Milieus bedarf, im anderen um die Manipulation der inneren Welt des Menschen und darauf bezogene direkte Eingriffe in den Entwicklungsprozeß des Individuums (Jungmann 1995, S. 55).

dieses Prozesses wird Standeserziehung zur Menschenbildung“ (Wulf (Hg.) 1996, Einleitung, S. 7).

Im Zusammenhang mit weiteren modernen Interpretationen – etwa der Anlage-Umwelt-Debatte – ist inzwischen die Idee weitgehend akzeptiert, Menschen seien grundsätzlich bildungsfähig,³⁷¹ und die Individualität des Menschen entstehe aus dem Zusammenwirken innerer und äußerer Faktoren (Jungmann 1995, S. 53 ff.). Die Anerkennung dieser logischen Voraussetzung für die Idee, daß die Individualität des Menschen sich in verschiedenen Formen äußern kann (bzw. können muß), hatte nicht zur Folge, daß die Dialektik von Individualitäts- und Gemeinwesenorientierung erkannt bzw. ausgehalten wurde. Eine Untersuchung bildungstheoretischer Schriften von Comenius, Francke, Rousseau, Pestalozzi, Humboldt, Schleiermacher, Herbart und Nohl ergab vielmehr:

„In den untersuchten pädagogischen Theorien sind Kenntnisse über sprachliche, soziale, kulturelle und ethnische Vielfalt [...] vereinzelt enthalten; in Ansätzen wurden sie in der Konstruktion der Theorien berücksichtigt. Allerdings ist die Anerkennung dieser wahrgenommenen Vielfalt in keiner Theorie ein Ziel“ (Wenning 1993b, S. 233).

Die Idee der Bildungsfähigkeit des Individuums und der Individualität³⁷² wurde und wird ergänzt durch eine Idee der Sozialität. Die Beeinflussbarkeit durch Erziehung führte zur Formulierung von gemeinwesenorientierten Erziehungszielen, die unter Begriffen wie Gemeinschaft, Volk, Nation oder Staat auf die Produktion von Wir-Gefühlen (Elwert 1989) zielten und noch zielen. Dies hatte Folgen für die Homogenität der Gruppe bzw. für die Idee der entsprechenden Homogenität sowie für Abgrenzungen der eigenen Gruppe von anderen Gruppen:

„Die Entdeckung der Vielförmigkeit menschlichen Gemeinschaftslebens führt damit paradoxerweise dazu, Pluralität als Bedrohung zu empfinden und die interne Homogenität als natürliche, vorgefundene und normativ anzustrebende Realität anzusehen, so daß die individuelle Multiförmigkeit letztendlich auf die individuelle Ausprägung ein und desselben Kollektivgeistes reduziert wird. Insbesondere im ideologischen Konstrukt des Nationalismus werden die Vorstellung einer gemeinsamen ethnisch-primordialen Abstammung und die der politisch-territorialen Selbstbestimmung zusammengeführt und zu einem ‘explosiven’ Symbolsystem verdichtet“ (Jungmann 1995, S. 58).³⁷³

³⁷¹ Hier soll keine Diskussion über verschiedene Vorstellungen von „Bildungsfähigkeit“ geführt werden. Gemeint ist das Wechselspiel äußerer und innerer Einflüsse bei Bildungsprozessen, d. h. verschiedener Faktoren, zu denen auch Eigentätigkeit und eine – beschränkte – Selbstbestimmung gehört. Deshalb, und das ist hier wichtig, gibt es kein von außen vollkommen festlegbares Ergebnis des Erziehungs- und Bildungsprozesses.

³⁷² Zu anthropologischen Vorstellungen Wilhelm von Humboldts, der die Förderung von Individualität befürwortete, siehe den Beitrag von Wulf (1996a, S. 169 ff.). Dort befaßt er sich u. a. mit Humboldts Gedanken zum Verhältnis von Individuum und Gesellschaft.

³⁷³ Dieser Umgang mit „Vielförmigkeit“ hat Konsequenzen, die heute aktueller sind denn je: Pluralität und Konflikte werden vor einem solchen Hintergrund als Störung, als destabilisierende Faktoren begriffen und deswegen unterdrückt. Das verhindert die Anerkennung struktureller Ursachen für gesellschaftliche Konflikte sowie die Einübung anderer Konfliktstrategien. So las-

Deshalb verwundert nicht, wenn eine Analyse bildungstheoretischer Schriften ergibt, daß die Kenntnisse gesellschaftlicher Vielfalt zwar vereinzelt in Theoriekonstruktionen eingehen,³⁷⁴ das diesbezügliche Ziel sich aber ins Gegenteil verkehrt:

„In dem Maße, wie der Nationalstaat bzw. die Volksgemeinschaft zum Ziel der Gemeinschaftsbildung wurden, verlor sich der Blick für die tatsächlich vorhandene sprachliche, soziale, ethnische und kulturelle Vielfalt: Der Wunsch nach Einheit wurde zur Wirklichkeit erklärt“ (Wenning 1993b, S. 235).

Alle untersuchten Theorien verfolgten die Unterdrückung dieser Vielfalt und die Eingliederung in eine Gemeinschaft. Die jeweilige Gemeinschaft wandelte sich im Laufe der Jahrhunderte: Bei Comenius und Francke war es die „Christenmenschheit“, bei Rousseau und Pestalozzi das „Vaterland“, für Humboldt und Schleiermacher bildete die „Nation“ die gewünschte Gemeinschaft, Herbart und Nohl setzten sich für das Gemeinwohl der gegebenen gesellschaftlichen Ordnung ein, wobei Nohl mit dem Ziel der „Volksgemeinschaft“ moderne gesellschaftliche Entwicklungen rückgängig machen wollte. Die Unterstützung der jeweiligen Gemeinschaft erfolgte nicht immer offen, bei der Mehrzahl stand die Bildung des Individuums im Vordergrund. Untersucht man aber die Gründe für die Förderung der Individualität in den Bildungstheorien, zeigt sich die versteckte Ausrichtung auf eine Gemeinschaft. Konnte die „Christenmenschheit“ noch als gottgegebene Gemeinschaft verstanden werden, so war das „Vaterland“ die vorgefundene. Mit der Idee der „Nation“ bildete das Ziel der Erziehung nicht mehr eine vorhandene, sondern eine gewünschte Gemeinschaft. Nohl setzte schließlich die „Nation“ in Form des Nationalstaates als gegeben voraus. Mit den Gedanken an die „Nation“ wurden Unterschiede als etwas zu Überwindendes begriffen, sprachliche, kulturelle und ethnische Vielfalt

sen sich etwa Ursachen für Rassismus und Fremdenfeindlichkeit als individuelle Probleme (z. B. durch die Erziehung im Elternhaus und/oder in der Schule) begreifen oder sogar den diskriminierten Gruppen zuweisen (wenn z. B. von „Wirtschaftsflüchtlingen“ statt Asylbewerbern oder von sozialer „Hängematte“ statt Hilfe zum Lebensunterhalt gesprochen wird). Damit werden echte Konflikte unterdrückt und in unechte Konflikte zwischen vermeintlicher Mehrheit und Minderheiten umgewandelt (Hauff 1993, S. 105 ff.).

³⁷⁴ So ging Comenius für das Sprachenlernen ausdrücklich von der jeweiligen Muttersprache aus; ihm war sprachliche Vielfalt also bekannt und bewußt. Francke plante ein „Seminarium Nationum“ als eigene Erziehungseinrichtung für Kinder aus unterschiedlichen Nationen. Rousseau kannte Migration und soziale Mobilität. Für Humboldts pädagogische Vorstellungen war sprachliche Vielfalt eine wichtige Voraussetzung. Daneben sah er die nationale bzw. kulturelle Vielfalt in Europa und wollte auf soziale Mobilität vorbereiten. Schleiermacher nahm soziale Vielfalt wahr und kannte die Phänomene Ethnozentrismus und Fremdenfeindlichkeit. Außerdem wußte er um die Bedeutung der Muttersprache für die kindliche Entwicklung. Bei Herbart und Nohl sind ebenfalls Kenntnisse über die Rolle der Muttersprache vorhanden; sie gehen aber unhinterfragt von Deutsch als Muttersprache für ihren Wirkungskreis aus (Wenning 1993b, S. 232 f.).

standen der geförderten bzw. gewünschten Gemeinschaft entgegen (Wenning 1993b, S. 233 f.).

Eine entscheidende Ursache für diese Ausrichtung von Bildungstheorien ist darin zu sehen, daß Pädagogik ihre Wirkung im Prozeß gesellschaftlicher Modernisierung entfaltete.³⁷⁵ Pädagogik hatte – und hat – z. B. die Aufgaben, die Nationalsprache durchzusetzen, die jeweilige gesellschaftliche Ideologie zu vermitteln und die neue Sozialordnung, die formal auf Abschluß und Berechtigung aufbaut, zu legitimieren (siehe Kapitel 3). Daneben bereitet institutionalisierte Erziehung auf den Produktionsprozeß vor und weist einen Platz darin zu. Deshalb war und ist allgemeinbildende schulische Erziehung in besonderem Maße an der Einbindung des einzelnen in die Gemeinschaft beteiligt.³⁷⁶ Diese einseitige Orientierung hatte und hat für gesellschaftliche Vielfalt Diskriminierung des „Unnormalen“ und Homogenisierung der Abweichung zur Folge. Auf individueller Ebene sahen die Ziele – auf den ersten Blick – anders aus. Mit dem Rückgang des Einflusses der Kirchen reduzierte sich deren Bedeutung für einige Bereiche. Die neue Gesellschaftsordnung und die kapitalistische Marktwirtschaft setzten sich durch und erforderten einen „neuen“ Menschen:

„Nicht länger geben die traditionellen metaphysischen Ordnungssysteme den vertrauten Ordnungen Schutz. Auch die überkommenen Lebensformen mit ihrer Einheit von Leben und Lernen, Erziehung und Sozialisation sind nicht mehr zeitgemäß. Erforderlich wird die selbsttätige, selbstbezügliche Bestimmung des Menschen“ (Wulf (Hg.) 1996, Einleitung, S. 9).

Damit geht eine gewandelte Vorstellung vom Menschen bzw. ein geändertes Verhältnis zwischen individueller Orientierung und Gemeinwesenorientierung einher. Mindestens nach außen scheinend wird den Menschen in der neuen Ordnung zugestanden, selbstbestimmt zu sein und sich entsprechend entwickeln zu können. Dennoch wird die Dialektik zwischen Förderung der Individualität und Unterordnung unter Ansprüche des Ge-

³⁷⁵ Die Bevorzugung der Interessen der Gemeinschaft vor den Interessen des einzelnen ist keine spezielle Erscheinung pädagogischer Theorien. Sie tritt auch bei anderen Wissenschaften auf. Schon eine kurze Analyse von Sozialisationstheorien, die heute als eine Grundlage des Verständnisses von Erziehungsprozessen gelten, kommt zu ähnlichen Ergebnissen wie die Untersuchung pädagogischer Theorien. Zur Berücksichtigung ethnischer Pluralität in Sozialisations-theorien siehe z. B. Wenning (1993a).

³⁷⁶ Die scheinbare Doppelzüngigkeit der Bildungstheoretiker, sich für Förderung der Individualität auszusprechen und letztlich Eingliederung in die Gemeinschaft zu betreiben, kann ein Hinweis von Elias (1989, S. 200 ff.) aufklären: Danach schaffen Nationalstaaten einen zweifachen Normenkanon für ihre Bürger. Der eine ist ein egalitärer Moralkanon, dessen höchster Wert das menschliche Individuum ist. Daneben existiert ein nationalistischer Kanon, an dessen Spitze das Kollektiv (Land, Staat, Nation) steht. Die Menschen übernehmen diesen Kanon, auch wenn sich die Werte teilweise widersprechen. Im Zweifelsfall gelten allerdings kollektive Werte mehr als individuelle. Nur so ist erklärbar, warum beispielsweise in Kriegssituationen von Menschen die Bereitschaft gefordert werden kann, für das „Vaterland“ zu sterben und daß sie dieser Aufforderung nachkommen.

meinwesens – in bestimmten Aspekten – eindeutig zu Gunsten des Gemeinwesens gelöst. Viele pädagogische Diskussionen sind in ihrem Kerngehalt auf die Frage zurückzuführen, welche individuelle und welche gemeinschaftsbezogene Homogenität von Schülern und Schülerinnen gefordert und welche Heterogenität dabei zugelassen wird. Je nach (politischem) Standpunkt, Zeit und Ort der Betrachtung werden unterschiedliche Heterogenitäten wahrgenommen und diskutiert: Ging es Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts um den Abbau der Standesbildung, geriet mit Durchsetzung der Schulpflicht und verändertem Anspruch auf Gleichberechtigung – auch unter demokratischen Gesichtspunkten – die sozialschichtspezifische Chancenungleichheit stärker ins Blickfeld. Im Zuge der Bildungsreform diskutierte man dann regionale, schichtspezifische und geschlechtsspezifische Unterschiede. In den letzten Jahren kümmerte sich die Chancengleichheitsdiskussion mehr um die Benachteiligung ethnischer Minderheiten sowie um die Separierung behinderter Kinder.³⁷⁷

Die als kennzeichnend für das heutige Normalitätskonstrukt angegebenen anthropologischen und gesellschaftlichen Normvorstellungen entstanden in ihren derzeitigen Ausprägungen im Laufe der Zeit und sind nur vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Modernisierung zu erklären. Das Bild des Menschen als selbstbestimmtes Individuum ist kongruent zu den jetzt politisch, ökonomisch und kulturell geforderten Mustern. In diesem Zusammenhang ist Vielfalt in bestimmter Hinsicht – etwa bezüglich Interessen und Begabungen – durchaus bekannt und gewünscht. Mit den gesellschaftlich geprägten Normvorstellungen verändert sich das Bild aber in Richtung Homogenisierung: Monolingualität, Monokulturalität, geringe soziale Abweichungen und ein männlich bestimmtes Ideal prägen die Vorstellungen. Dies zeigt sich um so mehr im Umgang mit Abweichungen von diesen Normen.

Den Umgang könnte man auf allen Ebenen des beschriebenen Normalitätskonstruktes untersuchen. Nachfolgend werden aber nur in den vorangegangenen Kapiteln schon angesprochene Dimensionen in Ansätzen thematisiert, um das Konstrukt weiter zu verdeutlichen.

Der schulische Umgang mit der Vielfalt an Interessen und Begabun-

³⁷⁷ Eine Analyse der Gründe für die Verschiebung der Diskussionsschwerpunkte im Laufe der Zeit ist hier nicht zu leisten, obwohl davon interessante Hinweise auf die Genese der jeweiligen Ungleichheits- und Benachteiligungsdiskussionen zu erwarten wären. Geißler (1996, S. 275) führt an, daß Alexis de Toqueville schon vor über 150 Jahren der Ansicht war, „daß sich mit dem Abbau sozialer Ungleichheiten gleichzeitig die Sensibilität gegenüber den verbliebenen Ungleichheiten erhöht.“ Es spricht einiges dafür, daß der Blick für andere Ungleichheiten frei wird, wenn elementare Benachteiligungen abgebaut sind. Gleichzeitig sollte nicht übersehen werden, daß z. B. manche Diskussionen in bestimmten (politischen) Zusammenhängen nützlicher sind als andere und daß die Wahrnehmung von Gleichheit und Unterschieden sehr vom gewählten Maßstab bzw. vorherrschenden Schwerpunkten des Zeitgeistes gelenkt wird.

gen³⁷⁸ ist dafür ein gutes Beispiel: Schon die Begabungsmessung geht von einer Normalverteilung der mit Tests zu ermittelnden Intelligenz³⁷⁹ entsprechend der Gaußschen Normalkurve aus. Vielfalt ist also bekannt und wird wahrgenommen. Die Institution Schule versucht aber, diese Vielfalt zu „reduzieren“ und geht im Gegenteil von der Homogenität der Klassen und Schulformen aus. Der schulische Bildungsgang nimmt zudem eine bestimmte, gleichmäßige Normalentwicklung dieser Intelligenz an und konstruiert u. a. daraus Curricula. Was passiert mit Schülern und Schülerinnen, die dieser Normalvorstellung nicht entsprechen? Sie werden mit oder ohne standardisierte Tests auf eine andere Schulform geschickt, um – wie erläutert – die gestörte Homogenität wieder herzustellen. Die schulische Selektionsfunktion – und damit Heterogenisierung – wird zum Teil dadurch (aus)gelöst, daß eine Vorabsortierung der Schüler und Schülerinnen auf unterschiedliche Schullaufbahnen erfolgt, die das differenzierende Ergebnis in gewisser Weise durch ihre Existenz selbst legitimieren. Die hierarchische Aufgliederung des Schulsystems produziert einen Vereinheitlichungsdruck auf die einzelnen Schüler und Schülerinnen. Sie müssen sich den Forderungen und Vorstellungen der Schule anpassen, sonst droht die Abschiebung an eine weniger angesehene und geringere Sozialchancen bietende Schulform. Gegen die Verweigerung von jeglichem Interesse an schulischer Bildung ist die Schulpflicht mit zwangsweiser Vorführung vorgesehen. Für die Erzwingung einer mindestens minimalen Anpassung an in Schule erwartetem Verhalten existiert eine ganze Reihe möglicher Sanktionsmaßnahmen, die mit der Entfernung aus der Institution endet – und damit neue Mechanismen gesellschaftlicher Diskriminierung in Gang setzt. Auf die Abweichung von der Normalvorstellung bezüglich Begabung und Interessen reagiert das Schulsystem mit Diskriminierung und Aussonderung. Die Kritik, die Vertreter und Vertreterinnen integrativer Pädagogik an der Sonderschule üben, ist zugleich eine Kritik an diesen Reaktionen auf die Normalitätsvorstellung und – teilweise – an der Vorstellung selbst.

Formale Chancengleichheit und Gleichbehandlung sowie die Voraussetzung verschiedener Formen von Homogenität gehören zu zentralen Elementen der Legitimation des Bildungswesens in Bezug auf Begabungs-

³⁷⁸ Zu „Begabungen“ und Interessen sind im weiteren Sinne auch unterschiedliche Formen von Behinderung zu rechnen. Die Schule geht als Institution von einer Normalvorstellung aus, wie ein Schüler sich verhält, wie er sich bewegen kann, was er durch seine Sinne aufnimmt und wie lange er braucht, um bestimmte Sachverhalte zu verstehen bzw. bestimmte Fertigkeiten zu entwickeln. Jede individuelle Abweichung physischer oder psychischer Art von dieser Normalvorstellung behindert den normalen organisatorischen Ablauf der Schule und wirkt störend – wenn man nur am technisch reibungslosen Ablauf interessiert ist, genau das ist aber ein zentrales Merkmal von Institutionen.

³⁷⁹ An dieser Stelle kann keine Diskussion von Problemen der Beschreibung und Messung der mit Intelligenz bezeichneten Fähigkeiten erfolgen. Wichtig ist, daß im schulischen Rahmen diese Begründung herangezogen wird und sie dadurch dort Relevanz bekommt.

vielfalt. Die Bedeutung schulischer Bildungsprozesse für die Identitätsbildung und der Einfluß schulischer Zertifikate auf die Verteilung von Lebenschancen führen zu massiver Homogenisierung der jeweils nachwachsenden Generation auf ihrem Weg durch das (allgemeinbildende) Schulwesen. Der differenzierende Umgang mit (Begabungs-)Unterschieden durch selektierende Prozesse – und der im Kapitel 4.1 aufgezeigte Mechanismus unterschiedlicher familiärer Übertragung kulturellen Kapitals – führen aber zugleich zu Heterogenisierungsprozessen bei der Zuweisung von Lebenschancen: Die gesellschaftliche Reproduktionsfunktion des Bildungswesens stand nicht zufällig im Mittelpunkt der Chancengleichheitsdiskussion in den 1960er und 70er Jahren, als es um die „Entdeckung“ von „Begabungsreserven“ ging. Gleichbehandlung *und* Differenzierung sind – immer noch – zentrale Mechanismen dieser Wirkung schulischer Bildung.

Der schulische Umgang mit der Geschlechterdimension verläuft, wie im Kapitel 4.3.2 aufgezeigt, in vergleichbaren Bahnen. Die Normalitätsvorstellung für das Geschlecht der die Schule besuchenden Kinder und Jugendlichen ist das männliche Geschlecht. Die Gleichberechtigung aller Bürger und Bürgerinnen in der Bundesrepublik Deutschland in Bezug auf – vor allem höhere – schulische Bildung wurde durch Angleichung der Bildung für Mädchen an früher entwickelte Bildungsmuster der männlichen Jugend versucht. Diese Gleichbehandlung ist die Voraussetzung eines anhaltenden, geschlechtsspezifisch differenzierenden Umgangs mit Schülern und Schülerinnen. Die seit Ende der 1980er Jahre an der auf diese Weise eingeführten Koedukation geübte Kritik gilt den gesellschaftlichen Mustern im Umgang mit den verschiedenen Geschlechtern. Homogenisierung durch Gleichbehandlung zeigt sich an der Durchsetzung bestimmter, vermeintlich geschlechtsunabhängiger Verhaltensweisen – die Mädchen aber besser beherrschen, weshalb sie in der Schule, gemessen an schulischen Leistungskriterien, erfolgreicher sind.³⁸⁰ Heterogenisierung durch Differenzierung zeigt sich in subtilen Mechanismen, die auch in der Schule zur Reproduktion geschlechtsspezifisch unterschiedlicher Identitätsvorstellungen und der Vermittlung entsprechender Handlungsmuster führen.

Die äußere Differenzierung schulischer Bildung nach Geschlechtern wird in der Regel nur für weiterführende Schulen oder bestimmten Unterricht in höheren Klassen gefordert. Die komplette Trennung der Schule nach Geschlechtern wird bezeichnenderweise selten in die Diskussion gebracht. Dies zeigt die starke Verankerung der Gleichbehandlungsidee³⁸¹

³⁸⁰ Der im Kapitel 4.3.2 erläuterte größere schulische Erfolg von Mädchen in allgemeinbildenden Schulen verdeutlicht in Verbindung mit der anhaltenden Benachteiligungsdebatte von Mädchen und Frauen, daß schulische Kriterien, die mit meßbaren Leistungen und Abschlüssen bzw. Berechtigungen arbeiten, nur bedingt der Maßstab sind, um die „wirklichen“ Voraussetzungen für gesellschaftlich relevanten Erfolg zu bestimmen.

³⁸¹ Die eigentlich konsequente Forderung der Geschlechtertrennung schon in der Grundschule wird möglicherweise nicht gestellt, weil sich der Unterricht in dieser Schulstufe in den letzten Jahrzehnten in mehrfacher Hinsicht grundlegend wandelte und sich heute mehr oder weniger

und verdeutlicht, daß es nicht um Erfolge in der Schule oder um dort vermittelte abweichende Identitätsvorstellungen geht, sondern um die Aufhebung gesellschaftlicher Ungleichheit zwischen den Geschlechtern, zu der die Schule vermutlich nur kleinere Beiträge leistet.

Der Umgang mit kultureller – oder auch religiöser bzw. ethnischer – Vielfalt in der Schule wurde in den letzten Jahrzehnten hauptsächlich unter den Stichworten „Ausländerpädagogik“ und „Interkulturelle Erziehung“ diskutiert. Die Normalitätsvorstellung geht von deutscher (Hoch-)Kultur aus und wertet abweichende kulturelle Muster zumeist als nicht so modern im Sinne gesellschaftlicher Modernisierung ab.³⁸² Damit sind die Träger und Trägerinnen nichtdeutscher Kulturen einem massiven Anpassungsdruck an deutsche (hoch-)kulturelle Vorstellungen ausgesetzt. Wie dies funktioniert und durch Gleichbehandlung – d. h. hier Nichtberücksichtigung abweichender kultureller Muster – zu legitimer Abwertung bzw. Diskriminierung führt, wurde im Kapitel 4.1.5 aufgezeigt. Durch Schulgesetze, Richtlinien und Lehrpläne sanktionierte kulturelle Standardvorstellungen sind von den Lehrpersonen nur mit einem hohen Aufwand zu hinterfragen; die Produzenten von Unterrichtsmaterialien zielen auf eine maximale Akzeptanz, sie orientieren sich deshalb an weitverbreiteten bzw. an erwarteten kulturellen Vorstellungen.

Die einseitige Ausrichtung schulischer Bildung auf bestimmte kulturelle Vorstellungen – und damit die Ablehnung kultureller Vielfalt – geht auf außerschulische Muster zurück.³⁸³ Wie beim Umgang mit Geschlechterdif-

stark von dem anderer Schulstufen unterscheidet. Die inzwischen erreichte quantitative Dominanz von Lehrerinnen in der Grundschule und die geänderten Vorstellungen von Unterricht – etwa durch Einführung integrativen Unterrichts – beeinflussen eventuell den Umgang mit der Geschlechterdifferenz.

³⁸² Nach Auernheimer (1995, S. 114-123) wird eine solche Modernitätsdifferenz für abweichende kulturelle Muster – mit Bezug auf Arbeitsmigranten – auch für die individuelle Ebene angenommen. Er verweist auf eine häufig zitierte Untersuchung, die davon ausgeht, daß eine moderne Gesellschaft auch im Alltagsleben moderne Persönlichkeitseigenschaften erfordert. Die Schule bekommt dabei wichtige sozialisatorische Wirkungen zugeschrieben: etwa im Umgang mit Zeit, für die Befähigung zu Generalisierung und für das Modellernen durch das persönliche Beispiel der Lehrer und Lehrerinnen (ebd., S. 117). Eine genaue Analyse zeigt aber, daß der gesellschaftliche Modernisierungsprozeß in verschiedenen Regionen mit abweichenden kulturellen Mustern einhergeht, so daß die Gefahr des Ethnozentrismus besteht, wenn eigene kulturelle Umgangsweisen als Maßstab für die Bewältigung der modernen Welt gelten.

³⁸³ Diese äußern sich etwa in Diskussionen um eine „multikulturelle“ Gesellschaft. In der außerschulischen Jugendarbeit zeigten sich entsprechend sogenannte „Normalisierungsmuster“, wobei Funktionäre und Mitarbeiter dieses Bereichs davon sprechen, die Migrantenjugendlichen seien wie andere Jugendliche auch. Zwar kann ein solches Verhalten für den einzelnen Jugendlichen hilfreich sein, oft ist die Zugehörigkeit zu einer Gruppe aber mit der Anpassung an deren Normalitätserwartungen erkaufte. Damit entlastet das Normalisierungsmuster die Mitarbeiter von der Auseinandersetzung mit abweichenden kulturellen Mustern, es dient aber auch der individuellen Schulzuweisung an Migrantenjugendliche, die sich nicht integrieren wollen (Auernheimer 1995, S. 238).

ferenz zeigt sich auch bei der Berücksichtigung kultureller Vielfalt in der Schule, daß diese Institution *gesellschaftliche* Vorstellungen einer kulturellen Homogenität wiedergibt und die individuelle kulturelle Vielfalt dahinter zurückstellt. Untersuchungen zur tatsächlichen Berücksichtigung interkultureller Erziehung im Schulalltag kommen zu Ergebnissen, die das Wirken der Normalitätsvorstellung bestätigen. Auernheimer (1994) sowie Auernheimer u. a. (1996) ziehen entsprechende Schlüsse hinsichtlich der Wahrnehmung kultureller Vielfalt:

„Die Frage, welche unterschiedliche Bedeutung Herkunfts- bzw. Migranten- und Familienkultur für die Heranwachsenden haben könnten, schien den meisten Lehrern und Lehrerinnen fremd.

Dem skizzierten Selbstverständnis und pädagogischen Anspruch entsprach die Unsichtbarkeit der Minderheitenkulturen an den Schulen. Sie waren unabhängig vom Anteil der Migrantenkinder für Besucher kaum wahrnehmbar. [...] Die Lehrer und Lehrerinnen kamen kaum auf den Gedanken, das kulturelle Repertoire der Minderheitenkinder zu nutzen“ (Auernheimer u. a. 1996, S. 90).

Diese diskriminierende Gleichbehandlung nahmen die betroffenen Schüler und Schülerinnen in den analysierten Situationen wahr. Sie hat Auswirkungen auf ihr kulturelles Selbstbild:

„Die dominanten Problemdefinitionen hinsichtlich der Multikulturalität der Schülerschaft lassen sich für alle Schulen so kennzeichnen: Herkunftskultur und -sprache wurden als für die meisten Migrantenkinder und -jugendlichen bedeutungslos oder zumindest als nachrangig eingeschätzt. [...] Lehrer und Lehrerinnen legten im Gespräch zum Teil Wert auf die Feststellung, daß sie über die ethnische Zusammensetzung ihrer Klasse wenig wüßten, daß ihnen die kulturelle Herkunft und das kulturelle Bezugssystem der Schüler gleichgültig seien. [...]

Die Migrantenkultur schien belanglos zu sein. Hauptschülerinnen türkischer Herkunft klagten in einer Gruppendiskussion über Desinteresse und Unverständnis vieler Lehrer. [...]

Abweichungen von der Schulkultur wie das Tragen von Kopftüchern, Verweigerung von Klassenfahrten wurden entweder resigniert hingenommen oder mit der Androhung von Sanktionen abgewehrt. In beiden Fällen war für deutsche wie für ausländische Schüler vermutlich die Mißbilligung, zum Teil vermischt mit Mitleid, spürbar, was die Fremd- und Selbstbilder prägen dürfte“ (Auernheimer u. a. 1996, S. 89, 90, 91).

Die Niederlande gelten – z. B. aufgrund der schon in den 1980er Jahren erfolgten Anerkennung der multikulturellen gesellschaftlichen Zuwanderungssituation – für Minderheitenpolitik und entsprechende Veränderungen im Bildungswesen häufig als vorbildlich. Fragt man nach der Berücksichtigung von kultureller Vielfalt in schulischem Unterricht, ergibt sich scheinbar ein anderes Bild als in der Bundesrepublik Deutschland:

„Immerhin scheint ein großer Teil der Schulen in den Niederlanden bereits interkultu-

relle Unterrichtseinheiten zu praktizieren“ (Leiprecht/Lutz 1996, S. 256).

Eine genauere Analyse der Realität interkultureller Bildung entlarvt die Vorstellung weitgehend als Mythos. Interkulturelle Unterrichtseinheiten sind zumeist isolierte Sonderaktionen von relativ kurzer Zeitdauer, die häufig nur im Gesellschaftskundeunterricht stattfinden, der bei den Schülern und Schülerinnen einen niedrigen Status hat. In systematischer Weise findet interkultureller Unterricht kaum statt. Zudem sind eher Schulen mit hohem Anteil an Migrantenkindern in entsprechender Weise aktiv; in solchen mit niedrigem Anteil oder ohne Migrantenkinder finden interkulturelle Ansätze kaum Beachtung (Leiprecht/Lutz 1996, S. 251 f.).

Da interkulturelle Aktivitäten hauptsächlich von der persönlichen Initiative einzelner Lehrpersonen abhängen, zeigt sich, daß die positive Wahrnehmung und Berücksichtigung kultureller Vielfalt möglich ist, offensichtlich sprechen aber wichtige Aspekte gegen die weitgreifende Änderung der vorherrschenden Ausrichtung. In Analogie zum monolingualen Habitus der Schule (Gogolin 1994b) kann man deshalb vom *monokulturellen* Habitus sprechen.³⁸⁴ Ein solcher monokultureller Habitus nimmt eine gemeinsame Kultur für alle Beteiligten an und richtet Wahrnehmung, Handeln und Denken entsprechend aus. Bei den zu dieser kulturellen Gemeinschaft gerechneten Personen werden keine Differenzierungen gesehen, in Bezug auf die Personen, die nicht dazu gezählt werden, werden nur Unterschiede zur eigenen Kultur und keine Gemeinsamkeiten mit dieser beachtet.

Die gedankliche Konstruktion des monokulturellen Habitus orientiert sich an in der öffentlichen Diskussion angebotenen Abgrenzungskriterien. Zumeist erfolgt eine Aufteilung in Inländer (deutsche Staatsangehörige) und Ausländer (nichtdeutsche Staatsangehörige), wobei mit der Staatsangehörigkeit die Zuschreibung einer bestimmten Kultur verbunden ist, bzw. die Teilhabe daran ausgesprochen wird. Der monokulturelle Habitus ist damit an der Nationalkultur ausgerichtet. In jüngerer Zeit wird viel über kulturelle Unterschiede eines islamischen „Kulturkreises“ zu einem „abendländischen“ oder christlichen Kulturkreis diskutiert (siehe z. B. Huntington 1996). Deshalb verwundert das Auftreten entsprechender Argumentationen in schulischen Zusammenhängen nicht:

„Immerhin wurde öfters von Versuchen berichtet, z.B. vor Klassenfahrten Eltern ihre

³⁸⁴ Lenzen (1994) sprach im Eröffnungsvortrag der DGfE-Tagung, die 1994 unter dem Titel „Bildung und Erziehung in Europa“ stattfand, vom gewünschten multikulturellen Habitus. Er forderte, die Multikulturalität in uns selbst anzuerkennen und wünschte sich, daß die Inländer die fremden Kulturelemente der Ausländer als etwas ihnen Fehlendes erkennen. Dies konkretisierte er in der Forderung nach mehr Fremdsprachenunterricht. Aus dem Wunsch nach einem multikulturellen Habitus läßt sich die Realität eines monokulturellen Habitus ableiten. Siehe dazu auch den Beitrag von Lenzen (1991, S. 155 f.), in dem er sich gegen Teile der damals herrschenden Multikulturalitätsdebatte wendet, die aus seiner Sicht auf eine Monokultur hinausläufen.

Befürchtungen zu nehmen. Wo das aber nicht gelang, was eher die Regel zu sein schien, reagierte man ungehalten, sofern man sich nicht eine Haltung stoischer Gleichgültigkeit zugelegt hatte, die kulturalistischen Erklärungsmustern korrespondierte, nach dem Motto: Im Islam ist das eben so. Besonders dann, wenn die Integrationserwartungen enttäuscht wurden, griff man gern auf kulturalistische Erklärungsweisen zurück, ohne kulturelle Transformationen und migrationsspezifische Problemlagen zu beachten. Bei den Erklärungen bezog man sich seitens der Lehrer meist auf die fremdartige Kultur in einem statischen Verständnis. [...] Lehrer begreifen sich als Modernisierungsagenten, wobei für sie nur eine, nämlich die ihnen vertraute Variante von Modernität den Maßstab liefert. Sie fühlen sich Migrantenkindern und -familien gegenüber nicht selten einer 'zivilisatorischen Mission' verpflichtet' (Auernheimer u. a. 1996, S. 91, 93 f.).

Das Normalitätskonstrukt zeigt sich also auch im Umgang mit kultureller (religiöser, ethnischer) Vielfalt. Wahrnehmung und Berücksichtigung in schulischen Zusammenhängen sind von einer festgelegten Norm geprägt, die sich gerade nicht an der individuellen Ausprägung orientiert. Die Gleichbehandlung aller Schüler und Schülerinnen auch hinsichtlich kultureller Unterschiede übt einen Homogenisierungsdruck aus. Die Differenzierung in Situationen, in denen es zu Konflikten kommt, geht gleichfalls nicht von individuellen kulturellen Mustern, sondern von dichotomen Zuschreibungen entlang vorgestellter Gruppengrenzen aus, die Gemeinsamkeiten nicht wahrnehmen.

Ein Teil des Umgangs mit kultureller Vielfalt ist das Eingehen bzw. Ignorieren (mutter- bzw. familien-)sprachlicher Vielfalt von Kindern und Jugendlichen. Es zeigen sich die gleichen Muster wie bei der kulturellen Vielfalt. Für diese Normalitätsvorstellung prägte Gogolin (1994b) den erwähnten Begriff „monolingualer Habitus“ (siehe Kapitel 3.4). Darunter versteht sie die unhinterfragte Orientierung am Vorhandensein *einer* gemeinsamen Sprache und entsprechend ausgerichtete Wahrnehmungen, Handlungen und Denkmuster. Die Ausrichtung zeigt sich im Alltagshandeln wie in wissenschaftlichen Untersuchungen. Mehrsprachig aufwachsende Personen werden häufig mit Defizitkonstruktionen bedacht (z. B. doppelte Halbsprachigkeit); das monolinguale Aufwachsen in der akzeptierten Hochsprache gilt dagegen als Norm. Ursache für entsprechendes Denken ist vermutlich die gesellschaftlich verankerte Vorstellung der einsprachigen nationalen Gemeinschaft, für die die tatsächlich vorhandene gesellschaftliche Mehrsprachigkeit etwas zu Überwindendes ist, weil es der einsprachigen Normvorstellung entgegensteht. Daraus resultiert die Abwertung von Personen, die diesem Bild nicht bzw. noch nicht entsprechen.

Eine Untersuchung der sprachlichen Situation in Schulen in Hamburg³⁸⁵ galt u. a. der Frage, wie Familie, Schule und Gesellschaft mit dem Widerspruch von monolingualem Normalitätskonstrukt und multilingua-

³⁸⁵ Die jüngste Darstellung der Untersuchung und der Untersuchungsergebnisse erfolgte in Gogolin und Neumann (Hg.) (1997).

ler Wirklichkeit umgehen:

„Über die Zielvorstellungen und Praktiken sprachlicher Erziehung in der Schule scheint jedenfalls zwischen den drei beteiligten Instanzen prinzipielle Einigkeit zu herrschen. Die Vorstellungen in den Familien scheinen, in Übereinstimmung mit denen der Schule, im Rahmen eines »common sense« zu liegen, der am Leitbild öffentlicher Einsprachigkeit in der Einwanderungsgesellschaft ausgerichtet ist“ (Gogolin 1994a, S. 76).

(Hoch-)Deutsch ist als einzige *offizielle* Sprache – nicht nur in der Schule – weitgehend legitimiert. Die tatsächlich öffentlich und schulisch vorzufindende Mehrsprachigkeit – in Bezug auf Sprachen mit geringerem öffentlichem Prestige als Englisch und Französisch – führt (bisher) nicht zu Konflikten, weil die Vorherrschaft des Deutschen anerkannt ist. Gogolin (1997) entwickelt, unter Rückgriff auf außerschulische Studien in England, die These, der „sprachliche Markt“, auf dem sich eine Auseinandersetzung um die Legitimation des Vorherrschens der einen Sprache Deutsch gegenüber Minderheitensprachen entwickelt, könne in Bewegung geraten:

„Wie sich aus den Anschauungen der von uns Befragten lesen läßt, besitzt das sprachliche Grenzgängertum unter den Angehörigen der gewanderten Minoritäten selbst, einen hohen Grad an Selbstverständlichkeit. Sie betrachten das Ausüben dieser Praxis als spezifische, ihnen vorbehaltene Möglichkeit des Ausdrucks – und sie trachten nach der Entfaltung der damit verbundenen sprachlichen Fähigkeiten. Ich vertrete die These, daß hier ein Muster der Behauptung von »Identität« in der modernen, komplexen Gesellschaft im Entstehen ist, für die die Migrantin, der Migrant Repräsentanten sind. Es ist dies das Muster der Lebenspraxis, die gehalten, aber auch imstande ist, Mehrdeutigkeit bestehen zu lassen“ (Gogolin 1997, S. 134).

Die noch sehr vage Vorstellung über Veränderungen des sprachlichen Selbstverständnisses im bundesdeutschen Nationalstaat wird gerade in der zentralen Vermittlungsinstitution sprachlicher Einheit, der allgemeinbildenden Schule, wohl nicht so schnell nachhaltigen Einfluß gewinnen. Der Common sense über die (hoch-)deutsche Einsprachigkeit der Schule ist (noch) fest verankert. Deshalb ist der Umgang mit sprachlicher Vielfalt weiterhin durch Gleichbehandlung auf der Basis gemeinsamer Sprachkenntnisse in der einen Sprache Deutsch und durch eine Defizitkonstruktion für diejenigen gekennzeichnet, die von dieser Norm abweichen. Der Homogenisierungsdruck auf die sprachlich Abweichenden ist eindeutig und von allen Beteiligten als legitim anerkannt. Die Heterogenisierung ergibt sich in diesem Fall – wie bei dem Umgang mit kultureller Vielfalt – durch die Abwertung und Nichtberücksichtigung „anderer“ Kenntnisse und deren, aus der Gleichbehandlung resultierenden, Diskriminierung.

Abweichende kulturelle und sprachliche Muster finden sich nicht nur bei ethnischen Minderheiten. Unter dem Stichwort „Mittelschichtorientierung“ der Schule wurde dies schon zu Zeiten der Bildungsreform erkannt und kritisch diskutiert. Daraus ergibt sich die Frage: Wie geht Schule mit *sozialer* Vielfalt um? Schon damals war klar, daß von der Normvorstellung

Mittelschicht abweichende kulturelle und sprachliche Muster anderer Sozialgruppen keine positive Berücksichtigung in der Institution Schule finden. Die abweichenden Kennzeichen wurden als zugehörig zu bestimmten Sozialschichten identifiziert und zugleich differenzierend bewertet, etwa in der Form sogenannter restringierter und elaborierter Sprachcodes. Auf diese Feststellungen antwortete man mit Angeboten zu kompensatorischer Erziehung, die – ausgehend von der Defizitwahrnehmung – die so interpretierte Benachteiligung der Kinder unterer Sozialschichten aufheben wollten. Diese Art der Problemwahrnehmung und -bearbeitung erinnert an das Normalisierungsprinzip (Kapitel 4.2). Danach sollen die durch eine geistige Behinderung benachteiligten Personen, so weit wie möglich, an eine Normalitätsvorstellung angepaßt werden.

Diese Verhaltensweisen können – in Anlehnung an die Begriffe monolingualer und monokultureller Habitus – als *monosozialer* Habitus bezeichnet werden. Sozial bedeutet in diesem Fall, auf bestimmte Gruppen oder Gemeinschaften im allgemeinen Sinne gerichtet. Ein solcher monosozialer Habitus ist dadurch zu kennzeichnen, daß er von seiner spezifischen sozialen Lage ausgeht, sie für die zentrale und allgemein verbreitete Lage hält und deshalb seine soziale Umgebung aus dieser Perspektive wahrnimmt, soziale Situationen interpretiert und entsprechend handelt. Die Sichtweisen anderer sozialer Lagen oder Positionen – etwa soziale Randständigkeit – werden deshalb als defizitär angesehen.

Die Gleichbehandlung aller Schüler und Schülerinnen in der Schule führt zwangsläufig, wenn sie von einem bestimmten sozialen Bild geprägt ist – etwa der Mittelschichtorientierung ohne Rücksicht auf sozialschichtspezifische Differenzierungen, die sich in Verhaltensweisen, Einstellungen, Sprache, Selbstkonzept, finanzieller Ausstattung usw. äußern können – und Abweichungen als Defizite interpretiert, zu sozialschichtspezifischer Differenzierung des schulischen Erfolgs. Die erläuterte Unterschiedlichkeit familiärer Übertragung kulturellen Kapitals ergibt sich – zum Großteil – aus der unterschiedlichen Bewertung des jeweils übertragenen Kapitals. Alle Familien bzw. entsprechenden Sozialverbände geben kulturelles Wissen und Können an die nachfolgende Generation weiter. Nur die positive Berücksichtigung des in höheren sozialen Schichten vermittelten Wissens und Könnens in der Institution Schule macht dieses zum schulisch gut verwertbaren Kapital. Für sich genommen wäre es sonst nur ein Aspekt sozialer Vielfalt neben anderen, die es in jeder Gesellschaft gibt. Somit trägt die Gleichbehandlung der Kinder und Jugendlichen in der Schule im Zusammenhang mit einem selektiven monosozialen Habitus zur Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen – und damit zu Heterogenität – bei.

Für die Ebene des Individuums sind also ebenfalls Homogenisierungs- und Heterogenisierungsmuster festzustellen, die auf einem Spannungsverhältnis von Gleichbehandlung und Differenzierung beruhen. Die formelle

Gleichbehandlung der Schüler und Schülerinnen mit ihren auf unterschiedlichen Dimensionen angesiedelten Verschiedenheiten ist ein Fortschritt gegenüber dem ständisch begründeten Bildungswesen – Chancengleichheit, Gleichbehandlung und Gleichberechtigung sind zentrale Leistungen des modernen Bildungs- und Erziehungswesens (Tenorth 1988). Dennoch ist folgende Kritik an formeller Gleichbehandlung zu üben: Sie führt zur Bevorteilung derjenigen, die bessere – das heißt stärker *angepaßte* – Voraussetzungen mitbringen.

„Im Moment ist Schule für viele Kinder ungerecht, weil von zu Hause her ‘gut’ erzogene Kinder bessere Chancen auf höherqualifizierende Abschlüsse haben als defizitär aufgewachsene Schüler aus gestörten oder benachteiligten Verhältnissen. Wenn Schule sich vorwiegend auf das Klientel aus ‘besseren Kreisen’ einstellt, überläßt sie die Kinder mit einer schweren Biographie und einem desolaten Milieu dem hohen Risiko des Schulversagens“ (Struck 1994, S. 145 f.).

Schüler und Schülerinnen, die dem skizzierten Normalitätskonstrukt nahekommen, haben somit größere Chancen im Bildungswesen als solche, die mehr oder weniger davon abweichen.³⁸⁶ Die Normalitätsvorstellung reicht von anthropologischen Ideen bis zu differenzierender Bewertung sozialer Vielfalt. Die Annahme bestimmter Begabungen und die institutionelle Aussonderung von Personen, die sich diesen Normen nicht unterwerfen wollen oder können, hat für die Identitätsbildung weitreichende Folgen. Die weitgehende Nichtberücksichtigung der Geschlechterdimension mit der Ausrichtung an männlichen Mustern benachteiligt Mädchen und junge Frauen nicht bei ihrem formalen Erfolg im allgemeinbildenden Schulwesen. Sie trägt dennoch zur Reproduktion geschlechtsspezifisch differenzierter Identität bei. Die Markierung bestimmter kultureller „Grenzpfähle“ stellt zudem die Personen mit einem entsprechenden, durch das Elternhaus vermittelten Hintergrund gegenüber solchen mit einem anderen kulturellen Hintergrund besser. Ist z. B. der Umgang mit Literatur schon gelernt, stellt eine entsprechende Anforderung in der Schule keine große Hürde mehr dar; waren Bücher dagegen Mangelware oder wurde eine Auseinandersetzung damit nicht geleistet, wird der Deutschunterricht bzw. werden alle sprach- und kulturbestimmten Themen zu potentiellen Stolperfallen. Bestimmte kulturelle Bestände hervorzuheben und zu bevorzugen, setzt andere zugleich herab – und damit die Personen, die mit diesen anderen Beständen aufgewachsen sind, bzw. identifiziert werden. Wird auf diese Weise die Kultur der Herrschenden als anerkannter Maßstab durchgesetzt – nicht unbedingt gelebte Wirklichkeit –, ergibt sich ein akzeptierter Maßstab, an dem alle gemessen werden (können). Indem die Nationalsprache –

³⁸⁶ Dabei muß man gar nicht von einem defizitorientierten Ansatz ausgehen, wie Struck (1994) es tut. Der moralische Unterton verdeckt strukturelle Ursachen möglicherweise sogar eher und trägt auf diese Weise zur Verschleierung bei.

bzw. ihre hochsprachliche Form – als Standardsprache festgelegt wird, haben diejenigen, die diese Sprache beherrschen, bessere Möglichkeiten als andere, die zuerst oder ausschließlich einen Dialekt, eine Mundart oder eine ganz andere Sprache lernten. Zudem sind in schulischen Erziehungs- und Bildungsprozessen Verhaltensweisen gefragt, die mit Abstraktion, Bedürfnisaufschub unter Verzicht auf unmittelbare Bedürfnisbefriedigung usw. gekennzeichnet werden können und die in bestimmten sozialen Gruppen eher vorhanden sind. Auf diese Weise werden Schüler und Schülerinnen mit entsprechenden Vorbildern im sozialen Umfeld gegenüber anderen bevorzugt, die den Umgang etwa mit Abstraktion und Bedürfnisaufschub nicht, noch nicht oder nicht so gut beherrschen.

Die sich auf individueller Ebene zeigenden Muster des Umgangs mit Gleichheit und Vielfalt haben ihre Ursachen nicht allein im Versagen oder im Erfolg der einzelnen Lehrpersonen. Die Institution Schule ist, mit ihren internen Reaktionsweisen auf von ihrer Normalvorstellung abweichende Erscheinungsformen, ebenfalls nur begrenzt daran beteiligt. Die Muster verweisen vielmehr auf in der übrigen Gesellschaft verbreitete Normen und Werte.

„Es ist eine Illusion, daß die Schulen einer Gesellschaft freier, demokratischer und menschlicher sein könnten als die gesellschaftlichen Lebenszusammenhänge, in die sie eingebettet sind. Die Erfahrungen der jüngsten Vergangenheit und der Gegenwart bestätigen diese alte Einsicht, die ein Grund zur Nüchternheit, nicht zur Mutlosigkeit ist“ (Herrlitz/Hopf/Titze 1993, S. 234).

Damit verweist am Schluß dieses Kapitels die Analyse der Prozesse auf individueller Ebene wieder auf die Gesellschaft zurück. Dies ist nicht als Schuldzuweisung zu verstehen. Vielmehr verdeutlicht es die Verbindung der verschiedenen Ebenen und zeigt den notwendig selektiven und in seiner Erklärungskraft eingeschränkten Charakter von Untersuchungen, die nur eine dieser Ebenen analysieren.

Mit diesem Hinweis ist eine Warnung zu verbinden: Jede pädagogische oder erziehungswissenschaftliche Interpretation, die sich in der Analyse oder in Vorschlägen zur Veränderung nur auf eine der angesprochenen Ebene bezieht, ist zwangsläufig ebenfalls von begrenzter Aussagekraft. Die Folgen des Handelns auf einer Ebene zeigen sich unter Umständen nur auf einer anderen, so daß Fehlinterpretationen oder mangelnde Wirkungsabschätzungen zu erwarten sind.

Für die Erziehungswissenschaft bedeutet dies einen Aufruf zur Selbstbeschränkung und zur Ausweitung des Analysegegenstands gleichzeitig. Erziehungswissenschaft darf sich weder als die bessere Sozialwissenschaft verstehen noch von dem Wahn ausgehen, über schulische Erziehungsprozesse die Gesellschaft verändern zu können. Dazu reicht der Einfluß des allgemeinen öffentlichen Bildungswesens in der modernen Gesellschaft nicht aus. Umgekehrt eignet sich das Bildungswesen sehr wohl, gewandelte

oder sich verändernde gesellschaftliche Vorstellungen zu verbreiten oder bei der Verbreitung eine tragende Rolle zu übernehmen.³⁸⁷ Alle Beteiligten nehmen am öffentlichen Diskurs teil, gestalten ihn im Einzelfall mit und bringen entsprechende Argumentationsmuster bewußt und unbewußt tagtäglich in schulische Prozesse ein. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit für die Erziehungswissenschaft, Einflüsse und Spuren solcher zumeist nicht oder wenig bewußter außerschulischer Faktoren im Bildungswesen aufzuspüren und zu verfolgen. Nur dann erreicht die Analyse des Gegenstandes von Erziehungswissenschaft die notwendige Breite, um die tatsächlich ablaufenden Prozesse zu erkennen und zu erklären. Nur dann sind – bei aller notwendigen Beschränkung – Veränderungen oder Wirkungen von Eingriffen in das Bildungswesen einigermaßen sicher abzuschätzen.

³⁸⁷ Wenn das Bildungswesen auch nicht aus sich heraus die Gesellschaft verändern kann, d. h. gleichzeitig, nicht in der Lage ist, sich *nachhaltig* gegen herrschende gesellschaftliche Entwicklungen zu stellen, es gleichwohl aber geeignet ist, gesellschaftliche Entwicklungen durch entsprechende schulische Maßnahmen zu unterstützen, dann stellt sich für Erziehungswissenschaft u. a. die Frage, bei welchen gesellschaftlichen Prozessen das Bildungswesen welche Rolle spielt, ob es z. B. bewußt oder ungewollt benutzt wird oder ob es (heimlich) gegen eigene Intentionen arbeitet. An verschiedenen Stellen dieses Kapitels zeigten sich Anknüpfungspunkte für solche weitergehenden Untersuchungen.

5 Aufgeklärte Diskriminierung

„Geschichte ist ohne Gewißheit. Sie verbürgt keine Zukunft. Sie enthält kein Gesetz, das sich unabhängig vom Menschen vollzieht, um ihn an sein Ziel zu bringen. [...] Es gibt Hinweise auf die Zukunft, aber keine Sicherheit“ (Heydorn 1974, S. 303).

Heydorns Einschätzung mahnt zur Vorsicht im Umgang mit Erkenntnissen, die eine historische Analyse hervorbrachte und die auf die Zukunft bezogen werden. Zugleich weist er auf eine Unsicherheit hin: Die Prozesse der Vergangenheit verlängern sich nicht zwangsläufig in die Zukunft, und damit ist nicht sichergestellt, daß die gegenwärtige Situation auch in Zukunft gegeben sein wird. Dies eröffnet zugleich Perspektiven: Sind die Mechanismen der Vergangenheit nicht von unbedingter Dauer, gibt es Einflußmöglichkeiten auf die Gestaltung zukünftiger Bedingungen.

Was ist nun die „wirkliche gesellschaftliche Funktion“ der Erziehung, von der Bernfeld (1925, S. 53) vermutete, sie solle verschleiert und unbekannt bleiben? Die Verbreitung eines öffentlichen allgemeinen Erziehungs- und Bildungswesens – das hier im Mittelpunkt steht – in modernen Gesellschaften hatte und hat verschiedene Folgen für die Gesellschaften, ihre Subsysteme und die einzelnen Gesellschaftsmitglieder. Im Zusammenhang mit Vereinheitlichungs- und Differenzierungsprozessen stellt sich heraus, daß einzelne Folgen des Erziehungs- und Bildungswesens durchaus bekannt sind und – je nach Standpunkt oder Interesse – begrüßt bzw. beklagt werden. Die Diskussionen negativer Seiten des Bildungswesens sind Auseinandersetzungen mit Symptomen; die tieferen Ursachen, die *auch* in Homogenisierungs- und Heterogenisierungsprozessen liegen, werden dabei nicht systematisch erfaßt. Die Wirkungen im Hinblick auf Vereinheitlichung und Differenzierung sind auf die Einbindung des Bildungswesens in den Prozeß gesellschaftlicher Modernisierung zurückzuführen.

Das Bildungswesen ist Teil der modernen Gesellschaft; in seiner heutigen Form entstand es im Rahmen gesellschaftlicher Modernisierung und ist mit dieser Entwicklung eng verbunden. Das Bildungswesen hat als gesellschaftliches Teilsystem einen eigenen Charakter und gewisse Freiheitsgrade, es steht aber in engem Zusammenhang mit anderen gesellschaftlichen

Bereichen und ist von Bedingungen und Entwicklungen anderer gesellschaftlicher Teilsysteme abhängig. Zugleich sind Wirkungen des Bildungswesens in vielen Veränderungen zu finden, die mit gesellschaftlicher Modernisierung verbunden werden.

Trotz vieler Einschränkungen eignet sich gegenwärtig das Konzept gesellschaftlicher Modernisierung – wie es oben als westliche Theorie ohne festgelegte Zielvorstellungen zur weiteren gesellschaftlichen Entwicklung erläutert wurde –, um die Veränderungen von der traditionellen zur modernen Gesellschaft zu fassen und in den Grundzügen zu erklären. Es beschreibt als einziger umfassender theoretischer Ansatz die weltweit in unterschiedlichen politischen und gesellschaftlichen Systemen beobachtbaren Entwicklungen in diese Richtung über einen längeren historischen Zeitraum. Prozesse gesellschaftlicher Modernisierung finden sich in großer Zahl auf den Ebenen Gesellschaft, Institution und Individuum.

Für die Frage nach homogenisierenden und heterogenisierenden Wirkungen gesellschaftlicher Modernisierung ist wichtig, daß es neben dem modernen „Befreiungsdiskurs“ einen „Disziplinierungsdiskurs“ gibt. Der Befreiungsdiskurs baut auf der Idee der persönlichen Freiheit als Menschenrecht, auf der Entwicklung der modernen Gesellschaft und ihrer Leistungsfähigkeit in Wissenschaft, Wirtschaft und Politik und auf ihren das einzelne Gesellschaftsmitglied aus den Zwängen traditionaler Gesellschaft befreienden Wirkungen, sowie in jüngerer Zeit auf der Zunahme von Individualität und Individualismus auf und manifestiert sich derzeit in der Vielzahl und Vielfalt von Lebensentwürfen und -stilen, die dem einzelnen zur Verfügung zu stehen scheinen. Der Disziplinierungsdiskurs verdeutlicht, daß die diskutierten Befreiungen nicht in der erhofften Form stattfanden, bzw. nicht ohne Gegenwirkungen blieben. Dafür ist die Entwicklung (staatlicher) Institutionen – u. a. des Bildungswesens – von großer Bedeutung. Diese garantieren die soziale Ordnung – und damit den Schutz der Moderne –, schränken aber zugleich die mögliche Vielfalt sozialen Verhaltens ein. Selbst auf der Ebene gesellschaftlicher Entwicklung ist die Verbindung eingrenzender *und* ausgrenzender Muster zu finden. Erst eine solche dialektische Sichtweise kann den Zusammenhang von Homogenisierung und Heterogenisierung erfassen.

Für heutige Erscheinungsformen moderner Gesellschaft sind mit der Industriegesellschaft bzw. der industriellen Dienstleistungsgesellschaft und dem Nationalstaat zentrale Faktoren zu benennen. Die Industriegesellschaft ist dabei wichtig für den ökonomischen Wandel, der zu einem neuen Verhältnis der Personen zu vielen gesellschaftlichen Institutionen, etwa dem Arbeitsmarkt, sowie – durch Auflösung der Ständegesellschaft – auch zu neuen Beziehungen untereinander führt. U. a. mit der Arbeitsmarktorientierung und -abhängigkeit geht ein Wandel von Normen- und Wertesystemen einher, den eine starke Tendenz zur Internalisierung von Anforde

rungen kennzeichnet. Das Bildungswesen erhält als Ausbildungs- und Sozialisationsinstanz in diesem Prozeß eine zentrale Rolle. Der Nationalstaat hat ein hohes Interesse an gezielter Einflußnahme durch das Bildungswesen, vor allem zur Sicherung seiner Herrschaftsform. Dies wird in *näherer* Zukunft so bleiben, weil derzeit kein anderes politisches Modell durchsetzungsfähig ist.

Die Analyse der historischen Entwicklung einzelner Rahmenbedingungen des Bildungswesens bestärkt die aufgezeigte Situation allgemeiner öffentlicher Erziehung im Prozeß gesellschaftlicher Modernisierung. Neben den offiziellen gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens erfüllt das Schulsystem mit der Standardisierungsfunktion eine „heimliche“ Aufgabe im gesellschaftlichen Modernisierungsprozeß. Durch Schulbesuch und schulische Sozialisation kommt es zur Vermittlung eines Standardbildes des gut „funktionierenden“ Bürgers. Für den ökonomischen wie für den politischen Bereich ist ein solches Standardbild von großer Bedeutung. Die Beherrschung bestimmter Kenntnisse gehört genauso dazu wie das Verinnerlichen bestimmter Standardverhaltensweisen und die Akzeptanz bestimmter Aktivitäten. Konkret heißt dies: die Anerkennung herrschender politischer und wirtschaftlicher Verhältnisse sowie praktizierter Verfahrensweisen zur Regulierung von Konflikten. Die Standardisierung wirkt deshalb systemerhaltend. Damit sind zentrale Elemente der fraglichen „wirklichen gesellschaftlichen Funktion“ der Erziehung in der Form allgemeiner öffentlicher Erziehung benannt.³⁸⁸

Die Verstaatlichung des Bildungswesens war u. a. aus diesem Grund kein Zufall. Organisatorische Erfordernisse sowie die sich für den Staat ergebenden großen Vorteile verhalfen dieser Umgangsweise mit dem Bildungswesen zu weltweiter Verbreitung. Trotz aller Autonomiedebatten und Privatisierungsgelüste werden die Staaten in absehbarer Zeit nicht auf diese Vorteile verzichten. Zudem steht kein anderer Träger eines allgemeinen und gleichen Schulwesens für alle Kinder der nachwachsenden Generationen zur Verfügung – es wird höchstens die Frage diskutiert, ob kommunale oder an Organisationen, etwa Kirchen, gebundene Institutionen die Trägerschaft unter staatlicher Aufsicht übernehmen. In modernen Staaten bleibt das Schulwesen in absehbarer Zeit unter staatlicher Kontrolle, wenn nicht sogar in staatlicher Hand.

Die insbesondere im Rahmen des jüngeren Befreiungsdiskurses der modernen Gesellschaft diskutierte zweite Individualisierung steht – wie die erste – im Zusammenhang mit fortschreitenden Modernisierungsprozessen.

³⁸⁸ Diese Homogenisierung ist aber nur ein Teilaspekt der umfassenderen (gesellschaftlichen) Normalisierung, wie sie im Kapitel 4.3.3 im Zusammenhang mit dem Normalitätskonstrukt angesprochen wurde. Die Funktionen des Bildungswesens sind in diesen, bisher wenig untersuchten Rahmen eingebunden. Dessen systematische Analyse durch die Sozialwissenschaften steht noch weitgehend aus (siehe Link 1997).

Der Wohlfahrtsstaat und die hohen materiellen Lebensbedingungen sowie die Mechanismen der sozialen Sicherung erlauben die neue Individualisierung. Die Situation des Individuums wird im Prozeß der Moderne als Abnahme äußerer Zwänge und Bindungen sowie als Zunahme persönlicher Freiheit beschrieben. Im Blick ist dabei vor allem die wachsende Zahl der dem Individuum in der modernen Gesellschaft offen stehenden Optionen. Dies entspricht dem Argumentationshaushalt des Befreiungsdiskurses. Er ist durch den Disziplinierungsdiskurs zu ergänzen, sonst ist die gesellschaftliche Einbindung des Individuums unvollständig und mit falschem Akzent erfaßt. So geht die Isolierung des einzelnen mit einer Standardisierung einher. Gesellschaftliche Institutionen bewirken über die Zwänge des Arbeitsmarktes und des Konsums solche neuen Standardisierungen und Kontrollen. Alte Bindungen werden durch neue Notwendigkeiten – eine Schule zu besuchen, eine Ausbildung zu machen, einen Arbeitsplatz zu bekommen usw. – ersetzt. Die neuen Formen der Vergesellschaftung sind von den Bereichen Arbeitsmarkt, Recht, Bildung usw. geprägt. Die moderne Gesellschaft übt somit neben den Befreiungen Zwänge auf das Individuum aus. Entscheidend ist die individuelle Zuweisung der Schuld für „Versagen“: Chancen werden zwar der einzelnen Person zugerechnet, aber auch die Last des Versagens ist von jedem selbst zu tragen.

Die Frage, ob die Individualisierung in der modernen Gesellschaft dem einzelnen tatsächlich mehr Freiheit verschafft oder ob sie ihn auf eine neue, nicht so offene Weise gängelt, wurde erst durch die grundlegenden Freiheiten für alle möglich, die die bürgerliche Gleichstellung schuf. Individualisierung ist heute nicht mehr nur eine Folge gesellschaftlicher Modernisierung, sie ist vielmehr ein wichtiger Bestandteil gesellschaftlicher Verfaßtheit und selbst an der Aufrechterhaltung der Gesellschaft und der weitergehenden Modernisierung beteiligt. Individuelle Freiheiten sind nur gemeinsam mit neuen gesellschaftlichen Zwängen zu diskutieren, d. h. im Rahmen des Befreiungs- *und* des Disziplinierungsdiskurses.

Als ein Aspekt kulturellen Wandels im Rahmen gesellschaftlicher Modernisierung wurde die Vereinheitlichung und Durchsetzung der (geschriebenen) Sprache dargestellt. Die lange angestrebte Idee gesellschaftlicher Einsprachigkeit wurde zur Selbstverständlichkeit, die Geschichte ihrer Durchsetzung ist weitgehend vergessen. Geblieben ist die Vorstellung eines sprachlichen Normalitätskonstruktes: Die auf dem Territorium eines Nationalstaates lebenden Menschen kommunizieren in einer für alle gemeinsamen Sprache. Das Bild der sprachlichen Vereinheitlichung gibt aber nicht die gesamte sprachliche Situation in der heutigen Bundesrepublik Deutschland – als Beispiel eines modernen westlichen Staates – wieder. Andere Prozesse prägen die Realität – nicht erst seit einigen Jahren – mit: Die Zahl der Personen mit anderen (Mutter-)Sprachkenntnissen wächst durch Zuwanderung (Spätaussiedler und andere Migranten). Die verbliebenen Reste

anderssprachiger autochthoner Gruppen assimilieren sich sprachlich nicht so schnell wie vermutet. Die Vereinheitlichung der Schriftsprache wirkt sich nur sehr langsam auf die Angleichung *mündlicher* Sprachnormen aus. Sprachliche Heterogenität der Bevölkerung in Deutschland war und ist der Normalfall; anerkannt ist sie deshalb noch lange nicht. Damit ergibt sich – in sprachlicher Hinsicht – ein Anspruch auf Gleichheit, der der realen Verschiedenheit widerspricht.

Die gesellschaftliche Entwicklung ist auf mehreren Ebenen – Menschenrechte, politische und ökonomische Rechte – als lang andauernder Prozeß der Zunahme an Gleichheit zu beschreiben. Die Lebenssituation vieler Menschen hat sich, bezüglich Biographie und materieller Ausstattung, im Vergleich zur Situation in der vormodernen Gesellschaft, ebenfalls in hohem Maße angeglichen. Von den gesellschaftlichen Institutionen ausgeübte Zwänge produzieren solche Vereinheitlichungen mit. Dennoch ist damit keine völlige Gleichheit der Gesellschaftsmitglieder hergestellt. Vor dem Hintergrund der erreichten Gleichstellung und -ausstattung werden andere, vorher nicht so beachtete Unterschiede wahrgenommen. Zudem produzieren die gesellschaftlichen Mechanismen ihrerseits Ungleichheiten. Jeder Versuch der Eingrenzung führt an einer anderen Stelle oder auf einer anderen Ebene zur Ausgrenzung. Bisher wurden die Zusammenhänge zwischen solchen Homogenisierungs- und Heterogenisierungsprozessen nicht systematisch untersucht.

Vor dem Hintergrund dieser Aspekte wurde gefragt, in welcher Weise die in interkultureller Erziehungswissenschaft, integrativer und feministischer Pädagogik diskutierten Probleme im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit auf Entwicklungen zurückzuführen sind, deren eigentliche Ursachen im Prozeß gesellschaftlicher Modernisierung liegen. Im Kapitel 5.1 werden die Ergebnisse für die Ebenen Gesellschaft, Institution und Individuum zusammengefaßt. Das abschließende Kapitel 5.2 gilt einigen Überlegungen zu Schlußfolgerungen aus diesen Ergebnissen im Umgang mit Vereinheitlichungs- und Differenzierungsprozessen auf den verschiedenen Ebenen.

5.1 Gleichheit und Verschiedenheit in der Erziehung

Die Wirkungen des Bildungswesens im Prozeß gesellschaftlicher Modernisierung stehen hier nicht insgesamt im Mittelpunkt des Interesses. Vielmehr geht es darum, die sich in den Diskussionen um eine Interkulturelle, Integrative und Feministische Pädagogik äußernden Grundmuster des Bildungswesens auf eine *gemeinsame* Ursache – die Einbindung in die Entwicklung der modernen Gesellschaft – zurückzuführen und in den Diskus

sionen angesprochene Probleme – nach Möglichkeit – auf einen Nenner zu bringen.

Es konnte gezeigt werden, daß in modernen Gesellschaften mehr (soziale) Gleichheit der Gesellschaftsmitglieder untereinander herrscht als in traditionellen Gesellschaften. Die Idee der Gleichheit³⁸⁹ gehört zu den zentralen Elementen moderner Gesellschaft, und ihre Durchsetzung ist eines der wichtigsten Merkmale gesellschaftlicher Modernisierung. Dazu leistete die Entwicklung des Bildungswesens mit dessen Ausdehnung auf die gesamte Bevölkerung des Staates einen Beitrag, indem sich im Bereich Bildung und Erziehung Gleichberechtigung durchsetzte. Wenn Gleichheit und Moderne – etwa im Rahmen der Diskussionen um Postmoderne – insgesamt in Frage gestellt werden, weist dies auf gegenläufige Prozesse hin. Entsprechende Heterogenisierungserscheinungen sind eine unvermeidliche Kehrseite gesellschaftlicher Homogenisierung.

Der Umgang des Bildungswesens mit Vereinheitlichung und Differenzierung, bzw. seine Einbindung in entsprechende Prozesse, wurde in Bezug auf die Ebenen Gesellschaft, Institution und Individuum untersucht:

Auf gesellschaftlicher Ebene wurde nach der Funktion des Bildungswesens im Rahmen der Legitimationsaufgabe, insbesondere im Hinblick auf die Rechtfertigung sozialstruktureller Gleichheits- und Ungleichheitsmuster, gefragt. Das Bildungswesen übernimmt die gesellschaftliche Gleichheitsannahme der modernen Gesellschaft und behandelt – auf allgemeiner Ebene, etwa der Schulpflicht – alle Kinder und Jugendlichen gleich. Jede offene Diskriminierung, etwa entlang unterschiedlicher wirtschaftlicher Verhältnisse, ist mit heutigen politischen Chancengleichheitsvorstellungen unvereinbar. Diese Gleichbehandlung hat Homogenisierungswirkungen zur Folge. Die Analyse sozialer Mobilität zeigt, in historischer Perspektive, den Abbau formaler Mobilitätsbarrieren – bis hin zu Versuchen kompensatorischer Erziehung bzw. finanzieller Unterstützungen als Ausgleich sozialer Benachteiligungen. Der Abbau führte im Ergebnis zu einer gewissen Öffnung der Zugänge zu höheren sozialen Positionen. Insbesondere der Dienstleistungsbereich zeigt eine relativ niedrige Selbstrekrutierungsrate, d. h. die Berufstätigen in dieser Sparte stammen in relativ geringem Maße aus Familien, die ihrerseits dort schon tätig waren.³⁹⁰ Dennoch gibt es

³⁸⁹ Unter Gleichheit ist das – eigentlich neutrale – Ergebnis eines Vergleichs verschiedener Objekte im Hinblick auf einen bestimmten Maßstab zu verstehen, mit dem sie gemessen wurden. Verschiedenheit ist ebenfalls das – zunächst neutrale – Ergebnis eines solchen Vergleichs. Dies weist auf die Bedeutung des Maßstabs hin. Die nicht mehr neutrale *Bewertung* von Gleichheit und Verschiedenheit erfolgt durch den Bezug auf bestimmte Normen, so daß Diskussionen von Gleichheit und Verschiedenheit in der Regel Auseinandersetzungen um Normen oder Normverletzungen sind. Mit diesen Normverletzungen sind zumeist Wertkonflikte verbunden, die erst die Heftigkeit der Auseinandersetzungen erklären.

³⁹⁰ Bei dieser verkürzten Aussage sind erstens gleichzeitig stattfindende Veränderungen der Verteilung der Erwerbstätigen zwischen den verschiedenen Wirtschaftssektoren zu berücksichtigen und zweitens die Unterschiede zwischen offenen Berufen, die nur durch schulisch vermittelte Berechtigungen und Ausbildungen zu erreichen sind, und geschlossenen Berufen, für die man Kapital oder andere nicht frei zugängliche Güter benötigt, zu beachten. Allerdings ist tenden-

massive Einschränkungen der durch Bildung beeinflussten sozialen Mobilität: Die Erwerbstätigen der Arbeiterschicht stammen z. B. immer noch überwiegend aus Arbeiterfamilien; trotz der anhaltenden Bildungsexpansion gibt es weiterhin einen engen Zusammenhang zwischen dem Sozialstatus bzw. der formalen Ausbildung von Eltern und dem Schulerfolg ihrer Kinder; die Gruppen aus der gesellschaftlichen Mitte, die vor der Expansion schon in höherem Maße an weiterführenden und längerdauernden Ausbildungsgängen teilnahmen, profitierten in besonderem Maße – bei insgesamt gesteigener Bildungsbeteiligung – von der Bildungsexpansion; die Kinder ungelerner Arbeiter besuchen auch heute nur im Ausnahmefall eine Hochschule oder Fachhochschule.

Zwar werden Maßnahmen ergriffen, um Benachteiligungen auszugleichen, aber prinzipiell herrscht bezüglich schulischer Bildung Gleichberechtigung, und die Kinder und Jugendlichen werden formal gleich behandelt, dennoch produziert das Bildungswesen nach wie vor Ungleichheit. Aber nicht nur das, denn ein differenzierendes Ergebnis ließe sich mit verschiedenen gesellschaftlichen Funktionen vereinbaren: Das schulische Bildungswesen ist daran beteiligt, schichtspezifische Ungleichheiten aufrechtzuerhalten, und damit steht es im Widerspruch zur gesellschaftlich geforderten Chancengleichheit. Am Beispiel der vordergründigen Benachteiligung ausländischer Kinder und Jugendlicher konnte aufgezeigt werden, daß die Gleichbehandlung aller Ursache abweichender Ergebnisse schulischer Bildung ist. Nicht Staatsangehörigkeit oder ethnische Zuschreibungen sind ursächlich für den geringeren Erfolg im Bildungswesen, sondern der – vor allem sozialschichtspezifisch – andere Umgang mit (deutscher) Sprache. Die Kinder höherer sozialer Schichten verfügen schon beim Eintritt in die Schule über einen Vorsprung in sprachlichen Fähigkeiten. Da die allen Kindern und Jugendlichen gestellten gleichen Anforderungen eher auf höhere sprachliche Fähigkeiten³⁹¹ abgestimmt sind, können Kinder aus oberen sozialen Schichten ihren Vorsprung im Laufe der Schulzeit halten oder noch ausbauen. Die selektive Weitergabe des relativen Bildungsniveaus von einer Generation zur nächsten – die als eine der wichtigsten Komponenten sozialer Reproduktion gilt – ist mit der Theorie der differentiellen Übertragung kulturellen Kapitals, genauer, von inkorporiertem Kulturkapital,³⁹² und

ziell von einer Zunahme offener Berufe auszugehen.

³⁹¹ Die sprachlichen Fähigkeiten stehen hier nur als Beispiel für schulische Anforderungen. An anderen Aspekten, wie dem Arbeits- oder Sozialverhalten, wäre die Mittelschichtorientierung ebenfalls nachzuweisen. Die verschiedenen Aspekte bewirken erst zusammen das differenzierende Ergebnis schulischer Bildungsprozesse.

³⁹² Hierbei sind die im Kapitel 4.1.5 gemachten Einschränkungen zu beachten. Bei kulturellem Kapital muß es sich um schulisch „verwertbare“ Kenntnisse bzw. Verhaltensweisen handeln. Ein Kind kann eine große Menge kulturellen Kapitals erwerben; wenn es nicht in den Rahmen schulischer Anforderungen paßt, das Kind etwa die falsche Sprache oder unpassende Verhaltensweisen lernt, ist das Kapital möglicherweise sogar hinderlich – wie entwertete Geldscheine, die, wenn überhaupt, nur noch zum Sammeln taugen.

dessen „Vererbung“ innerhalb der Familie, zu erklären.

Die formale Gleichbehandlung der Kinder und Jugendlichen, und damit die Gleichheitsannahme, führt – zusammen mit der Selektionsfunktion des Bildungswesens – auf gesellschaftlicher Ebene zu Ungleichheit. Heterogenisierung entsteht dadurch, daß gleiche Anforderungen an Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Vorbedingungen gestellt werden. Damit ist die Heterogenisierungswirkung die Kehrseite der Homogenisierung.

Auf der Ebene der Institution wurde nach Wirkungen dieser gesellschaftlichen Einrichtung gefragt, die der Durchsetzung allgemeiner öffentlicher Bildung und Erziehung dienen sollte und soll. Die Institution Schule wurde häufig und aus verschiedenen Gründen angegriffen. Hier sind vereinheitlichende und differenzierende Prozesse insbesondere unter dem Gesichtspunkt der Vermittlung von gesellschaftlicher Ungleichheit betrachtet worden. Die Institution vermittelt die aufgezeigten gesellschaftlichen Wirkungen; fraglich ist, ob auf dieser Ebene *institutionelle* Mechanismen daran beteiligt sind. Dabei zeigt sich, daß die allgemeine Form, in der Schule als Institution organisiert ist, genauso Einflüsse hat wie die spezifische Art und Weise, in der Schule in der Bundesrepublik Deutschland als gesellschaftliche Institution ihre Aufgaben wahrnimmt.

Daß die Schule als Institution erzieht, behauptete schon Bernfeld (1925) – und niemand widerspricht ihm. Die Schule ist nicht mehr – wie frühere Erziehungsformen – für die *einzelne* Person gedacht, sondern für größere Gruppen. Nur mit dieser Rationalisierung ist eine allgemeine und gleiche Erziehung für alle Kinder und Jugendlichen gesellschaftlich zu organisieren. Hinter der Form der Jahrgangsklasse stecken dabei besondere Homogenitätsannahmen bezüglich Leistungsfähigkeit und Entwicklung von Kindern in Abhängigkeit vom Lebensalter, die im Frontalunterricht ihre am meisten kritisierte Ausprägung fanden. Diese Annahmen üben einen Homogenisierungsdruck innerhalb der einzelnen Schulklasse aus. Einheitlichkeit wird vorausgesetzt und gleichzeitig produziert. Zudem legitimiert die Homogenitätsannahme paradoxerweise die heterogenisierende Wirkung der Schule im Rahmen der Selektionsfunktion. Das Stellen gleicher Aufgaben geht von gleichen Fähigkeiten aus und rechtfertigt durch unterschiedliche Ergebnisse die Vergabe differenzierender Noten und letztlich verschiedener Abschlüsse.

Die horizontale Gliederung des Schulwesens ab der Grundschule widerspricht gleichzeitig dieser Homogenitätsannahme. Sie rechtfertigt sich gerade durch Unterschiede zwischen den Schülern und Schülerinnen der

jeweiligen Schulformen im gleichen Lebensalter. Die Geschichte der Schulformen zeigt, daß hier soziale Unterschiede in (vermeintliche) Begabungsunterschiede transformiert wurden. Die Heterogenitätsannahme ist zugleich die Voraussetzung für spezifische Reaktionen auf ein (zu großes) Abweichen von der Homogenitätsvorstellung. Die organisatorische Reaktion der Institution Schule auf zu große Unterschiede ist die Abgabe des Schülers oder der Schülerin an eine andere Schulform und der damit verbundene Versuch der (Wieder-)Herstellung von Homogenität.

Die hierarchische Gliederung der Schulformen wurde insbesondere am Beispiel der Entwicklung der Sonderschulen diskutiert. Diese Schulform stellt in ihrer Geschichte und ihrer aktuellen Ausprägung eine institutionelle Ausgrenzung Behinderter dar. Sie legitimiert sich über die Andersartigkeit ihrer Schüler und Schülerinnen und entsteht – heute – aus dem konsequenten Verfolgen der Aussonderungslogik. Damit wird ein institutionsinternes Kriterium herangezogen, das aus der mangelnden Fähigkeit der Institution im Umgang mit Verschiedenheit erwächst, um über weitreichende Konsequenzen bis hin zur Vergabe von Lebenschancen zu entscheiden. Die Problematik der Bestimmung von „Behinderung“ weist dabei auf Schwierigkeiten der eindeutigen Definition dieser Art von Heterogenität hin. Zugleich ermöglicht die Unklarheit Entwicklungen, wie sie unter dem Stichwort „institutionalisierte Diskriminierung“ diskutiert wurden. Da jede organisatorische Differenzierung in Selektionszusammenhängen an Bedeutung gewinnt, kann die Unklarheit der Zugehörigkeitsbestimmung zu einer Schulform genutzt werden, um Probleme zu lösen, die andere Ursachen haben. Unterschiedliche Raten der Sonderschulüberweisung ausländischer und deutscher Kindern zeigen zum Beispiel, daß damit Heterogenität zu reduzieren versucht wird, die ihren Ursprung nicht in Begabungs- oder Lernfähigkeitsunterschieden, sondern in der Migrationssituation und abweichenden sprachlichen Vorbildungen hat.

Die Institution Schule handelt unter den erläuterten Homogenitäts- und Heterogenitätsannahmen und versucht, mit den ihr zur Verfügung gestellten Hilfsmitteln, die als störend empfundene Heterogenität durch Vereinheitlichung zu reduzieren. Dabei wirken gesellschaftliche Handlungs- und Definitionsmuster – wie am Beispiel ethnischer Diskriminierung aufgezeigt – in die Institution Schule hinein. Die Forderung der integrativen Pädagogik nach gemeinsamer Beschulung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher hat deshalb so große Schwierigkeiten sich durchzusetzen, weil sie an heutigen Grundfesten der Institution Schule rüttelt. Ein zieldifferenter, differenzierter und individualisierter Unterricht stellt die Homogenitätsannahme genauso in Frage wie die Homogenisierungsforderung. Die institutionelle Aufgliederung des Schulwesens in ein hierarchisch strukturiertes System verschiedener Schulformen wäre damit – jedenfalls im Prinzip – überflüssig. Auf diese Weise werden zudem eingefah

rene und akzeptierte Wege der Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheit, die Differenzierungswirkungen, problematisiert.

Auf der Ebene des Individuums wurde nach Wirkungen des Bildungswesens gefragt, weil jeder Bildungs- und Erziehungsprozeß sich im einzelnen Individuum manifestieren muß. Dem Individuum widmen pädagogische Theorien aus diesem Grund besondere Aufmerksamkeit. Das Grundmuster der Vereinheitlichung und Differenzierung zeigt sich auf individueller Ebene im Verhältnis von Gleichbehandlung und Berücksichtigung individueller Unterschiede: Die Gleichbehandlung ergibt sich aus dem grundgesetzlich verankerten Diskriminierungsverbot, die Differenzierung ist auf Gleichwertigkeitsvorstellungen unterschiedlicher Menschen zurückzuführen. Die Idee des Individuums ist – auch historisch – eng mit Forderungen nach Herausbildung einer unverwechselbaren Besonderheit des einzelnen in der Gruppe bzw. Gesellschaft verbunden.

Homogenisierungs- und Heterogenisierungsvorgänge sind auf der Ebene des Individuums schon bei der Identitätsbildung zu beobachten. Um in einer Gruppe handlungsfähig zu werden, müssen die Gruppenmitglieder – allgemein gesprochen – gemeinsame Kommunikationsmittel, insbesondere eine Sprache, und zur Handlungsbeschleunigung gemeinsame Normen und Werte erlernen. Wer dieses nicht leistet, wird als Gruppenmitglied nicht anerkannt und sieht sich Sanktionen bis hin zum Ausschluß ausgesetzt. Zu den Gemeinsamkeiten gehört in der modernen Gesellschaft die Erfahrung des Schulbesuchs. Gleichzeitig müssen die Individuen eine Individualität entwickeln, die sie von anderen Individuen eindeutig unterscheidet – ebenfalls eine Forderung an alle. Die als gebrochen oder widersprüchlich beschriebenen Identitäten der Individuen entstehen aus dem Zusammenspiel homogenisierender und heterogenisierender Prozesse, die auf verschiedenen Ebenen der Identitätsbildung zu finden sind.

Als Beispiel eines Gleichbehandlungsversuchs auf individueller Ebene mit differenzierender Wirkung wurde die koedukative Erziehung von Jungen und Mädchen untersucht. Wenn man akzeptiert, daß Geschlechterrollen gelernt werden, hat auch das Bildungswesen einen Anteil an der Reproduktion geschlechtsspezifischer Selbstbilder. Vereinheitlichungs- und Differenzierungswirkungen vermitteln sich auf dieser Ebene gleichfalls durch ein Spannungsverhältnis von Gleichbehandlung und Differenzierung. Dahinter steckt ein Normalitätskonstrukt, das von anthropologischen Vorstellungen bis zu differenzierender Bewertung sozialer Vielfalt reicht. Die Wirkung von Koedukation verdeutlicht, daß gesellschaftliche Handlungs- und Interpretationsmuster auch mit dem Normalitätskonstrukt einen Weg ins Bildungswesen finden. Der Einfluß des Bildungswesens, der sich eigentlich nur über schulische Qualifikationen und vergebene Abschlüsse vermitteln sollte, wird dadurch ausgedehnt und unterläuft in diesem Fall die eigenen Intentionen. Obwohl Mädchen inzwischen durchschnittlich bessere Ab-

schlüsse als Jungen erreichen, trägt das Bildungswesen durch die Vermittlung geschlechtsspezifisch unterschiedlicher Identitäten mit zur Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Unterschiede zwischen den Geschlechtern bei.

Homogenisierungs- und Heterogenisierungsprozesse treten auf den hier untersuchten Ebenen nur zusammen auf. Der Versuch, die Idee der Chancengleichheit im Bildungswesen mit Hilfe von Gleichbehandlung durchzusetzen, führt zu subtilen Ausgrenzungsprozessen. Aber auch die Gleichbehandlung vermeintlich Gleicher, tatsächlich aber Verschiedener ist, wie das Beispiel Koedukation zeigt, keine Lösung. Die formale Homogenisierung führt zu funktionaler Heterogenisierung – die Geschlechterrollen werden reproduziert. Der in gewisser Weise auf einer entgegengesetzten Position liegende Versuch, vom Normalitätskonstrukt der allgemeinen öffentlichen Schule zu sehr abweichende Kinder und Jugendliche in spezialisierten Bildungseinrichtungen zu fördern, hat im individuellen Fall sicher gute Erfolge – soweit persönliche Fortschritte beachtet werden. Blickt man aber auf die gesamte Gruppe der in diesen Schulen Unterrichteten und ihre Absolventen, ist eine Stigmatisierung festzustellen. In unserer Gesellschaftsverfassung, die mit einem Berechtigungswesen formal auf das gesellschaftliche Selektionsproblem antwortet, führt die „Aussonderung“ in ein spezielles System mit differenzierten Abschlüssen in einer Situation knapper Ressourcen – und die herrscht in einer Marktwirtschaft per Definition, wenn die Bereiche der Knappheit auch wechseln – zu Ausgrenzung.

Die Ausdifferenzierung des Bildungswesens ist ein typisches Merkmal der modernen Gesellschaft. Das Bildungswesen hat verschiedene gesellschaftliche Funktionen zu erfüllen. Dabei steht es in einem unlösbaren Zwiespalt von Gleichheitsgrundsatz und Selektionsfunktion. Die Aufgaben des Bildungswesens könnten zum Teil andere gesellschaftliche Systeme übernehmen, die Probleme wären damit aber nur verschoben. Die Errichtung von Institutionen gehört ebenfalls zu den normalen Erscheinungen moderner Gesellschaften und ist zentral für die Durchsetzung der Gleichbehandlung. Bisher wurde eine Auflösung der Institution Schule nicht ernsthaft erwogen – höchstens deren partielle Weiterentwicklung. Dies wäre aber nichts anderes als eine weitergehende Modernisierung und bliebe darum im Rahmen der betrachteten gesellschaftlichen Modernisierung. Die grundlegenden Wirkungen der Institution sind auf diese Weise kaum zu verhindern. Die Entwicklung des Individuums und die Forderung nach Individualisierung gehören zum Grundbestand heutiger Gesellschaft. Zusammen mit der bürgerlichen Gleichstellung könnten sie nur durch den Verlust zentraler Vorstellungen dieses Gesellschaftstyps aufgegeben werden. Der Verzicht auf Homogenisierung oder Heterogenisierung ist aus diesem Grund in der modernen Gesellschaft *prinzipiell* nicht möglich.

Deshalb ist von einer anhaltenden Wirkung der hier aufgezeigten Mechanismen mit den Folgen Vereinheitlichung und Differenzierung auszu-

gehen. Erziehungswissenschaft und Pädagogik müßten sich darum mit den daraus erwachsenden Problemen auseinandersetzen.³⁹³ Allgemeine Pädagogik befaßt sich aber kaum mit kultureller, sprachlicher oder sonstiger Differenz³⁹⁴ und begreift die Frage nach dem Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit als Aufgabe entsprechender Subdisziplinen. Das Normalitätskonstrukt scheint im Modell des Normalschülers und der Normalbiographie überall in pädagogischen Theorien durch.

Allerdings waren diese Subdisziplinen in ihrer Entstehung nicht gerade Vorreiter der Wahrnehmung und Bearbeitung der aufgezeigten Probleme. Bei der Gruppe der ausländischen Kinder und Jugendlichen, die im Regelfall vom Normalitätskonstrukt Allgemeiner Pädagogik nicht erfaßt wird, waren es Elternverbände und betroffene Lehrer und Lehrerinnen, die in der Anfangszeit des (wieder) verstärkten Auftretens und Wahrnehmens dieser Kinder in Erziehungs- und Bildungseinrichtungen den mangelnden Erfolg und/oder die Organisationsstrukturen des Unterrichts beklagten. Es dauerte lange, bis eine größere Zahl von Vertretern und Vertreterinnen der pädagogischen Wissenschaft sich das Thema zu eigen machte. Die Zielrichtung entsprechender Modellversuche und Bildungspolitiken ist bis heute vielfach durch politische Vorgaben wie die Maxime „Deutschland ist kein Einwanderungsland“ geprägt. Vielfältige Einflußnahmen sind zu beobachten, die von Interessen der Herkunftsländer über arbeitsmarktpolitische und sozialversicherungsorientierte Belange bis hin zu innenpolitischen Sündenbockfunktionen reichen. Die internationale Einbindung des Staates und übernationale Beschlüsse – etwa der EU – beeinflussen darüber hinaus zunehmend Entscheidungen im Bereich der Kulturhoheit der Länder.

Dennoch werden seit einiger Zeit Vorstellungen und Modelle für Erziehung und Bildung mit ausländischen Kindern und Jugendlichen entwickelt, die sich mit der Idee interkultureller Erziehung Ziele setzen, die jenseits der von politischer Seite immer noch unterstützten Alternativen Assimilation oder Rückkehr liegen. Diese Ziele gehen von der vorhandenen multiethnischen bzw. multikulturellen Gesellschaft aus – oder zielen auf ihre Unterstützung – und haben deshalb Auswirkungen für *alle* Kinder, nicht nur für die ohne deutschen Paß. Solche gesellschaftspolitischen Optionen sind umstritten, und die Erfahrungen anderer Länder lassen sich nur begrenzt übertragen. So verwundert nicht, daß die Gruppe der Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, die sich mit interkultureller Erziehung

³⁹³ Eine Auseinandersetzung mit der Frage, wie diese Probleme in pädagogischen Theorien, etwa der Allgemeinen Pädagogik, berücksichtigt werden oder wie die Theorien damit umgehen, wäre ein eigenes Thema. Eine solche Analyse müßte anders angelegt sein als die hier durchgeführte Untersuchung.

³⁹⁴ Eine Ausnahme macht das von Ellger-Rüttgardt und Tenorth (1998) angezeigte Forschungsprojekt, das sich u. a. mit dem Einfluß der „Entdeckung“ einer Bildbarkeit Behinderter auf den allgemeinen Begriff der Bildsamkeit auseinandersetzen will.

befassen, in ihren Meinungen nicht einheitlich ist und zum Teil unterschiedliche Ziele verfolgt. Dennoch ist die Akzeptanz einer derart geänderten wissenschaftlichen Ausrichtung in den letzten Jahren aus verschiedenen Gründen stetig gewachsen. Ihre Umsetzung in pädagogisches Handeln stößt auf viele Probleme, deren Ursachen teilweise erläutert wurden.

Vertreter und Vertreterinnen der Sonderpädagogik waren und sind es weniger, die die institutionalisierte Segregation für behindert erklärter Kinder nicht länger unterstützen wollten bzw. wollen. Vielmehr waren und sind es vor allem Eltern solcher Kinder, die die damit einher gehende Stigmatisierung nicht mehr akzeptieren und integrative Erziehung zunächst im Kindergarten, dann in der Grundschule und jetzt langsam auch in Schulen der Sekundarstufe I durchzusetzen beginnen. Trotz aller Widerstände und anderer Interessen einzelner Personen bis hin zu Verbänden trugen die Erfahrungen anderer Länder, etwa Italiens, und die Ergebnisse der Modellversuche dazu bei, die Idee einer integrativen Erziehung aus dem Bereich der undenkbaren Utopie in praktische Realität und in zunehmend mehr Köpfe beteiligter und unbeteiligter Personen zu überführen. Unter den Sonderpädagogen und -pädagoginnen wächst dementsprechend die Zahl derjenigen, die sich für integrative Pädagogik aussprechen und sich wissenschaftlich mit dieser Orientierung engagieren.

Die Diskussion um eine weitere, vom Normalitätskonstrukt der Allgemeinen Pädagogik nur unzureichend erfaßte Gruppe, der Mädchen und Frauen, ist schon alt. Zwar wurde auch in der Pädagogik, aber eher mit Blick auf politische Entwicklungen und vor allem in gesellschaftspolitischen Zusammenhängen, um die Gleichstellung von Mann und Frau gestritten. Gleichberechtigung wurde in sehr langwierigen Prozessen erst im 20. Jahrhundert erreicht. Ein wichtiger, weil für die Möglichkeit beruflicher Existenz und damit Unabhängigkeit zentraler Aspekt waren dabei gleiche Bildungschancen für Mädchen und Jungen. Sie sollten durch gemeinsamen Schulbesuch erreicht werden. In den 1960er und 1970er Jahren ließ man deshalb Koedukation zu. Aus verschiedenen Quellen gespeist entstand in den 1980er Jahren eine neue Debatte um die Gleichberechtigung der Frau, die u. a. die Situation im Bildungswesen als eine anhaltende Ursache der Ungleichheit markierte. Formale Gleichbehandlung führt nicht zu gleichem gesellschaftlichen Erfolg. Inzwischen sind weibliche Jugendliche im allgemeinbildenden Schulwesen formal erfolgreicher als männliche. Die geschlechtsspezifische Selektivität verlagerte sich hin zur Berufsausbildung und zum Berufseintritt. Dennoch war es auch bezüglich dieser Gruppe so, daß die Diskussion von außen an die Wissenschaft herangetragen wurde und diese erst nach einiger Zeit reagierte. Inzwischen gibt es feministisch orientierte Pädagoginnen sowie eine anhaltende Debatte um Koedukation, Gleichheit, feministische Inhalte und Perspektiven u. a. in der Erziehungswissenschaft. Zwar wird die Diskussion fast ausschließlich von Frauen ge-

führt, aber sie hat inzwischen einen festen Platz eingenommen und ist in der Erziehungswissenschaft z. B. durch die Sektion Frauenforschung der DGfE institutionalisiert und hat eigene Professuren (z. B. in Bielefeld).³⁹⁵

Neben den Charakteristika Staatsangehörigkeit bzw. ethnische Zuschreibung, Behinderung (d. h. körperliche und/oder geistige bzw. psychische, negativ bewertete „Auffälligkeit“) und Geschlecht gibt es eine weitere „Gruppenzugehörigkeit“, in die das Kind hineingeboren wird, die soziale Situation. In den 1960er und 1970er Jahren diskutierte man die Unterschiedlichkeit realer Bildungsmöglichkeiten der Kinder verschiedener sozialer Schichten. Unter dem Stichwort Chancengleichheit sollte z. B. kompensatorische Erziehung die Chancenabhängigkeit von der sozialen Situation verringern.³⁹⁶ Auch diese Diskussion wurde von außen an die pädagogische Wissenschaft herangetragen. Dahinter stand damals u. a. der Wunsch, „Begabungsreserven“ zu wecken bzw. zu entdecken,³⁹⁷ die mithelfen sollten, die vermeintliche technologische und ökonomische Lücke zu füllen, die in der Zeit des Kalten Krieges Sputnik-Schock und rascher wirtschaftlicher Aufschwung zu offenbaren schienen. Zwar bildete sich schon Ende des 19. Jahrhunderts mit der Sozialpädagogik eine bis heute existierende wissenschaftliche Spezialisierung für untere soziale Schichten heraus. Allerdings befaßt sie sich gerade nicht mit allgemeiner, institutionalisierter Erziehung in der Schule, die über Abschlüsse – nicht nur in der BRD – wesentlich an der Verteilung von Lebenschancen beteiligt ist. Sie befaßt sich mit außerschulischen Situationen und trägt dazu bei – so eine weit verbreitete Kritik –, gesellschaftliche Konflikte, die sich aus sozialer Ungleichheit ergeben, zu befrieden. Innerhalb der Erziehungswissenschaft bildete sich keine Institution und keine Gruppe, die sich analog zur integrativen, inter-

³⁹⁵ Zwar gibt es bis heute – und in absehbarer Zeit – in der Bundesrepublik Deutschland keine Frauenhochschule, wie etwa in den USA. Zu den im Kapitel 4.3.2 erwähnten Veränderungen, z. B. in Form der Einführung des Studienfachs „Gender Studies“ in Berlin, kam seit dem Beginn des Wintersemesters 1997/98 der erste offizielle reine Frauenstudiengang in der Bundesrepublik: Die Fachhochschule Wilhelmshaven bietet im Rahmen eines Modellversuchs einen Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen an, der Frauen vorbehalten ist. Die Kapazitäten gewann die Fachhochschule, indem das Studienplatzkontingent in einen frauenspezifischen und einen gemischtgeschlechtlichen Teil aufgespalten wurde (Frankfurter Rundschau vom 28.08.1997, S. 6). Nach dem ersten Jahr sehen alle Beteiligten positive Auswirkungen, der Frauenanteil stieg in diesem Studiengang auf 48 Prozent. Nur die Frauenbeauftragte sieht in der Monoedukation einen Rückschritt und würde lieber auf Marketing und „Schnupperwochen“ an der Hochschule setzen. Inzwischen wird in Aalen ein Frauenstudiengang Feinwerktechnik und in Bielefeld einer für Energieberatung und -marketing geplant (ebd., 20.08.1998, S. 6, die tageszeitung vom 20./21.06.1998 S. X).

³⁹⁶ Eine Darstellung der seinerzeitigen Diskussionen um Möglichkeiten und Grenzen kompensatorischer Erziehung in der Schule bietet Hurrelmann (1975, S. 118-128).

³⁹⁷ Die durch die Untersuchungen aufgezeigten Benachteiligungen waren auch Gegenstand politischer Auseinandersetzungen, in denen es um die Verwirklichung von Chancengleichheit und „Bildung als Bürgerrecht“ (Dahrendorf) ging.

kulturellen und feministischen Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft um Diskriminierung (und deren erziehungswissenschaftliche Aufdeckung und Minderung) wegen der Zugehörigkeit zu unteren sozialen Schichten kümmert.³⁹⁸ Nachdem kompensatorische Erziehung für gescheitert erklärt wurde, schien die Bildungsexpansion der 1970er und 1980er Jahre das Problem sozialer Chancengleichheit zu lösen. Zwar zeigten alle entsprechenden Untersuchungen bis heute, daß die Sozialschichtabhängigkeit der Chance, bessere allgemeinbildende Abschlüsse zu erreichen, auf höherem Niveau fortbesteht und sich in jüngerer Zeit sogar wieder verstärkte, es bildete sich dennoch keine „soziale“ Erziehungswissenschaft heraus.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen stellen sich mir Fragen in zwei Richtungen: Eine befaßt sich mit der *Wahrnehmung* von Verschiedenheit und die andere mit dem *Umgang* damit innerhalb der Erziehungswissenschaft. Offensichtlich werden Verschiedenheiten zu unterschiedlichen Zeiten nicht gleich wahrgenommen und/oder diskutiert.³⁹⁹ Bekannt ist Vielfalt jedenfalls schon lange:

„Wir sind alle aus lauter Flecken und Fetzen und so kunterbunt unförmlich zusammengestückt, daß jeder Lappen jeden Augenblick sein eigenes Spiel treibt. Und es findet sich ebensoviel Verschiedenheit zwischen uns und in uns selber wie zwischen uns und anderen“ (Michel de Montaigne [1533 – 1592], zitiert nach Kristeva 1990, S. 131).

Die Vorstellungen über Gleichheit und Verschiedenheit sind also nicht neu. Neu ist die Wahrnehmung, Anerkennung und Interpretation von Verschiedenheit im Zusammenhang von Behinderung bzw. Nichtbehinderung, von kultureller, sprachlicher, ethnischer und religiöser Vielfalt und von geschlechtsspezifischen Mustern in Theorie und Praxis der Erziehung.

Damit hat sich das Spektrum der wahrgenommenen Verschiedenheit verschoben. Die Ungleichheit „klassischer“ Sozialgruppen (Beschäftigungsstand des Vaters bzw. des Haushaltsvorstandes, Allgemein- bzw. Berufsbildungsstand, Einkommen) geriet gleichzeitig weitgehend aus dem Blickfeld,

³⁹⁸ Die Mehrzahl der Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler würde vermutlich von sich behaupten, daß sie schichtspezifische Unterschiede berücksichtigt und diese Form gesellschaftlicher Ungleichheit ablehnt. Ohne ein solches Bekenntnis in Frage stellen zu wollen ist zu beachten, daß eine Forderung, die zur Aufgabe aller Beteiligten erhoben wird, auf diese Weise schnell zur „Nicht-Forderung“ zu machen ist. Wenn alle zuständig sind, ist niemand zuständig. Gibt es keine Gruppe oder Institution, der die Vertretung der Forderung übertragen ist, bleibt sie gesellschaftlich unsichtbar. Deshalb ist das Fehlen einer „sozialen“ Pädagogik für die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung damit und die bildungspolitische sowie gesellschaftliche Relevanz der „sozialen Frage“ von Bedeutung: Sie spielt (fast) keine Rolle.

³⁹⁹ Daran wären weitergehendere Fragen anzuschließen: Warum ist wem wann welche Homogenität wichtig bzw. wieviel Homogenität bezüglich welchen Maßstabs wird für notwendig gehalten? Warum akzeptiert wer wann welche Heterogenität bzw. welche Heterogenität wird für unschädlich oder sogar produktiv erachtet? Diese Fragen müßten in ihren gesellschaftlichen Dimensionen diskutiert werden, was hier nicht zu leisten ist.

obwohl sich die Unterschiede der (materialen) Chancengleichheit zwischen den verschiedenen Sozialstatusgruppen, wenn auch insgesamt auf etwas höherem Niveau, in den letzten Jahrzehnten nicht reduzierten.

Ebenso stellte sich die Forderung nach Gleichheit zu unterschiedlichen Zeiten differierend dar: Zunächst ging es in erster Linie darum, die gleiche Sprache zu sprechen und Lese- und Schreibfähigkeiten allgemein zu verbreiten, später um die gleiche (Hoch-)Kultur. In den Einheitsschuldiskussionen, etwa in den 1920er Jahren, wurden z. B. andere Vorstellungen von Gleichheit vertreten als in der nachfolgenden Zeit, in der etwa wechselnde Vorstellungen von „Begabung“ die Auseinandersetzungen der 1950er und 60er Jahre begleiteten.

Die Operationalisierung von Gleichheit und damit die Gleichheitsvorstellung wandelten sich also im Laufe der Zeit. Sie sind zeittypisch bzw. zeitabhängig. Ein Beispiel dafür ist der Gedanke des Lifelong-learning, der heute zum selbstverständlichen Repertoire jedes Bildungspolitikers und vieler Erziehungswissenschaftler zählt: Die Vorstellung, alle Menschen könnten ihr Leben lang dazulernen, hängt wohl eng mit der wachsenden Geschwindigkeit der Veränderung von Qualifikationsanforderungen auf dem Arbeitsmarkt zusammen, die dazu führt, daß viele Beschäftigten heute nicht mehr damit rechnen dürfen, die einmal erworbenen Berufskennntnisse ein ganzes Arbeitsleben lang nützen zu können. Die meisten müssen nicht nur laufend dazulernen, sondern möglicherweise im Rahmen ihres Arbeitslebens einmal oder mehrere Male umlernen.

Wie die Gleichheitsforderung sich im Laufe der Zeit wandelte, veränderten sich auch Wahrnehmung und vor allem Thematisierung von Heterogenitäten: Zu bestimmten Zeiten waren spezifische Heterogenitäten auffällig, zu anderen Zeiten wurden die gleichen Heterogenitäten nicht thematisiert. Daraus ergibt sich eine Reihe von Fragen: Bleibt vielleicht das Ausmaß zugelassener Heterogenität über längere Zeit gleich? Verschiebt sich der Fokus wahrgenommener und zugelassener Heterogenität nur im Laufe der Zeit über das Spektrum der gesamten existierenden Heterogenität? Gibt es ein Bedürfnis nach einem feststehenden Maß an Homogenität, etwa so viel, daß die Gesellschaft nicht „gesprengt“ wird? Wird möglicherweise nur die Menge an Heterogenität gesehen, die – zumindest in der Vorstellung – ein solches Minimum an Homogenität bestehen läßt?

Interessant wäre dabei eine Liste beobachtbarer Verschiedenheiten. Diese Liste ließe sich daraufhin befragen, wann welche Heterogenität diskutiert bzw. „bearbeitet“ wurde. Dazu paßt die Feststellung, daß zu bestimmten Zeiten nur spezifische Homogenitäten gefordert wurden bzw. werden. Zudem könnte man überprüfen, wann welche Homogenität hergestellt bzw. herzustellen versucht wurde. Vermutlich war zum jeweiligen

Zeitpunkt gerade diese Homogenität gesellschaftlich relevant.⁴⁰⁰

Ein Ausgangspunkt für die Analyse jüngerer Entwicklung könnte die statistische Kunstfigur der maximalen Benachteiligung im Bildungswesen sein: Inzwischen ist die Angleichung von Jungen und Mädchen im Bildungssektor zum größten Teil erreicht. Die Annäherung von Stadt und Land ist im wesentlichen ebenfalls umgesetzt. Der Ausgleich sozialer Unterschiede erfolgte dagegen bis heute nicht – und ist damit auch nicht so wichtig, bzw. nicht gewünscht. Die Abschaffung konfessioneller Unterschiede brauchte nicht verfolgt werden, sie war weitgehend ein statistisches Kunstprodukt. Daneben stehen Angleichungen entlang von Kennzeichen aus, die die Kunstfigur nicht enthielt: Die verschiedenen Behinderungsformen sind noch heute ein wichtiges Merkmal, und die Staatsangehörigkeit bzw. die ethnische Zuschreibung scheint nach wie vor – im Zusammenhang mit strukturellen Faktoren – ein relevantes Kriterium (statistisch gesehen) zu sein, wenn es um Benachteiligung im Bildungswesen geht.

Die eine Diskussionsrichtung kann man so zusammenfassen: Warum wird wann welche Gleichheit und welche Verschiedenheit wahrgenommen? Dazu gehört z. B. die Frage, warum es keine „soziale“ Erziehungswissenschaft im erläuterten Sinne gibt. Es entsteht der Eindruck, daß Problemwahrnehmung und -diskussion nicht auf durch Erziehung und Erziehungswissenschaft selbst induzierte Probleme gerichtet sind, sondern von außen angestoßen und in Gang gehalten werden. Das hat u. a. zur Folge, daß Diskussionen beendet werden, wenn sich das öffentliche Interesse abwendet. Die Autonomie der Erziehungswissenschaft ist relativ begrenzt. Das soll nicht beklagt, sondern festgestellt werden. Die Folge davon kann nur sein, sich mit den beobachtbaren, realen Veränderungsprozessen auseinanderzusetzen – nicht nur mit den in der öffentlichen oder politischen Diskussion gerade gehandelten.

Die zweite Diskussionsrichtung zielt auf Grundannahmen der Allgemeinen Pädagogik. Sie wird aus verschiedenen Richtungen in Frage gestellt. Als Alternative bzw. Ergänzung wurde vor einigen Jahren eine „Pädagogik der Vielfalt“ in die Diskussion gebracht. Die Pädagogik der Vielfalt⁴⁰¹ bezieht sich auf die Spezialgebiete der integrativen, interkulturellen und feministischen Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft. Eine solche Pädagogik der Vielfalt kann unter systematischen Gesichtspunkten aber nicht als Ersatz oder als Neuorientierung für eine Allgemeine Erziehungswissenschaft dienen. Die Berücksichtigung von Verschiedenheit ist zu einseitig, es muß um den Umgang mit Gleichheit *und* Verschiedenheit gehen. Deshalb ist zu untersuchen, welche vereinheitlichenden und welche differenzierenden Faktoren und Prozesse am Werk sind. Im Rahmen der ersten Diskus-

⁴⁰⁰ Als Hinweis kann z. B. die Durchsetzung der einheitlichen Verkehrssprache dienen, die politisch und ökonomisch zu einer bestimmten Zeit an Bedeutung gewann.

⁴⁰¹ Siehe die Ansätze von Prengel (1988, 1993), Hinz (1993) und Preuss-Lausitz (1993).

sionsrichtung wäre z. B. zu untersuchen, wie das Normalitätskonstrukt der Allgemeinen Pädagogik aussieht, ob es sich möglicherweise veränderte und wenn ja, warum. Weiter ist zu diskutieren, wie sich anthropologische Vorstellungen erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung wandelten. Erst vor einem solchen Hintergrund ließen sich Konturen einer neuen Allgemeinen Erziehungswissenschaft entwerfen, die sich der offenen und versteckten Homogenisierungs- und Heterogenisierungsprozesse bewußt ist und in diesem Bewußtsein Diskriminierungen möglichst reduziert.

Das Kapitel ist mit „Aufgeklärte Diskriminierung“ überschrieben. Im Zusammenhang mit Gleichheit und Verschiedenheit in der Erziehungswissenschaft ist eine Präzisierung notwendig: Selbstverständlich sollten unnötige Diskriminierungen unterbleiben – da aber bestimmte Homogenisierungen und Heterogenisierungen unauflöslich miteinander und mit moderner Gesellschaft verbunden sind, lassen sie sich nicht völlig ausschalten. Was zu leisten ist – und das ist hier Aufgabe der Erziehungswissenschaft –, ist die Untersuchung der Diskriminierungen. Erst wenn die Verbindungen aufgedeckt sind, läßt sich entscheiden, welche gewünschten und akzeptablen Folgen bestimmte Maßnahmen haben und welche unerwünschten und nicht mehr hinzunehmenden Nebenwirkungen auftreten.

Diskriminierung ist im Bildungswesen moderner Gesellschaften im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit unvermeidbar. Ein bewußter Umgang erleichtert die Entscheidung, falls Alternativen zur Wahl stehen, *darauf* bezieht sich die Forderung nach „aufgeklärter Diskriminierung“.

Allgemeine Pädagogik ist mit ihren Normalitätsvorstellungen keineswegs am Ende. Bei denjenigen allerdings, die diesem Normalitätskonstrukt nicht entsprechen (können oder wollen), trifft es zunehmend auf Widerspruch, und ihre Stimmen gewinnen an Gewicht. Das stellt die Allgemeine Pädagogik in ihrer gegenwärtigen Form in Frage. Sie kann sich nicht nur auf die zum Teil positiv bewerteten Homogenisierungsprozesse zurückziehen, sie muß Heterogenisierungen einbeziehen. Es zeigt sich, daß Homogenisierung nicht ohne Heterogenisierung zu haben ist, sie ist ihr Preis, ihre unabwendbare Konsequenz.

5.2 Ungleichheit für alle

Möglicherweise entstand im Fortgang der bisherigen Erörterungen der Eindruck, Homogenisierungs- und Heterogenisierungsprozesse im und durch das Bildungswesen seien in ihrer Verquickung ausschließlich negativ. Dann wäre logisch zu fragen, wie solche Prozesse zu vermeiden sind. Die verschiedenen Analysen zeigten, Homogenisierung und Heterogenisierung sind im Bildungswesen einer modernen Industriegesellschaft nicht zu um-

gehen, zum Teil sogar erwünscht. Deshalb stellt sich vielmehr die Frage, wie diese Prozesse bzw. ihre Folgen in pädagogischen Zusammenhängen „bearbeitet“ werden können.

Genauer gefragt: Wie kann Erziehungswissenschaft mit den zum Teil von gesellschaftlicher Seite an das Erziehungswesen herangetragenen Homogenisierungs- und Heterogenisierungsforderungen und mit den teilweise selbsterzeugten Vereinheitlichungs- und Differenzierungsprozessen umgehen?⁴⁰² Nachfolgend werden einige Überlegungen für die oben zur Analyse benutzten Ebenen Gesellschaft, Institution und Individuum vorgestellt.

Eine kritische Aufklärung über real ablaufende Prozesse sowie Folgen unbeachteter Prämissen erfordert eine Änderung der theoretischen Auseinandersetzung, die aus anderen Gründen schon verlangt wird, durch diese Ergebnisse aber eine weitere Begründung erfährt: Der klassische Blick mit „sozialtechnologischer“ Ausrichtung, der ein Ziel definiert, die Mittel zur Zielerreichung mustert und schließlich den Zielerreichungsgrad überprüft, reicht hier nicht aus, weil immer unbeabsichtigte Nebenwirkungen entstehen, die ein enger Blick auf das angestrebte Ziel nicht wahrnimmt. Es ist eine erweiterte, dialektische Analyse erforderlich, die sich auch um die Erfassung solcher Nebenwirkungen bemüht, die dem eigentlichen Ziel zuwiderlaufen, selbst wenn sie sich auf einer anderen gesellschaftlichen Ebene zeigen. Zudem sind die aufgezeigten Probleme nicht im klassischen Sinne zu *lösen*, wir werden mit dem Wissen um die Probleme leben müssen.

5.2.1 *Gesellschaftliche Ebene*

Auf der gesellschaftlichen Ebene stellt sich die Frage, wie unabhängig das Bildungswesen von gesellschaftlichen Vorstellungen und von im Prozeß der Moderne verankerten Entwicklungen agieren kann. Entsprechende Einschränkungen wurden oben erläutert. Deshalb sind viele wohlgemeinte Vorschläge zum Scheitern verurteilt, wie nachfolgend einige Beispiele verdeutlichen. Die Möglichkeiten des Bildungswesens, auf dieser Ebene aktiv auf gesellschaftliche Homogenisierungs- und Heterogenisierungsprozesse einzuwirken, sind gering.

Das Bildungswesen könnte aus anderen gesellschaftlichen Bereichen kommende homogenisierende Forderungen ablehnen – und versucht dies in mancher Hinsicht auch. Das Pochen auf Maßstäbe pädagogischer Autonomie ermöglicht in gewisser Weise, eine pädagogische Insel im Meer gesellschaftlicher Forderungen aufzubauen, auf der andere Verhältnisse gelten

⁴⁰² An dieser Stelle wird kein Versuch unternommen, die Probleme zu „lösen“ – dafür müßten andere Analysen erfolgen, wenn es überhaupt möglich wäre. Hier kann nur, vor dem Hintergrund der bisherigen Ergebnisse, auf einige Aspekte hingewiesen werden, die dabei zu beachten sind.

(sollen). Damit wird die Frage nach der Funktion des Schulwesens in diesem Rahmen gestellt. Will es sich gegen gesellschaftliche Muster stellen? Offensichtlich, denn sonst wäre keine Abschottung nach „außen“ nötig. Da dies nur sehr begrenzt möglich ist, könnte auch das Gegenteil praktiziert werden, ein unkritisches Einlassen auf gesellschaftliche Forderungen, und diese würden dann durch pädagogische Maßnahmen nur abgemildert. Damit gibt das Bildungswesen aber den Anspruch gesellschaftlicher funktionaler Differenzierung auf, es wäre nur noch ein verlängerter Arm anderer gesellschaftlicher Teilsysteme – damit verliert es an Bedeutung.

Deshalb führt z. B. der Vorschlag einer Abschaffung der Selektionsfunktion innerhalb des Bildungswesens, wie Prengel (1993, S. 61 f.) ihn macht, nicht weiter. Die Idee ist auf den ersten Blick menschenfreundlich, und in der Institution Schule könnten sich einige Fehlentwicklungen entkrampfen; auf gesellschaftlicher Ebene ist die Abgabe der Selektionsfunktion an andere Teilsysteme nicht sinnvoll. Luhmann und Schorr (1979) wiesen schon darauf hin, daß dann andere gesellschaftliche Bereiche die Selektionsfunktion übernehmen, und diese Bereiche bewältigen die Aufgabe auf keinen Fall gerechter bzw. demokratischer.⁴⁰³

Das Bildungswesen könnte andererseits versuchen, die als hinderlich angesehene Homogenisierung aufzugeben und Heterogenität als Ziel verfolgen. Das würde viele praktische Probleme des Schulwesens lösen – allerdings keine der gesellschaftlichen Einbindung des Bildungswesens. Wenn Förderung von Heterogenität – in bestimmten Zusammenhängen – auch ein altes Bildungsideal ist, so ist doch zu beachten, daß das Bildungswesen die Gesellschaft nicht zu verändern mag; das Bildungswesen kann nicht demokratischer sein als die Gesellschaft, und es kann sich nicht von verbreiteten allgemeinen gesellschaftlichen Forderungen lösen. Damit stellt sich die Frage, welche Heterogenität im Bildungswesen akzeptiert werden kann, wenn Homogenisierung ein Ziel ist? Und: Wieviel Homogenisierung ist akzeptabel, wenn es um Heterogenität geht?

Ein Beispiel verdeutlicht dies: Die nationalstaatliche Verfaßtheit des Bildungswesens führt – ausgehend von den Ideen Nationalvolk, Nationalsprache und Nationalkultur – zu Homogenisierungsprozessen. Die Bildungsexpansion baute, zusammen mit anderen gesellschaftlichen Veränderungen, einige der in den 1960er Jahren wahrgenommenen Ungleichheiten in der Erziehung ab oder reduzierte sie wenigstens. Die tendenzielle

⁴⁰³ Ansatzweise zeigt sich dies z. B. beim Übergang von der Schule in die Ausbildung bzw. in den Beruf. Mädchen erreichen heute bessere *schulische* Qualifikationen als Jungen. Deshalb müßten sie eigentlich die besseren und zukunftsträchtigeren Ausbildungsplätze besetzen. Da bei diesen Entscheidungen aber andere Faktoren durchschlagen und die „Marktverhältnisse“ des Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarktes die Anbieter von Ausbildungs- bzw. Arbeitsplätzen zumeist bevorzugen, so daß sie ihre Kriterien gegenüber den schulischen Qualifikationen durchsetzen können, kommt es an dieser Stelle zu diskriminierenden Ergebnissen.

Gleichbehandlung hat aber keine Gleichheit zur Folge, solange sie bestimmte Gruppen – im Endeffekt – systematisch ausgrenzt.

In den letzten Jahrzehnten wurde eine neue Ungleichheit deutlich: die entlang der „Staatsangehörigkeit“. Ob die nationalstaatliche Verfaßtheit des Bildungswesen mit ihren besonderen Diskriminierungsformen die eigentliche Ursache ist, ob es sich nur um eine ethnisch maskierte Variante der Benachteiligung entlang des Sozialstatus handelt oder ob es möglicherweise um bislang noch unentdeckte Benachteiligungen geht, die sich nach ganz anderen Mustern, z. B. gesellschaftlich jeweils aktuell produzierten bzw. akzeptierten „Differenzierungen“ (Staatsangehörigkeit, Sprache, Kultur, wirtschaftliche Stellung usw.), richten, ist bislang – trotz der im Kapitel 4.1 vorgestellten Ansätze – nur wenig erforscht. Vorerst ist nur die (statistische) Benachteiligung von Personen mit nichtdeutscher Staatsbürgerschaft hinsichtlich des formalen Erfolgs im Bildungswesen festzustellen.⁴⁰⁴

Einen Ausweg aus dieser Situation bietet die gesellschaftliche – nicht allein die schulische – Anerkennung von Differenz als elementares Merkmal menschlicher Gesellschaft. Die Akzeptanz gesellschaftlicher Heterogenität kann zum Schutz gegen Diskriminierung von Minderheiten und gegen die Eskalation von Konflikten beitragen. Dies würde entsprechend in das Bildungswesen zurückwirken.

Die bisherigen Überlegungen fragten eher nach dem gesellschaftlichen Außenverhältnis des Bildungswesens und ließen dabei kaum einen Spielraum des Bildungswesens erkennen. Deshalb wird der Blick jetzt nach „innen“ gerichtet. Welche Möglichkeiten bieten sich, im Rahmen weitgehend vorgegebener Homogenisierungs- und Heterogenisierungsvorstellungen mit gesellschaftlicher Gleichheit und Verschiedenheit umzugehen?

Ist das Bildungswesen in der Lage, eine eigene „Sphäre der Gerechtigkeit“ zu gestalten, wie Prenzel (1993) in ihrer Pädagogik der Vielfalt fordert? Walzer (1992) unterscheidet hierbei zwischen einfacher und komplexer Gleichheit. Diese Unterscheidung ist für die Beantwortung der Frage und damit als Hinweis auf die Selbständigkeit des Bildungswesens hilfreich: Einfache Gleichheit bedeutet in sozialen Zusammenhängen die gleichmäßige Verteilung eines speziellen sozialen Gutes, etwa Geld, Boden, Macht oder Bildung. Diese einfache Gleichheit wandelt sich im Laufe der Zeit fast zwangsläufig in Ungleichheit um, wenn es einen freien Markt für die Güter gibt. Geld kann man z. B. ausgeben oder sparen, in Konsum umsetzen oder investieren. Es bedürfte eines zentralistischen und starken Staates, die entstehende Ungleichverteilung des Geldes regelmäßig zu korrigieren. Möglich wäre auch, die Dominanz des Geldes zu reduzieren, so wie die Französische Revolution die Vorherrschaft von adliger Geburt und feuda-

⁴⁰⁴ Dies muß nicht so bleiben: In den USA stellen Zuwanderer und ihre Kinder – vor allem aus dem asiatischen Raum – inzwischen einen überproportionalen Anteil der Nobelpreisträger.

lem Grundbesitz beseitigte. Damit kommen andere Güter ins Spiel, wenn etwa bürgerlicher Reichtum Adel und Grundbesitz ablöst. Vermutlich wäre Ausbildung ebenfalls eine Investition, die für neue Ungleichheit sorgt, selbst wenn alle die gleiche Geldsumme zur Verfügung hätten. Die Schule würde (dann) zu einer Welt der Konkurrenz, in der Begabung, Sozialisation, Durchsetzungsvermögen und Anpassungsfähigkeit zu neuer Dominanz gegenüber der früheren des Geldes oder Adelstitels führten. Erfolgreiche Absolventen des Bildungswesens fordern in diesem Fall die Vergabe anderer Güter wie Titel, Macht und Einkommen nach dem von ihnen kontrollierten Gut. Damit streben sie Dominanz auch außerhalb der Schule an – die Meritokratie entsteht (Walzer 1992, S. 41 f).

Einfache Gleichheit wäre in Gesellschaften nur durch permanente Intervention eines starken Staates erreichbar. Er müßte entstehende Monopole einschränken und Dominanz verhindern. Theoretisch ist dies denkbar, aber dann wäre die Staatsmacht ihrerseits dominant und würde nur von Amtsträgern gebildet, die an der Ausschaltung anderer Monopole durch Reichtum, Macht oder Bildung interessiert sind (Walzer 1992, S. 42 f).

Wenn einfache Gleichheit für alle Güter nicht zu erreichen bzw. nicht aufrechtzuerhalten ist, bietet das Verfolgen einer *komplexen* Gleichheit eine Alternative. Komplexe Gleichheit ist dadurch gekennzeichnet, daß zwar Ungleichverteilungen einzelner Güter existieren, die jeweilige Monopolisierung aber nur begrenzten Einfluß auf die Verteilung anderer Güter hat. Keines der Güter, etwa Macht, Bildung oder Besitz, dominiert andere Güter, und der Besitz eines Gutes hat keinen Einfluß auf den Besitz eines anderen. Soziale Güter haben eine soziale Bedeutung innerhalb ihrer eigenen Sphäre. In einer Situation komplexer Gleichheit bestimmt der Besitz eines sozialen Gutes oder die Position eines Menschen innerhalb dieser Sphäre nicht den Besitz oder die Position in einer anderen. Politische Macht verschafft nicht ohne weiteres den Besitz von Geld, eine bessere Schulbildung der Kinder oder eine qualifiziertere medizinische Versorgung. Politische Macht ist dann kein dominantes Gut im Verhältnis zu anderen Gütern, und dieser spezifische Besitz verschafft nur eine *spezifische* Ungleichheit gegenüber anderen Menschen, keine allgemeine. Eine solche Situation ist nicht stabiler als die einfache Gleichheit, es gibt wesentlich mehr Ungleichheiten. Solange keine zu starke Dominanz eines Gutes existiert – die es zu verhindern gilt –, hat aber eine große Zahl von Menschen der politischen Gemeinschaft ein Interesse an der Aufrechterhaltung dieser Situation und wird sie deshalb verteidigen (Walzer 1992, S. 46 ff.).

Die – durch einen amerikanischen Hintergrund geprägte – Vorstellung Walzers von komplexer Gleichheit verdeutlicht die gesellschaftliche Gerechtigkeitsaufgabe des Bildungswesens im Zusammenhang mit Vereinheitlichung und Differenzierung und begrenzt sie zugleich: Das Bildungswesen muß sein Gut Bildung und sein gesellschaftliches Ergebnis in Form von

Abschlüssen möglichst unabhängig von außerschulischen Faktoren wie Einkommen, Herkunft, Vorbildung der Eltern, Macht- und Kapitalbesitz an die Kinder und Jugendlichen vergeben, also nach eigenen, „bildungsweseninternen“ Kriterien. Mehr kann man von diesem gesellschaftlichen Teilsystem nicht verlangen – und weniger sollte man nicht fordern.

Das Bildungswesen muß also mit seinen gesellschaftlichen Homogenisierungs- und Heterogenisierungsfunktionen leben. Es kann nur versuchen, negative Folgen dieser Funktionen innerhalb des Bildungswesens zu minimieren. Bei der Suche nach praktischen Vorschlägen stößt man auf bekannte Argumentationen, die diese Forderungen unterstützen. Die heutige Struktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland widerspricht den notwendigen Bedingungen zur Herstellung komplexer Gleichheit in diesem Bereich:

„Es wurde gezeigt, daß das dreigliedrige Schulsystem seinem selbstgesetzten Anspruch, leistungsgerechte Bildungslaufbahnen zu ermöglichen, nicht gerecht wird. Eine bestmögliche Entfaltung der individuellen Potentiale ist schon durch die Verteilung auf die weiterführenden Schulen nach dem Kriterium der relativen Leistungspotentiale nicht gewährleistet“ (Ditton 1993, S. 361).

Die Selektivität des Bildungswesens richtet sich nicht (nur) nach bildungssysteminternen Faktoren, sondern nach anderen Gesichtspunkten. Da die Übergangsentscheidung in die verschiedenen Schulformen eine entscheidende Rolle hat (Ditton 1992, S. 66), sollte als erste Maßnahme eine Verlängerung der Grundschulzeit auf sechs Jahre, wie in Berlin und Brandenburg praktiziert und von der Bildungskommission NRW (1995) gefordert, erfolgen. Eine spätere Entscheidung über die weitere Schullaufbahn reduziert die (soziale) Selektivität, wie die internationale Untersuchung von Blossfeld und Shavit (1993) ergab. Daneben müßte das Bildungswesen durchlässiger werden:

„Die gegenwärtig gegebenen Zufälligkeiten von Bildungskarrieren sind letztlich nur in einem offen und durchlässig organisierten Bildungssystem zu vermeiden“ (Ditton 1993, S. 361).

Deshalb ist eine grundlegende Strukturreform des Bildungswesens notwendig. Die Aufgabe der Mehrgliedrigkeit des Schulwesens ist dabei aus verschiedenen Gründen ein zentraler Punkt: Nur so ist der Aufbau bzw. Erhalt wohnortnaher weiterführender Schulen⁴⁰⁵ möglich, die eine Beziehung zum schulischen Umfeld aufbauen. Über die Wirkung der Einführung von Gesamtschulen, nicht nur im Hinblick auf soziale Selektivität, liegen in-

⁴⁰⁵ In Flächenstaaten führt der Rückgang der Geburtenzahl zur Gefährdung der wohnortnahen Schulversorgung. In Mecklenburg-Vorpommern ist beispielsweise wegen der geringen Bevölkerungsdichte die bisherige Struktur der Schulversorgung insgesamt in Frage gestellt, weil klassische Vorstellungen eines differenzierten mehrklassigen Schulwesens mit akzeptablen Schulwegzeiten kaum noch zu verwirklichen sind.

zwischen gesicherte Erkenntnisse vor:

„Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schullaufbahn wird in der Gesamtschule zwar nicht aufgehoben, aber deutlich abgeschwächt. Eine Benachteiligung von Mädchen gibt es im Hinblick auf Schulabschlüsse in der Gesamtschule ebensowenig wie im dreigliedrigen Schulsystem nach seiner Expansionsphase. Wo die Gesamtschule in ländlichen Regionen zu einer Verbesserung des Bildungsangebots beiträgt, unterstützt sie auch den Abbau regionaler Disparitäten“ (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, S. 540).

Die Alternative zum mehrgliedrigen Schulwesen der Gegenwart ist nicht zwangsläufig die Gesamtschule in der heutigen Form. Auf gesellschaftlicher Ebene ist entscheidend, die nichtschulspezifische Selektionswirkung zu reduzieren. Nach aller Erfahrung trägt ein relativ langer nichtdiskriminierender Verbleib im Bildungswesen zum Rückgang der Bedeutung außerschulischer Einflußfaktoren bei. Deshalb ist die lange *gemeinsame* Beschulung ein wichtiger Aspekt einer Strukturreform.⁴⁰⁶

5.2.2 Institutionelle Ebene

Eine radikale Forderung im Umgang mit Problemen der Homogenisierung und Heterogenisierung auf institutioneller Ebene wäre die nach Abschaffung der Institution Schule. Damit würde man sich aber der positiven Wirkungen dieser Institution berauben und überließe die jetzt in dieser institutionellen Form gelösten Aufgaben anderen gesellschaftlichen Mächten.

Da die Einrichtung von Institutionen ein Merkmal moderner Gesellschaften ist und mit weitergehender Modernisierung eher eine Zunahme der Institutionen verbunden ist,⁴⁰⁷ kann es nur darum gehen, wie nachteilig-

⁴⁰⁶ Zu unterstützen wäre dies durch den Erhalt bzw. Ausbau der Durchlässigkeit des Bildungswesens – z. B. zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung – und durch die Stützung des Zweiten Bildungsweges, um spätere Korrekturen individueller Bildungskarrieren zu ermöglichen. Auch die Öffnung der Hochschulen für formal (noch) nicht qualifizierte Personen ist dabei zu diskutieren. Der Beibehaltung ökonomischer Ausgleichsmaßnahmen – etwa des Bafög – kommt auf gesellschaftlicher Ebene, angesichts anwachsender Ungleichheiten der finanziellen Ausstattung, auch in Zukunft im Zusammenhang mit der sozialen Selektivität des Bildungswesens eine wichtige Rolle zu. Ihr langsamer Abbau ist vor diesem Hintergrund nur als Reduzierung der Möglichkeiten zur Herstellung von Chancengleichheit zu begreifen.

⁴⁰⁷ Demgegenüber sieht Richter (1994, S. 189) für die Zukunft eine „De-Institutionalisierung“ der Bildung. Mit Verweis auf neue Kommunikationsmittel nimmt er an, daß sich neben den Bildungsprozessen in Schulen und Hochschulen zunehmend informelle Bildungsmuster etablieren. Hier werden nach seiner Ansicht marktwirtschaftliche und korporative Organisationsformen vorherrschen. Dem ist entgegenzuhalten, daß es solche Bildungsformen seit langer Zeit gibt. Die Nutzungsstrukturen zeigen, daß diejenigen, die von formeller Bildung stärker profitieren, auch auf dem informellen Sektor dominieren. Finanzielle Hürden, die die marktwirtschaftliche Organisationsform aufbaut, sind dafür nur ein Grund, wichtiger ist, daß der andere Umgang mit Bildungsmöglichkeiten die differenzierenden Auswirkungen prägt. Erst wenn die weitgehend kostenfreien öffentlichen Bildungsangebote immer mehr abgebaut werden, würden kommerzielle Organisationsformen gesellschaftlich wirklich bedeutend.

ge Folgen der Institution Schule ausgeschlossen oder gemindert werden können.

Trotz der Annahme des anhaltenden Einflusses der Institution ist fraglich, ob dessen Grundlagen in Zukunft unverändert bleiben. Richter (1994, S. 189) sieht einen Rückgang der Sozialisationskraft einzelner Einrichtungen, insbesondere der Schule, weil andere Institutionen ebenfalls bildende Wirkungen haben. Zudem wird die Staatlichkeit der Organisation von Bildungsinstitutionen in Frage gestellt, weil sie Körperschaften eigener Art sind. Weiter sieht er Grenzen der rechtsstaatlichen Beeinflussung des Bildungswesens erreicht und geht davon aus, daß Gesetzgebung und Rechtsprechung eine geringere Rolle spielen werden.

Diese Einwürfe sind aber nicht geeignet, die grundsätzliche Wirkung der Institution Schule im Hinblick auf Homogenisierung und Heterogenisierung zu hinterfragen. Die zuvor schon erläuterten gesellschaftlichen Wirkungen bleiben hier außer acht. Die sozialisatorische Kraft der Schule als Institution nimmt vermutlich ab, weil jede einzelne Institution in der modernen Gesellschaft an Bedeutung verliert; dennoch bleibt die einheitliche Erfahrung des Schulbesuchs und die Unterwerfung unter die Rituale der Institution sowie die wachsende Abhängigkeit des einzelnen von formalem schulischem Erfolg. Dies relativiert jeden anderen Bildungsprozeß. Wie erläutert, kann man sich Wissen und Fertigkeiten aneignen, gesellschaftliche Bedeutung gewinnt es aber in der Regel erst durch Zertifizierung, und die ist nach wie vor fest mit der Institution Schule verbunden.

Der Hinweis auf den eigenen Charakter der Institution Schule, der sie von anderen staatlichen Institutionen unterscheidet, gewinnt gemeinsam mit schwindenden rechtlichen Beeinflussungsmöglichkeiten an Bedeutung. Wenn Änderungen in Bildungsinstitutionen nicht mehr einfach durch neue Verwaltungsvorschriften oder andere gesetzliche Rahmenbedingungen zu erreichen sind, weist dies zunächst nur auf die Verfestigung institutionseigener Strukturen und auf eine gewisse Unabhängigkeit der Handelnden in den Institutionen hin.⁴⁰⁸ Die Erfahrung, Änderungen nicht gegen die Betei-

⁴⁰⁸ Klemm, Rolf und Tillmann beklagen in ihrer Bilanz der Bildungsreform: „Die Frage danach, ob es im Schulwesen der Bundesrepublik eine Entwicklung zu mehr Demokratisierung und Partizipation gegeben hat, muß insgesamt eher negativ beantwortet werden. Die Schule als staatliche Institution tritt in den achtziger Jahren den an ihrem Leben beteiligten Lehrern, Eltern und Schülern zwar in ihren Umgangsformen modernisiert, aber doch nicht weniger autoritär und bürokratisch gegenüber als zu Beginn der Reformdebatten Ende der sechziger Jahre“ (Klemm/Rolf/Tillmann 1985, S. 35).

Dies gilt, von kleinen bzw. atmosphärischen Änderungen abgesehen, heute noch. Schule ist keine demokratische Institution. Dahinter ist nicht unbedingt Reformunfähigkeit in diese Richtung zu vermuten, vielmehr ist der autoritäre Zustand Ausdruck gesellschaftlichen Umgangs mit formalen Abstimmungsprozessen – außerhalb offizieller Wahlen.

lichten machen zu können, ist eine alte Kenntnis. Dies als Rückgang staatlichen Einflusses auf die Institution zu interpretieren, ist allerdings ein Fehlschluß. Wandeln sich finanzielle Rahmenbedingungen oder grundlegende gesetzliche Vorgaben, zeigt sich dies schnell in der Institution. Zudem finden Veränderungen in gesellschaftlichen Einschätzungen – etwa Wertmaßstäben – kurzfristig ihren Niederschlag in den Schulen, weil alle Beteiligten den öffentlichen Diskurs verfolgen, der ihre Einstellungen mitprägt. Dies bedeutet, daß heute andere Wege zu gehen sind, um Umgestaltungen in Institutionen zu bewirken, nicht, daß dies unmöglich ist.

Wie könnte ein Bildungswesen aussehen, das Probleme von Homogenisierung und Heterogenisierung bewußt angeht? Als institutionsinterne Gründe wurden für diese Prozesse insbesondere die Homogenitätsannahme bezüglich der einzelnen Schulklasse bzw. Schule und die hierarchische Struktur des gegliederten Bildungswesens genannt.

Die Homogenitätsannahme für die einzelne Schulklasse manifestiert sich in der Jahrgangsklasse, d. h. in der Annahme, daß Kinder in einem bestimmten Alter gleiche Lernfähigkeiten haben und im Laufe der Jahre gleiche Entwicklungen durchmachen, so daß die Jahrgangsklasse in ihrer Zusammensetzung – idealerweise – in der Zeit bis zur Beendigung der Schule erhalten bleibt.

Diese Altershomogenität ist nicht notwendig, um erfolgreich Lernprozesse bei Kindern zu initiieren, wie ein Blick über die Grenzen der Bundesrepublik Deutschland zeigt. Jahrgangsübergreifender und altersgemischter Unterricht findet mit zwei verschiedenen Zielen statt, die sich im Hinblick auf die Homogenitätsannahme grundlegend unterscheiden. In dem einen Fall wird in einem oder mehreren Fächern jahrgangsübergreifend unterrichtet, um homogene Lerngruppen zu erhalten. Gegenüber Unterricht in Jahrgangsklassen zeigen sich dabei in den leistungshomogen unterrichteten Fächern etwas bessere Schulleistungen. In dem anderen Fall wird der Unterricht jahrgangsübergreifend individualisiert. Dabei kommen in der Regel Elemente individualisierendes Unterrichts zur Anwendung. Auch hier entstehen nur geringe Vorteile des differenzierten Lernens gegenüber dem Jahrgangsklassenunterricht (Roßbach 1997, S. 144 f.).

In England griff man in den 1960er Jahren auf ältere Erfahrungen mit altersgemischtem Lernen zurück, weil ein Untersuchungsbericht die besondere Rolle sozialen Lernens und der sozialen Bedingungen für erfolgreiches Lernen nachdrücklich ins öffentliche Bewußtsein brachte. Bei der Wiederentdeckung reformpädagogischer Ideen wurde die Unterrichtsorganisation in Richtung Kleingruppenarbeit, Selbststeuerung des Lernens, Individualisierung sowie durch klassen- und jahrgangsübergreifendes Gemeinschaftshandeln verändert.⁴⁰⁹ Als Begriff spielt „family grouping“ eine besondere

⁴⁰⁹ Zu englischen Erfahrungen mit Binnendifferenzierung und Unterricht in heterogenen Gruppen siehe z. B. den schon älteren Band von Kelly (1981).

Rolle, weil die Lerngruppe sich wie eine Familie mit unterschiedlichen Jahrgängen zusammenfindet. In der Elementarschule wurde dieses Organisationssystem in England inzwischen zu einem Standardelement der Lernkultur. Der Versuch der britischen Regierung, durch das National Curriculum sowie landesweit vergleichbare Tests eine gewisse Vereinheitlichung der Lerninhalte zu erreichen, steht der pädagogischen Philosophie des „family grouping“ entgegen. Dennoch entschieden sich viele Schulen für das Beibehalten oder sogar den Ausbau dieser Unterrichtsorganisation (Knauf 1997, S. 128 f.).

Auch Schweden kennt jahrgangsübergreifenden Unterricht seit langer Zeit. Dort hat er eine andere Ursache: In den dünnbesiedelten Regionen des Landes führte man diese Sozialform der Pädagogik des 19. Jahrhunderts – notgedrungen – fort. Der Aufbau moderner mehrzügiger Mittelpunktschulen, der in den letzten Jahrzehnten diese rückständige Unterrichtsform ablöste, geriet in jüngerer Zeit in die Kritik. Mit einer allgemeinen Dezentralisierung von Entscheidungskompetenzen wurde auch die wohnortnahe (Grund-)Schule wieder verbreitet. Die Schulgesetzgebung gegen Ende der 1980er Jahre sah deshalb in ländlichen Bereichen Schulklassen vor, die zwei oder drei Jahrgänge übergreifen konnten. Gerichtsurteile in den 1990er Jahren ließen dann die Bildung von mehr als drei Jahrgänge umfassenden Klassen zu. Inzwischen sind solche Klassen nicht mehr auf den ländlichen Raum beschränkt; die Lehrer können an den Schulen selbst darüber entscheiden. Schätzungen gehen davon aus, daß sich rund 40 Prozent der Schulen für die Altersmischung entschieden haben. Wurden zunächst solche Klassen nur für jüngere Schulkinder gebildet, versuchen seit einiger Zeit Projekte, die Altersmischung auch in höheren Jahrgängen (ab Klasse 7) einzusetzen (Knauf 1997, S. 129 f.).⁴¹⁰

Das englische und das schwedische Beispiel zeigen, daß ganz unterschiedliche Gründe für die Aufhebung der Altershomogenität bzw. die Beibehaltung der Altersheterogenität herangezogen werden. Dabei ist – aus deutscher Perspektive – wichtig: Für schulischen Unterricht gibt es Alternativen zum „streaming“ – der äußeren Differenzierung für möglichst homogene Lerngruppen. Die Vergleichsergebnisse des Unterrichts in Jahrgangsklassen und altersgemischten Gruppen stellen die Bemühungen auf den ersten Blick in Frage:

„Eltern, Lehrkräfte und Schulverwaltung brauchen sich nicht über die schulleistungsbezogene oder sozial-emotionale Entwicklung von Schülern in jahrgangskombinierten und altersgemischten Klassen zu sorgen. Letztlich sind diese Klassen – trotz der sehr leichten

⁴¹⁰ Die Ausstattung dieser Schulen, jedenfalls der Schule, die Knauf (1997, S. 130) vorstellt, ist nicht mit der in Deutschland zu vergleichen. So verfügt jede der etwa 25 Kinder umfassenden jahrgangsübergreifenden Gruppen über fünf bis sieben Räume, die von einem Lernraum über einen Nebenraum, einen Wohnraum, einen Computerraum und eine Werkstatt bis zur Garderobe und eine Terrasse vor den Gruppenräumen reichen.

Vorteile im sozial-emotionalen Bereich – gemessen an den beschriebenen Kriterien einfach nicht besser und nicht schlechter als traditionelle Jahrgangsklassen“ (Roßbach 1997, S. 146).

Diese Ergebnisse sind ernüchternd, gemessen an den Erwartungen, die vielfach mit dem anderen Unterricht verbunden werden.⁴¹¹ Deshalb sollte man aber diese Organisationsform noch nicht beiseite legen, denn für die Frage der Homogenitätsannahme gibt sie eine klare Antwort: Lerngruppen müssen nicht altershomogen sein.

Bezüglich Leistungshomogenität wurde oben am Beispiel integrativen Unterrichts aufgezeigt, daß mit zieldifferentem Lehren auch Gruppen von Schülern und Schülerinnen zum allgemeinen Vorteil zu beschulen sind, die sich in ihrer Lernfähigkeit stark unterscheiden. Dies wird inzwischen nicht mehr nur in vorschulischer Erziehung oder Grundschulen, sondern zunehmend auch in der Sekundarstufe I praktiziert.⁴¹² Das bedeutet: Die institutionsbedingte Homogenitätsannahme ist nicht zwingend und das Normalitätskonstrukt des Schülers kann revidiert werden.

Ist die hierarchische Strukturierung des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland änderbar? Im Bereich der Grundschulen dürften solche Umgestaltungen wenig problematisch sein, da diese ohnehin Schulen für (fast) alle Kinder sind. Die Versuche mit integrativem Unterricht verdeutlichten, das „Behinderung“ normalerweise kein Ausschließungsgrund ist. Bei stärkerer Berücksichtigung anderer Familien- oder Erstsprachen sowie verschiedener sozialer und kultureller Hintergründe ist ein Eingehen auf solche Unterschiede ebenfalls möglich. Die geschlechtliche Heterogenität ist z. B. mit der zeitweiligen Auflösung koedukativer Gruppen in geschlechtshomogene Lerngruppen zu berücksichtigen (Hinz 1993, S. 410).

„Wesentlich problematischer gestaltet sich demgegenüber die Situation in der Sekundarstufe I. Die leistungsbezogen hierarchisch strukturierten bzw. konkurrierenden Schultypen sind mit der demokratischen Bewältigung von Heterogenität radikal in Frage gestellt. Sie kann grundsätzlich nur in einer für alle SchülerInnen obligatorischen Gesamtschule gelingen. Es bedarf einer Gesamtschule, die ihr Heil nicht in der Konkurrenz zum Gymnasium und in einer möglichst gerechten Leistungsselektion der SchülerInnen auf immer mehr Kursniveaus sucht, sondern die die heterogene Lerngruppe, in der verschiedene SchülerInnen mit- und voneinander lernen können, zu ihrer Maxime erhebt und so

⁴¹¹ Als Grund wird in der Regel angegeben, daß individualisierter Unterricht nicht effektiver ist als traditioneller Unterricht. Direkte Lehrerzuwendung fördert das Lernen mehr als erhöhte Anteile an Stillarbeit und Arbeit mit verschiedenen schriftlichen Materialien. Durch die Leistungshomogenisierung in jahrgangsübergreifenden Gruppen kann sich die Lehrperson den Gruppen in stärkerem Maße direkt zuwenden. Das erklärt ihren größeren Lernerfolg (Roßbach 1997, S. 146).

⁴¹² Siehe dazu Herz (1999), der die Schulpraxis an der Integrierten Gesamtschule Bonn-Beuel vorstellt. Dort sind seit 13 Jahren Integrationsklassen eine Selbstverständlichkeit. Die Devise „Jedes Kind ist einzigartig“ ist keine isolierte Aktion, sondern findet sogar Eingang ins Schulprogramm. Dieses steht unter dem Leitbegriff „Integration“ und verfolgt noch andere Integrationsbemühungen.

ein klares, unverwechselbares pädagogisches wie bildungspolitisches Profil gewinnt. Eine solche Vorstellung erscheint zur Zeit als utopisch“ (Hinz 1993, S. 410 f.).

Prinzipiell sind andere schulische Organisationsformen realisierbar, dazu muß man nur über staatliche Grenzen, in die Geschichte oder in Modellschulen sehen. Hinz bezeichnet seine Vorstellung wegen des Beharrungsvermögens der im 19. Jahrhundert entstandenen Schulstruktur dennoch als Utopie. Klemm, Rolff und Tillmann (1985) merken dazu im Rahmen ihrer Analyse der Bildungsreform der 1960er und 70er Jahre an:

„Auffällig an diesem historischen Rückblick ist, daß die Abschaffung eines gegliederten Schulsystems stets dann diskutiert wurde, wenn sich nach einer gesellschaftlichen Krise und einem staatlichen Zusammenbruch die Frage nach dem «Neuanfang» stellte. In dem Maße, in dem die gesellschaftlichen Strukturen dann wieder restauriert werden konnten, stabilisierten sich jeweils auch die alten Schulstrukturen“ (Klemm/Rolff/Tillmann 1985, S. 62).

Das Nachdenken über eine Schule für alle hat eine alte Tradition. Die Einheitschulforderungen nach dem Ersten und dem Zweiten Weltkrieg sind auf den ersten Blick in der Gesamtschule, wie sie seit Ende der 1960er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland eingerichtet wird, umgesetzt. Daraus ist nicht der Schluß zu ziehen, die Homogenisierungs- und Heterogenisierungswirkungen der Institution Schule ließen sich durch eine flächendeckende Einführung der Gesamtschule positiv lösen. Mit ihrer fächergenauen Leistungsdifferenzierung ist diese Schulform in gewisser Weise sogar eine Steigerung des an Homogenität orientierten institutionellen Aussonderungsgedankens.⁴¹³ Erst das Aufgeben dieser prinzipiellen Aussonderung in abschlussorientierte hierarchische äußere Differenzierungen wäre ein wichtiger Schritt zur Beseitigung der Homogenitätsannahme.⁴¹⁴

⁴¹³ Die durch die äußere Gliederung des Schulwesens wirksame Selektionsfunktion ist mit bildungssysteminternen Maßnahmen nicht zufriedenstellend lösbar, wie Luhmanns und Schorrs (1979, S. 265-274) Auflistung von sechs Mustern zeigt, mit denen bisher versucht wurde, das Selektionsproblem pädagogisch zu bearbeiten: Kompensatorische Erziehung soll im Ergebnis Chancengleichheit bringen; das „Ausschöpfen“ von Begabungsreserven soll letztlich den gesellschaftlichen Aufstieg aller ermöglichen; „zielerreichendes Lernen“ will alle Schüler durch unterschiedliche Bemühungen zum Erreichen gleicher Lernziele bringen; mehr Praxisnähe in Ausbildungen bzw. deren stärkere Diversifikation soll eine bessere Abstimmung zwischen Ausbildung und Beschäftigung erreichen; an Mittelschichtvorstellungen bzw. bildungsbürgerlichen Idealen ausgerichtete Bildungsinhalte sollten hinterfragt werden, da Arbeiterkinder z. B. im Mathematikunterricht vergleichsweise bessere Noten hätten; eine Verstärkung der Beratungstätigkeit soll Entscheidungen über den Schul- und Berufsweg enger an individuelle Neigungen der Schüler anpassen, d. h., die Schüler übernehmen selbst die Verantwortung für Fehlentwicklungen.

⁴¹⁴ Daß dies nicht reine Utopie ist, zeigen – neben der Beachtung von Schulformen anderer Staaten – relativ praxisnahe Veränderungsvorschläge für in der Schule vermittelte Inhalte und die Vermittlungsformen unter dem Gesichtspunkt „Recht auf Gleichheit – Recht auf Differenz“, die in einigen Teilen des Beitrags von Klafki (1994b) enthalten sind. Er weist etwa auf die Laborschule und das Oberstufenkolleg in Bielefeld hin.

5.2.3 Individuelle Ebene

Auf der individuellen Ebene zeigen sich Homogenisierung und Heterogenisierung in Gleichbehandlung sowie Differenzierung und sind auch hier miteinander verknüpft. Die Herstellung von Homogenität auf einer Ebene hat offensichtlich immer Heterogenität auf einer anderen, wenn nicht sogar der gleichen Ebene zur Folge. Heterogenität kann u. U. sogar verstärkt werden. Das Beispiel der Koedukation, die Ungleichheit auf einer anderen Ebene erzeugt bzw. verstärkt, zeigt, daß diese Gegenentwicklung lange Zeit „versteckt“ bleiben kann.

Aus historischer Perspektive ist ein „Entwicklungsprozeß“ zu beobachten, bei dem die Homogenisierung im Bildungswesen auf einer Ebene die Heterogenisierung, die für die Aufrechterhaltung der Heterogenität sorgt, auf die nächst „niedrigere“ Ebene verlagert. So wurde z. B. die gesetzliche Einführung der Schulpflicht für alle von einer Differenzierung der Schulen bzw. der strikten Trennung von Bildungswegen begleitet. Die allgemeine Zugänglichkeit zu den Schulen, bzw. die Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen den Schulformen baute die Hierarchie der Schulformen aber nicht ab, sondern verstärkte sie in gewisser Weise noch. Bei einer weiteren Entwicklung – etwa im Zusammenhang mit der Autonomie von Schulen und der Einführung von Marktstrukturen – wird es schließlich zur Differenzierung der einzelnen Schulen kommen. Der Endpunkt dieser Entwicklung ist das einzelne Individuum, das schließlich selbst für die Ergebnisse der Homogenisierungs- und Heterogenisierungsprozesse „verantwortlich“ ist bzw. gemacht wird, weil ihm alle Wege offen standen.

Gleichzeitig – vielleicht sogar im Zusammenhang damit – gewann das Individuum durch den Individualisierungsprozeß in der modernen Gesellschaft an Bedeutung. Dies ist nicht rückgängig zu machen; es wird als Vergesellschaftungsform vermutlich noch an Gewicht zunehmen. Davon muß das Bildungswesen ebenso ausgehen wie Überlegungen zu einem anderen Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit.

Wenn Individualisierung und damit auch Individualität ältere Erscheinungen sind, die – mindestens zum Teil – gewünscht bzw. in Bildungsprozessen ein Ziel waren, stellt sich die Frage, wie bzw. warum Verschiedenheit zu manchen Zeiten in Verbindung mit Bildungsprozessen wahrgenommen wird. In der Vormoderne war Ungleichheit zwischen den gesellschaftlichen Gruppen selbstverständlich, Gleichheit gab es nur sehr begrenzt innerhalb der verschiedenen Gruppen.⁴¹⁵ So verstanden sich die Griechen durchaus als gleich, gemeint war aber die relative Gleichheit der Männer der obersten gesellschaftlichen Gruppen. Mit der Moderne ent-

⁴¹⁵ Hierbei ist zu beachten, daß sich die Maßstäbe der Wahrnehmung von Gleichheit und Verschiedenheit ebenfalls veränderten, so daß Gleichheitsbeschreibungen in verschiedenen Zeiten differierend ausfallen.

stand der Anspruch auf rechtliche Gleichheit für jedes Individuum, tatsächlich ging es um die bürgerliche Gleichheit bestimmter Männer. Jüngere Entwicklungen sind von der zunehmenden Durchsetzung des – vor allem mit der Französischen Revolution postulierten – Gleichheitsgrundsatzes u. a. in Erziehung und Bildung bestimmt: Als erste Gruppe wurden religiöse „Normabweichler“ aufgenommen (in den deutschen Ländern Juden), es folgten die obersten sozialen Schichten, Frauen, untere soziale Schichten, ethnisch-kulturelle Abweichler und schließlich „Behinderte“. Inzwischen haben alle Bürger des modernen Staates in Bezug auf das Bildungswesen die gleichen Rechte.

Die so entstandene Gleichstellung und die sich daraus ergebende Gleichbehandlung aller Schülerinnen und Schüler ohne Ansehen des Geschlechts, der Herkunft, des Sozialstatus, des Einkommens, der Staatsangehörigkeit, des religiösen Bekenntnisses bzw. der weltanschaulichen Orientierung, der Muttersprache, der Leistungsfähigkeit usw. ist eine sehr zwiespältige Angelegenheit.

Einerseits wurde damit das System der Standesprivilegien abgebaut, der freie Zugang zu Positionen mit höherem Prestige ermöglicht, ein Berechtigungswesen einsetzbar, Gleichberechtigung – z. B. zwischen Männern und Frauen – denkbar usw. Die Gleichbehandlung ist eine Errungenschaft des modernen Bildungswesens. Sie korrespondiert mit demokratischen Gesellschaftsvorstellungen. Gleichbehandlung und Gleichberechtigung der Individuen, unabhängig von ihren Gruppenzugehörigkeiten, sind deshalb ein Fortschritt.

„Es hat einen hohen Grad an Vernünftigkeit, die Schüler in erster Linie in ihrer universellen Schülerrolle und nicht in ihrer partikularen Herkunft wahrzunehmen. Es ist aber schwierig, diese institutionelle Regel, die pädagogischer Rationalität entspricht, mit dem anderen pädagogischen Prinzip der Individualisierung auszubalancieren, das die Bezugnahme auf kulturspezifische Lebenswelten impliziert“ (Auernheimer u. a. 1996, S. 94).

Andererseits hat die Reduktion der zu Erziehenden auf ihre „Schülerrolle“ auch Nachteile bzw. negative Folgen: Die ungleichen Voraussetzungen verschiedener Personen bleiben außer acht. Chancengleichheit ist nur Chancengerechtigkeit, wenn die Startpositionen für alle gleich sind. Da Bildung nicht im abstrakten Raum stattfindet, sondern immer von konkreten Personen an konkreten „Gegenständen“ betrieben wird, sind die Startpositionen sehr ungleich. Bei hochdeutscher Unterrichtssprache sind alle benachteiligt, die diese Sprache in ihrer Primärsozialisation nicht oder nicht so gut lernten. Unterricht setzt ein bestimmtes historisches und kulturelles Allgemeinwissen voraus, das benachteiligt diejenigen mit abweichenden Vorerfahrungen, weil sie etwa aus einer anderen, nichtdominanten Sozialschicht stammen oder eine andere regionale Herkunft haben. Da bestimmte Tugenden in der Schule hoch angesehen sind und wesentlich zum Schulerfolg beitragen, sind die bevorzugt, die diese Tugenden schon in die Schu-

le mitbringen (z. B. Pünktlichkeit, Selbstkontrolle, Anerkennung von Hierarchie, Ordnungssinn, Bedürfnisaufschub). Der Katalog ließe sich fortsetzen, aber auch so wird klar, daß Gleichbehandlung einen Homogenisierungsdruck erzeugt und gemeinsam mit der Selektionsfunktion des Bildungswesens zugleich gesellschaftliche Heterogenität reproduziert.

Gleichstellung und Gleichbehandlung der Individuen führen in diesem Zusammenhang nicht alleine weiter. Die sich in der Individualität zeigende Verschiedenheit der einzelnen Personen muß akzeptiert werden. Forderungen nach gleichwertiger Anerkennung von Verschiedenheit wurden inzwischen vielfach erhoben:

„Die Schulreform hat das einzelne Kind noch nicht *radikal genug* wahrgenommen. Es gilt jetzt, die einzelnen in einer Weise in die Schule einzugliedern, daß ihre Individualität nicht zerstört wird. Alle Schulklassen sind heute *‘Integrationsklassen’*, und die Aufgabe, vor der – wenn auch in graduell verschiedener Weise – alle Schulen stehen, ist es, der Unterschiedlichkeit der Kinder gerecht zu werden“ (Combe 1996, S. 18, Hervorhebungen im Original).

Wie kann das Bildungswesen verändert werden, ohne die Gleichbehandlung als gesellschaftlichen Fortschritt aufzugeben? Ein Einfluß auf individueller Ebene ist sehr schwierig, weil gesellschaftliche Vorstellungen zumeist versteckte Auswirkungen haben. So können gut gemeinte Aktionen schnell ins Gegenteil umschlagen, wenn man solche gesellschaftlichen Implikationen nicht genügend berücksichtigt.⁴¹⁶

Die individualistische Gleichstellung führt für die Mitglieder bestimmter Gruppen nicht zu Gleichberechtigung, solange die Maßstabsdefinitionen, entlang derer Erfolg und Mißerfolg ermittelt und vermittelt werden,

⁴¹⁶ Die Problematik von Homogenisierung und Heterogenisierung zeigt sich im Rahmen schulischer Bildungsprozesse selbst an einem hauptsächlich auf Austausch und Kontakt – und damit auf Fremdverstehen – ausgerichteten Bereich wie dem internationalen Schüleraustausch. Offizielle Ziele der Verständigung, Versöhnung und Vermittlung werden durch politische Begleitumstände oder Verfahrensweisen unterlaufen und führen zu gegenteiligen Ergebnissen, wie Krüger-Potratz (1996) aufzeigt.

Aus dem Blickwinkel von Homogenisierung und Heterogenisierung betrachtet zeigt sich, daß im Laufe der Geschichte nicht nur pazifistische und auf Völkerverständigung zielende Motive zu finden sind, einige Varianten des Austauschs sind von anderen Interessen geprägt. Die internationalen Kontakte ließen sich z. B. zur Definition bzw. Umdefinition von „sozialen“ Grenzen nutzen: „Das Argument, daß internationale Kontakte den Horizont der Schüler erweitern, wurde stets mit dem Hinweis darauf verbunden, daß die Schüler in der Konfrontation mit der ‘fremden Kultur’ die eigene besser kennen und schätzen lernen sollen“ (ebd., S. 32 f.). Die fremdsprachliche Korrespondenz wird dazu herangezogen, Eigengruppen- und Fremdgruppen Grenzen entlang politischer Grenzen zu markieren: „Als fremd wird definiert, was auf der jeweils anderen Seite der Staatsgrenze existiert, die andere (National-)Sprache und die andere hypothetische (National-) Kultur. [...] Der grenzüberschreitende Austausch soll letztlich zur präziseren Wahrnehmung der Grenze führen“ (Krüger-Potratz 1996, S. 33). Diese Form der Völkerverständigung setzt eine jeweilige Homogenisierung in den verschiedenen Staaten voraus bzw. beabsichtigt, sie in den Köpfen der beteiligten Schüler vorzunehmen.

an den alten dominanten Gruppen ausgerichtet sind. Die Gleichbehandlung Verschiedener führt vor dem Hintergrund des Normalitätskonstruktes zu Diskriminierung. Deshalb sind zwei Maßnahmen notwendig: Differenzierung als partielle Aufhebung der Gleichbehandlung und Abbau des Normalitätskonstruktes.

Differenzierung ist in schulischer Bildung eine alte Forderung und wird, wie erläutert, als äußere Differenzierung schon lange praktiziert. Binnendifferenzierung ist dagegen der Versuch, mit einer teilweisen Individualisierung des Unterrichts auf Verschiedenheiten der Schüler und Schülerinnen einzugehen. Solche Bemühungen, den einzelnen gerecht zu werden, wurden schon vielfach erhoben und brauchen deshalb hier nicht weiter ausgebreitet zu werden.⁴¹⁷ Sie erfahren vor dem Problemhintergrund aber eine weitere Begründung.

Eine Änderung des (heimlichen) Normalitätskonstruktes jeder einzelnen Lehrperson ist kaum erreichbar, da sich in diesem Konstrukt gesellschaftliche Vorstellungen widerspiegeln, die mit wissenschaftlichen Mitteln nicht zu beeinflussen sind. Praktisch kann dies so aussehen, daß über Existenz und Auswirkungen des Normalitätskonstruktes informiert wird. Zudem ist die Heterogenität der verschiedenen Dimensionen dieses Konstruktes zu vermitteln und muß Anerkennung finden. Weiter darf nicht länger Gleichartigkeit in Richtung des Normalitätskonstruktes gefordert oder herzustellen versucht werden. Verschiedenheit bezüglich eines Merkmals soll wahrgenommen und als gleichwertig anerkannt werden.

Wichtig ist, daß es nicht um die Unterschiede bestimmter Merkmale wie ethnische Zugehörigkeit, Begabung, Geschlecht oder Hautfarbe, Bildung und Alter geht. Eine solche Einschränkung würde den Blick auf das Wesentliche verstellen: Entscheidend sind die an die Unterschiede geknüpften *Funktionen*. Schließlich ließen sich ganz andere Differenzierungen treffen; es leben in jeder Gemeinschaft auch große und kleine Menschen, solche mit hellen und dunklen Haaren, mit unterschiedlichen Augenfarben, mit großer und kleiner Körperkraft, Dicke und Dünne, solche mit Sprachkenntnissen in einer oder mehreren Sprachen, mit und ohne Briefmarken- oder Bierdeckelsammlung, mit und ohne Reiseerfahrungen usw.

Derartige Differenzierungen sind zudem leicht auf andere Bereiche auszuweiten. Das Vermögen der Menschen zur Unterscheidung ist – wie die Summe der Wünsche – nahezu unbegrenzt. Wenn das Vermögen unbegrenzt ist und die Gelegenheiten zur Differenzierung ebenso, dann ist die

⁴¹⁷ Zu Differenzierung allgemein siehe Hurrelmann (1995) und Schulz (1995), kurzgefaßt auch Vollstädt (1997), zu Differenzierungsformen sowie zu ihrer Kritik Bönsch (1995). Probleme der Binnendifferenzierung spricht von der Groeben (1997) an, weitere Artikel im gleichen Heft befassen sich mit der praktischen Umsetzung bzw. mit Ängsten davor. Die innere Differenzierung steht vor der paradoxen Situation, daß alle die Notwendigkeit anerkennen, in der Praxis dennoch undifferenzierter Unterricht klar dominiert.

einzelne Unterscheidung, für sich genommen, unwichtig. Entscheidend ist die Rolle, die sie spielt bzw. die ihr zugewiesen wird.

Formale Gleichheit heißt nicht automatisch Gerechtigkeit.⁴¹⁸ Sie kann genauso gut getarnte oder unbewußte Diskriminierung zur Folge haben und widerspricht damit demokratischen Gesellschaftsvorstellungen. Daraus darf allerdings nicht der Umkehrschluß gezogen und formale Gleichheit abgelehnt werden. Nur vor dem Hintergrund der erreichten relativen Gleichheit wird die Verschiedenheit und werden die Schattenseiten der Gleichstellung deutlicher. Die Gleichheit muß weitergetrieben werden, indem die Gleichstellung ein praktiziertes Recht wird: das Recht auf Ungleichheit für alle.⁴¹⁹

⁴¹⁸ Weilers „Gerechter Nutzen der Gleichbehandlung“ (1997) widerspricht dem auf den ersten Blick. Ihm geht es aber um Moralerziehung. Als deren „Begriffskerne“ sieht er Gerechtigkeit und Solidarität, bei denen es um Gleichbehandlung und Gegenseitigkeit geht.

⁴¹⁹ Den Titel „Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs“ trägt der dritte Band (Heydorn 1980b) der ersten Ausgabe von Schriften Heydorns nach dessen Tod.

Literatur

- Abels, Heinz 1993: Jugend vor der Moderne. Soziologische und psychologische Theorien des 20. Jahrhunderts. Opladen: Leske + Budrich
- Adick, Christel 1990: Moderne Schulentwicklung in der sogenannten „Dritten Welt“ im Spannungsfeld von globalem Modell und regionalen Realisationsbedingungen. In: Benner/Lenhardt/Otto (Hg.) 1990, S. 220-225
- Adick, Christel 1992a: Die Universalisierung der modernen Schule. Eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien aus Westafrika. Paderborn u. a.: Ferdinand Schöningh
- Adick, Christel 1992b: Transnationale Merkmale moderner Schulentwicklung. In: Benner/Lenzen/Otto (Hg.) 1992, S. 345-351
- Alba, Richard D./Handl, Johann/Müller, Walter 1994: Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 46. Jg., 1994, Heft 2, S. 209-237
- Allemann-Ghionda, Cristina 1994: Die Schweiz und ihr Bildungswesen: von Babylonia zu MultiKulti. In: Zeitschrift für Pädagogik, 40. Jg., 1994, Heft 1, S. 127-145
- Allemann-Ghionda, Cristina 1996a: Besprechung von Auernheimer (1995) und Nieke (1995). In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Jg., 1996, Heft 2, S. 297-302
- Allemann-Ghionda, Cristina 1996b: Migration und Bildung in multikulturellen Verhältnissen: Europäische Strategien im Wandel. Eine vergleichende Untersuchung. Schlußbericht des Projektes 11-36234.92 gefördert vom Schweizer Nationalfonds zur wissenschaftlichen Forschung. Universität Bern.
- Anderson, Benedict 1988: Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts. Frankfurt/M., New York: Campus (Erweiterte Neuausgabe 1996)
- Anderson, Benedict 1991: Die Erschaffung der Nation durch den Kolonialstaat. Das Beispiel Südostasien. In: Das Argument. Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften, 1991, Heft 2, S. 197-211
- Antor, Georg 1992: Erfahrungen mit dem gemeinsamen schulischen Lernen Behinderter und Nichtbehinderter und das Problem der Grenzziehung. In: Benner/Lenzen/ Otto (Hg.) 1992, S. 297-301
- Anweiler, Oskar/Fuchs, Hans-Jürgen/Dorner, Martina/Petermann, Eberhard (Hg.) 1992: Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990. Ein historisch-vergleichender Quellenband. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (ebenfalls Opladen: Leske + Budrich)
- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1990: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Überblick für Eltern, Lehrer und Schüler. Reinbek: Rowohlt

- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1994: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek: Rowohlt
- Ascherson, Neal 1996: Schwarzes Meer. Berlin: Berlin Verlag
- Auernheimer, Georg 1991: Nachdenken über Deutschland als Nation. In: Das Argument. Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften, 1991, Heft 2, S. 227-234
- Auernheimer, Georg 1993: Die Antworten von Schule und Erziehungswissenschaft auf die Herausforderungen der Einwanderungsgesellschaft. In: Jahrbuch für Pädagogik 1993. Öffentliche Pädagogik vor der Jahrhundertwende: Herausforderungen, Widersprüche, Perspektiven. Redaktion: Lingelbach, Karl-Christoph/Zimmer, Hasko. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang, S. 159-176
- Auernheimer, Georg 1994: Das Anderssein ist kein Thema. In: Erziehung und Wissenschaft, 45. Jg., 1994, Heft 10, S. 12-13
- Auernheimer, Georg 1995: Einführung in die interkulturelle Erziehung. 2. überarbeitete und ergänzte Auflage (1990). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Auernheimer, Georg 1996a: „Interkulturelle Erziehung“. Eine Replik auf die Thesen von F.-O. Radtke. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Jg., 1996, Heft 3, S. 425-430
- Auernheimer, Georg 1996b: Mit kultureller Differenz umgehen lernen. In: Pädagogik, 48. Jg., 1996, Heft 11, S. 50-52
- Auernheimer, Georg/von Blumenthal, Viktor/Stübig, Heinz/Willmann, Bodo 1994: Zur Offenheit von Schulsystemen für kulturelle Vielfalt. Gesichtspunkte für einen internationalen Vergleich. In: Gogolin (Hg.) 1994, S. 193-218
- Auernheimer, Georg/von Blumenthal, Viktor/Stübig, Heinz/Willmann, Bodo 1996: Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. In: Auernheimer/Gstettner (Red.) 1996, S. 79-97
- Auernheimer, Georg/Gstettner, Peter (Red.) 1996: Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften. Jahrbuch für Pädagogik 1996. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang
- Baethge, Martin 1994: Arbeit und Identität. In: Beck/Beck-Gernsheim (Hg.) 1994, S. 245-261
- Baker, David/Lenhardt, Gero 1991: Nationalismus und Arbeitsmarktintegration in der BRD (alt). In: Zeitschrift für Soziologie, 20. Jg., 1991, Heft 6, S. 463-478
- Ballauff, Theodor 1982: Funktionen der Schule. Historisch-systematische Analyse zur Scolarisation. Weinheim, Basel: Beltz
- Barton, Len 1994: Die Schuld liegt beim Opfer: Die Unterdrückung behinderter Menschen. In: Sünker/Timmermann/Kolbe (Hg.) 1994, S. 306-326
- Basler, Hans Peter 1998: Der Stoff, aus dem Zukunftsangst gemacht ist. Ein Plädoyer gegen populäre Trugbilder von der Verarmung durch Globalisierung und der Bedrohung durch technischen Fortschritt. In: Frankfurter Rundschau vom 09.03.1998, S. 12 (Dokumentation)
- Bastian, Jens/Lentz, Astrid/Zoogbaum, Carla/Radtke, Frank-Olaf 1992: Untersuchungen zur Bildungsbeteiligung ausländischer Kinder in Bielefeld. Vorläufiger Zwischenbericht für die DFG über die erste Projektphase von Oktober 1991 bis Mai 1992. Universität Bielefeld: Zentrum für Lehrerbildung
- Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H. 1998: „Spiel ohne Grenzen? Ambivalenzen der Globalisierung“. Bericht über die soziologische Fachtagung am 24. und 25. Oktober 1997 in Münster. In: Berliner Journal für Soziologie, 8. Jg., 1998, Heft 2, S. 287-290
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange der Ausländer 1995: Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für die Belange der Ausländer über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn
- Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 1997: Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn

- Beck, Ulrich 1986: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Beck, Ulrich 1990: Von der Industriegesellschaft zur Risikogesellschaft. Überlebensfragen, Sozialstruktur und ökologische Aufklärung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) 1990, S. 13-35
- Beck, Ulrich 1996a: Der clevere Bürger. Bemerkungen zu Anthony Giddens' Konzeption „reflexiver Modernisierung“. In: Soziologische Revue, 19. Jg., 1996, Heft 1, S. 3-9
- Beck, Ulrich 1996b: Die Subpolitik der Globalisierung. Die neue Macht der multinationalen Unternehmen. In: Gewerkschaftliche Monatshefte, 47. Jg., 1996, Heft 11/12, S. 673-680
- Beck, Ulrich 1997: Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth 1994: Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In: Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hg.) 1994, S. 10-39
- Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hg.) 1994: Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Beck, Ulrich/Sopp, Peter M. (Hg.) 1997: Individualisierung und Integration. Neue Konfliktlinien und neuer Integrationsmodus? Opladen: Leske + Budrich
- Becker, Hellmut/Kluchert, Gerhard 1993: Die Bildung der Nation. Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik. Stuttgart: Klett-Cotta
- Becker, Manfred 1988: Industrielle Arbeit und Bildung. Gegenseitige Abhängigkeiten, Gestaltungskriterien und Entwicklungstendenzen. Baltmannsweiler: Schneider
- Benhabib, Seyla 1996: Über das zeitgenössische Unbehagen an der Demokratie. In: Frankfurter Rundschau vom 12.10.1996, S. 6 (Dokumentation)
- Benner, Dietrich 1978: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. München: List, 2. Auflage (1973)
- Benner, Dietrich 1992: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskritik. In: Benner/Lenzen/Otto (Hg.) 1992, S. 31-44
- Benner, Dietrich/Göstemeyer, Karl-Friedrich 1987: Postmoderne Pädagogik: Analyse oder Affirmation eines gesellschaftlichen Wandels? In: Zeitschrift für Pädagogik, 33. Jg., 1987, Heft 1, S. 61-82
- Benner, Dietrich/Kell, Adolf/Lenzen, Dieter (Hg.) 1996: Bildung zwischen Staat und Markt. Beiträge zum 15. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Pädagogik, 35. Beiheft, Weinheim, Basel: Beltz
- Benner, Dietrich/Lenzen, Dieter (Hg.) 1994: Bildung und Erziehung in Europa – Beiträge zum 14. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Pädagogik, 32. Beiheft, Weinheim, Basel: Beltz
- Benner, Dietrich/Lenhardt, Volker/Otto, Hans-Uwe (Hg.) 1990: Bilanz für die Zukunft. Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft. Beiträge zum 12. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Pädagogik, 25. Beiheft, Weinheim, Basel: Beltz
- Benner, Dietrich/Lenzen, Dieter/Otto, Hans-Uwe (Hg.) 1992: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise – Beiträge zum 13. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Pädagogik, 29. Beiheft, Weinheim, Basel: Beltz

- Berg, Christa (Hg.) 1991: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. IV 1870 – 1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München: Beck
- Berger, Johannes 1996a: Was behauptet die Modernisierungstheorie wirklich – und was wird ihr bloß unterstellt? In: *Leviathan. Zeitschrift für Sozialwissenschaft*, 24. Jg., 1996, Heft 1, S. 45-62
- Berger, Johannes 1996b: Editorial. Modernisierung und Modernisierungstheorie. In: *Leviathan. Zeitschrift für Sozialwissenschaft*, 24. Jg., 1996, Heft 1, S. 8-12
- Berger, Peter A. 1996: Sektion Soziale Ungleichheit und Sozialstrukturanalyse. In: *Soziologie. Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Soziologie*, 1996, Heft 3, S. 61-65
- Berger, Peter L. 1995: *Modernität, Pluralismus und Sinnkrise. Die Orientierung des modernen Menschen*. Gütersloh: Bertelsmann
- Berges, Michael 1998: Integration von Schülern der Schule für geistig Behinderte in die Sekundarstufen der Allgemeinen Schulen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 49. Jg., 1998, Heft 6, S. 272-285
- Bernfeld, Siegfried 1925: *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp (3. Auflage, 1979)
- Bertram, Hans 1991: Soziale Ungleichheit, soziale Räume und sozialer Wandel. Der Einfluß sozialer Schichten, sozialer Räume und sozialen Wandels auf die Lebensführungen von Menschen. In: Zapf, Wolfgang (Hg.) 1991, S. 636-666
- Bertram, Hans 1997: Die Wiederentdeckung sozialer Ungleichheit? In: *Berliner Journal für Soziologie*, 7. Jg., 1997, Heft 3, S. 401-406
- Bilden, Helga 1991: Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Hurrelmann/Ulich (Hg.) 1991, S. 279-301
- Bildungskommission NRW 1995: *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Denkschrift der Kommission »Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft« beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied, Kriftel: Luchterhand
- Blankertz, Herwig 1982: *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora
- Blaschke, Jochen 1985: *Volk, Nation, interner Kolonialismus, Ethnizität: Konzepte zur politischen Soziologie regionalistischer Bewegungen in Westeuropa*. Berlin: Express-Edition
- Blossfeld, Hans-Peter/Shavit, Yossi 1993: *Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39. Jg., 1993, Heft 1, S. 25-52
- Böhme, Gernot 1997: *Wissen: kulturelles Kapital. Die Wissensgesellschaft zwischen Experten herrschaft und neuer Aufklärung*. In: *Frankfurter Rundschau vom 12.04. 1997*, S. ZB 3
- Boekholt, Pieter Th.F.M. 1993: *The Role of Education in the Formation of the Dutch State*. In: Hager, Fritz-Peter/Jedan, Dieter (Hg.) 1993: *Staat und Erziehung in Aufklärungsphilosophie und Aufklärungszeit*. Bochum: Winkler, S. 5-17
- Bönsch, Manfred 1995: *Differenzierungsformen*. In: Otto /Schulz (Hg.) 1995, S. 411-421
- du Bois-Reymond, Manuela/Büchner, Peter/Krüger, Heinz-Hermann/Ecarius, Jutta/ Fuhs, Burkhard 1994: *Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich
- Bommes, Michael 1994: *Migration und Ethnizität im nationalen Sozialstaat*. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 23. Jg., 1994, Heft 5, S. 364-377
- Bommes, Michael/Halfmann, Jost 1994: *Migration und Inklusion. Spannungen zwischen Nationalstaat und Wohlfahrtsstaat*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46. Jg., 1994, Heft 3, S. 406-424

- Bommes, Michael/Radtke, Frank-Olaf 1993: Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., 1993, Heft 3, S. 483-497
- Bourdieu, Pierre 1973: Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In: Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude 1973: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 88-137
- Bourdieu, Pierre 1983: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.) 1983: Soziale Ungleichheit. (Soziale Welt, Sonderband 2) Göttingen: Schwarz & Co, S. 183-198
- Bourdieu, Pierre 1987: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 3. Auflage (1989), Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Bourdieu, Pierre 1998: Über die Vorherrschaft des Mannes. Ein Musterbeispiel für symbolische Gewalt. In: Le Monde diplomatique, die tageszeitung, August 1998, S. 16
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude 1971: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett
- Brack, Ulrich 1993: Die neue alte Ersatz-Religion: der Nationalismus. In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, 1993, Heft 1/2, S. 48-52
- Brock, Ditmar/Junge, Matthias 1995: Die Theorie gesellschaftlicher Modernisierung und das Problem gesellschaftlicher Integration. In: Zeitschrift für Soziologie, 24. Jg., 1995, Heft 3, S. 165-182
- Brockhaus-Enzyklopädie in 24 Bänden. 19. völlig neubearbeitete Auflage, Mannheim: Brockhaus, 1986 ff.
- Brücker, Herbert 1996: Die heutige Wirtschaftskrise begann mit einem nationalen Ereignis. Soziale und ökologische Politik unter den Bedingungen der Globalisierung. In: Frankfurter Rundschau vom 16.10.1996, S. 20 (Dokumentation)
- Brumlik, Micha/Holtappels, Heinz Günter 1993: MEAD und die Handlungsperspektive schulischer Akteure – interaktionistische Beiträge zur Schultheorie. In: Tillmann (Hg) 1993b, S. 88-103
- Büchner, Peter/Krüger, Heinz-Hermann 1996: Soziale Ungleichheiten beim Bildungserwerb innerhalb und außerhalb der Schule. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Hessen und Sachsen-Anhalt. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 11/96 vom 8. März 1996, S. 21-30
- Buhren, Claus G. 1997: Community Education. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann
- Bukow, Wolf-Dietrich 1996: Feindbild: Minderheit. Zur Funktion von Ethnisierung. Opladen: Leske + Budrich
- Bukow, Wolf-Dietrich/Llaryora, Roberto 1993: Mitbürger aus der Fremde. Soziogenese ethnischer Minoritäten. Opladen: Leske + Budrich
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) 1990: Umbrüche in der Industriegesellschaft. Herausforderungen für die politische Bildung. Bonn (auch bei Leske + Budrich, Opladen erschienen)
- Busch, Hans-Joachim 1984: Individuum. In: Kerber/Schmieder (Hg.) 1984, S. 242-246
- Cohen, Daniel 1998: Fehldiagnose Globalisierung. Die Neuverteilung des Wohlstands nach der dritten industriellen Revolution. Frankfurt/M.: Campus
- Combe, Arno 1996: Lehrerbelastung und Schulentwicklung: Häutungen aus dem Vertrauten. In: Erziehung und Wissenschaft, 47. Jg., 1996, Heft 12, S. 18-19
- Comenius, Johann Amos 1657: Große Didaktik. In neuer Übersetzung herausgegeben von Andreas Flitner. Düsseldorf, München (1954)
- Dahrendorf, Ralf 1965: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Nannen

- Dannenbeck, Clemens/Lösch, Hans 1997a: „Blut“, Nationalität und Kultur als Orientierungsmaßstäbe? Zur Unterscheidung zwischen Seinesgleichen und Anderen im Alltag von Jugendlichen. Empirische Befunde. In: Gogolin/Nauck (Hg.) 1997, S. 75-88
- Dannenbeck, Clemens/Lösch, Hans unter Mitarbeit von Felicitas Esser 1997b: Jugendliche unter sich. Die Entdeckung von gleichen und anderen im Spektrum ethnisch-nationaler Zugehörigkeit. In: Newsletter Nr. 7 1/97. Forschungsnetzwerk für ethnisch-kulturelle Konflikte, Rechtsextremismus und Gewalt (Universität Bielefeld), S. 5-17
- Dederichs, Andrea/Strasser, Hermann 1996: Sozialstruktur(analyse) in den 90ern – Differenz und Differenzierung. In: Soziologische Revue, 19. Jg., 1996, Heft 4, S. 451-456
- Deutsch, Karl W. 1972: Nationenbildung – Nationalstaat – Integration. Düsseldorf: Bertelsmann Universitäts-Verlag
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.) 1997: Lernfähigkeit. Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied: Luchterhand
- Diehm, Isabell 1994: Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft. Konzeptuelle Überlegungen für die Elementarpädagogik. Frankfurt/M.: IKO
- Dittgen, Herbert 1997: Welt ohne Grenzen? Überlegungen zur Zukunft des Nationalstaates. In: Merkur, 51. Jg., 1997, Heft 9/10, S. 941-948
- Ditton, Hartmut 1992: Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen. Weinheim, München: Juventa
- Ditton, Hartmut 1993: Bildung und Ungleichheit im Gefüge von Unterricht, schulischem Kontext und Schulsystem. In: Die Deutsche Schule, 85. Jg., 1993, Heft 3, S. 348-363
- Dörner, Klaus 1994: Wir verstehen die Geschichte der Moderne nur mit den Behinderten vollständig. In: Leviathan. Zeitschrift für Sozialwissenschaft, 22. Jg., 1994, Heft 3, S. 367-390
- Dolata, Ulrich 1997: Das Phantom der Globalisierung. Die Internationalisierung der deutschen Wirtschaft konzentriert sich auf die europäischen Nachbarländer. In: Frankfurter Rundschau vom 30.01.1997, S. 12 (Dokumentation)
- Driessen, Geert/Mulder, Lia/Jungbluth, Paul 1995: Educational Opportunities, Class and Ethnicity. The role of family characteristics. In: Wotherspoon, Terry/Jungbluth, Paul (Hg.) 1995: Multicultural education in a changing global economy. Canada and the Netherlands. Münster, New York: Waxmann, S. 165-195
- Dubiel, Helmut 1997: Privilegierte Fremde? Zur europäischen Staatsbürgerschaft. In: Universitas. Zeitschrift für interdisziplinäre Wissenschaft. 52. Jg., 1997, Heft 4, S. 336-345
- Dumke, Dieter/Eberl, Doris/Venker, Sandra 1998: Gemeinsamer Unterricht im Urteil von Lehrern und Schulleitern an Sonderschulen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 49. Jg., 1998, Heft 9, S. 394-401
- Dussel, Konrad 1996: Die Entstehung der Massenkultur im Deutschen Kaiserreich. In: Universitas, 51. Jg., 1996, Nummer 601, S. 669-684
- Eberwein, Hans 1995: Zur Kritik des sonderpädagogischen Paradigmas und des Behinderungsbegriffs. Rückwirkungen auf das Selbstverständnis von Sonder- und Integrationspädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 46. Jg., 1995, Heft 10, S. 468-476
- Eberwein, Hans 1996: Zur Kritik des Behinderungsbegriffs und des sonderpädagogischen Paradigmas. Integration als Aufgabe der allgemeinen Pädagogik und Schule. In: Eberwein (Hg.) 1996, S. 9-37
- Eberwein, Hans (Hg.) 1996: Einführung in die Integrationspädagogik. Interdisziplinäre Zugangsweisen sowie Aspekte universitärer Ausbildung von Lehrern und Diplompädagogen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Elias, Norbert 1976: Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Band 1: Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten

- des Abendlandes. Band 2: Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation. Frankfurt/M.: Suhrkamp (16. Auflage, 1991)
- Elias, Norbert 1989: Studien über die Deutschen: Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind 1995: Historische Aspekte der gemeinsamen Bildung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 46. Jg., 1995, Heft 10, S. 477-484
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind/Tenorth, Heinz-Elmar 1998: Die Erweiterung von Idee und Praxis der Bildsamkeit durch die Entdeckung der Bildbarkeit Behinderter. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 49. Jg., 1998, Heft 10, S. 438-441
- Elwert, Georg 1989: Nationalismus und Ethnizität. Über die Bildung von Wir-Gruppen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 41. Jg., 1989, Heft 3, S. 440-464
- Engel, Monika/Menke, Barbara (Hg.) 1995: Weibliche Lebenswelten – gewaltlos? Analysen und Praxisbeiträge für die Mädchen- und Frauenarbeit im Bereich Rechtsextremismus, Rassismus, Gewalt. Münster: agenda
- Esser, Hartmut 1988: Ethnische Differenzierung und moderne Gesellschaft. In: Zeitschrift für Soziologie, 17. Jg., 1988, Heft 4, S. 235-248
- Estel, Bernd 1993: Nation und nationale Identität. FernUniversität Hagen (Studienbrief)
- Europäische Kommission 1995: Europa in Zahlen. Vierte Ausgabe. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften
- Famulla, Gerd-E. 1990: Zum Wandel von Arbeit und Ökonomie. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) 1990, S. 51-72
- Faulstich-Wieland, Hannelore 1998: Kommen die Mädchen denn tatsächlich zu kurz? Ein kritischer Blick auf die Ergebnisse, die die US-Forschung zur Koedukation bietet. In: Frankfurter Rundschau vom 05.11.1998, S. 6
- Fend, Helmut 1981: Theorie der Schule. München, Wien, Baltimore
- Fend, Helmut 1982: Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim: Beltz
- Fischer, Wolfram 1977: Rekrutierung und Ausbildung von Personal für den modernen Staat: Beamte, Offiziere und Techniker in England, Frankreich und Preußen der frühen Neuzeit. In: Koselleck, Reinhart (Hg.) 1977, S. 194-217
- Flechsigt, Karl-Heinz 1992: Vielfalt und transversale Vernunft. Prinzipien postmodernen Denkens und die Modernisierungskrise in Bildungssystemen. In: Benner/Lenzen/ Otto (Hg.) 1992, S. 351-360
- Forneck, Hermann J. 1992: Moderne und Bildung. Modernitätstheoretische Studie zur sozialwissenschaftlichen Reformulierung allgemeiner Bildung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Forrester, Viviane 1997: Der Terror der Ökonomie. Wien: Zsolnay
- Friedeburg, Ludwig von 1997: Recht auf Gleichheit – Recht auf Differenz. In: Neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, 34. Jg., 1994, Heft 4, S. 561-578
- Friedeburg, Ludwig von 1997: Differenz und Integration im Bildungswesen der Moderne. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 17. Jg., 1997, Heft 1, S. 42-55
- Friederich, Gerd 1987: Das niedere Schulwesen. In: Jeismann/Lundgreen (Hg.) 1987, S. 123 - 152
- Friese, Marianne 1994: Soziale Ungleichheit, Bildung, Geschlecht, Ethnizität. Modernisierungsfallen und ihre Überwindung. In: päd. extra, 22. Jg., 1994, Heft 6, S. 6-15
- Fritsch, Gerolf/Kozdon, Baldur 1990: Erziehung in der „offenen Gesellschaft“. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

- Fuchs, Peter 1992: Die Erreichbarkeit der Gesellschaft. Zur Konstruktion und Imagination gesellschaftlicher Einheit. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Giarini, Orio/Liedtke, Patrick M. 1998: Wie wir arbeiten werden. Der neue Bericht an den Club of Rome. Hamburg: Hoffmann und Campe
- Gamm, Hans-Jochen 1992: Perspektiven historisch-materialistischer Pädagogik nach dem Scheitern des „real existierenden Sozialismus“. In: Himmelstein, Klaus/Keim, Wolfgang (Red.) 1992: Jahrbuch für Pädagogik 1992: Erziehungswissenschaft im deutsch-deutschen Vereinigungsprozeß. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang, S. 199-212
- Gamm, Hans-Jochen 1995: Allgemeine Bildung in einer Schule der Vielfalt in der Gemeinsamkeit. In: Pädagogik, 47. Jg., 1995, Heft 7-8, S. 64-69
- Gellner, Ernest 1991: Nationalismus und Moderne. Berlin: Rotbuch
- Geissler, Birgit 1994: Klasse, Schicht oder Lebenslage. Was leisten diese Begriffe bei der Analyse der 'neuen' sozialen Ungleichheiten? In: Leviathan. Zeitschrift für Sozialwissenschaft, 22. Jg., 1994, Heft 4, S. 541-559
- Geißler, Rainer 1996: Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Zwischenbilanz zur Vereinigung. Mit einem Beitrag von Thomas Meyer. 2. neubearbeitete und erweiterte Auflage, Opladen: Westdeutscher Verlag (1992)
- Giddens, Anthony 1995: Konsequenzen der Moderne. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Giesecke, Hermann 1985: Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule. Stuttgart: Klett-Cotta
- Gieseke, Wiltrud 1992: Erwachsenenbildung zwischen Modernisierung und Modernitätskritik. In: Benner/Lenzen/Otto (Hg.) 1992, S. 337-342
- Giesen, Bernhard 1984: Evolutionstheorien. In: Kerber, Harald/Schmieder, Arnold (Hg.) 1984: Handbuch Soziologie. Zur Theorie und Praxis sozialer Beziehungen. Reinbek: Rowohlt, S. 139-143
- Giesen, Bernhard 1996: Kulturelle Vielfalt und die Einheit der Moderne. In: Leviathan. Zeitschrift für Sozialwissenschaft, 24. Jg., 1996, Heft 1, S. 93-108
- Girmes, Renate (Hg.) 1997: Modernisierungsdruck als Bildungschance? Münster, Hamburg, London: Lit
- Göstemeyer, Karl-Franz 1993: Pädagogik nach der Moderne? Vom kritischen Umgang mit Pluralismus und Dogmatismus. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., 1993, Heft 5, S. 857-870
- Gogolin, Ingrid 1988: Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Hamburg: Bergmann + Helbig
- Gogolin, Ingrid 1994a: Das Leitbild öffentlicher Einsprachigkeit: „common sense“ in der bundesdeutschen Einwanderungsgesellschaft? In: Gogolin (Hg.) 1994, S. 59-80
- Gogolin, Ingrid 1994b: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster, New York: Waxmann
- Gogolin, Ingrid (Hg.) 1994: Das nationale Selbstverständnis der Bildung. Münster, New York: Waxmann
- Gogolin, Ingrid 1995: FABER – Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 1995, Heft 3, S. 266-272
- Gogolin, Ingrid 1997: Bringen Minoritätensprachen den »sprachlichen Markt« in Bewegung? Thesen nach einer empirischen Untersuchung der Sprachpraxis bilingualer Kinder. In: Gogolin/Nauck (Hg.) 1997, S. 127-137
- Gogolin, Ingrid/Kalpaka, Annita 1993: Interkulturelle Bildung. Über die Fähigkeit zum Umgang mit Verschiedenheit. In: Pädagogik, 45. Jg., 1993, Heft 5, S. 52-55
- Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne/Neumann, Ursula/Kroon, Sjaak/Vallen, Ton (Hg.) 1991: Kultur- und Sprachenvielfalt in Europa. Münster, New York: Waxmann

- Gogolin, Ingrid/Nauck, Bernhard (Hg.) 1997: Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung. Tagungsdokumentation der Abschlußkonferenz vom 20.-22. März 1997 in Bonn. (Als Manuskript vervielfältigt)
- Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hg.) 1997: Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster u. a.: Waxmann
- Gomolla, Mechtild 1997a: Institutionalisierte Diskriminierung in der Schule – Ein organisationstheoretischer Erklärungsansatz. In: Newsletter Nr. 8 2/97. Forschungsnetzwerk ethnisch-kulturelle Konflikte, Rechtsextremismus und Gewalt (Universität Bielefeld), S. 31-41
- Gomolla, Mechtild 1997b: Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in Bildungsorganisationen am Beispiel von Selektionsentscheidungen im Primarbereich. In: Waldhoff, Hans-Peter/Tan, Dursun/Kürsat-Ahlers, Elcin (Hg.) 1997: Brücken zwischen Zivilisationen. Zur Zivilisierung ethnisch-kultureller Differenzen und Machtungleichheiten. Das türkisch-deutsche Beispiel. Frankfurt/M.: IKO, S. 153-174
- Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf 1998: Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Organisation Schule. Opladen: Leske + Budrich
- Gomolla, Mechtild/Lentz, Astrid/Libuda-Köster, Astrid/Radtke, Frank-Olaf 1994: Mechanismen ethnischer Diskriminierung in der Organisation Schule. Vorläufiger Zwischenbericht für die DFG über die zweite Projektphase von Oktober 1992 bis Mai 1994. Universität Bielefeld: Zentrum für Lehrerbildung
- Gorz, André 1989: Kritik der ökonomischen Vernunft. Sinnfragen am Ende der Arbeitsgesellschaft. Berlin: Rotbuch
- Graf, Michael 1996: Zur Bedeutung der Bildung im Prozeß der wirtschaftlichen Entwicklung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 48. Jg., 1996, Heft 2, S. 274-295
- Grasskamp, Walter 1998: Ist die Moderne eine Epoche? In: Merkur, 52. Jg., 1998, Heft 9/10, S. 757-765
- Groeben von der, Annemarie 1995: Die ganz normalen Unterschiede. Über Vielfalt im Unterricht. In: Pädagogik, 47. Jg., 1995, Heft 10, S. 10-13
- Groeben von der, Annemarie 1997: Binnendifferenzierung. Die große Illusion, die große Überforderung oder die große Chance? In: Pädagogik, 49. Jg., 1997, Heft 12, S. 6-10
- Grundmann, Matthias 1998: Norm und Konstruktion. Zur Dialektik von Bildungsvererbung und Bildungsaneignung. Opladen: Leske + Budrich
- Gudjons, Herbert 1993: Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch. (3. Auflage 1995) Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Gumbrecht, Hans Ulrich 1978: Modern, Modernität, Moderne. In: Brunner, Otto u. a. (Hg.) 1978: Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 93-131
- Habermas, Jürgen 1973: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt/M.
- Habermas, Jürgen 1981: Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Habermas, Jürgen 1998: Die postnationale Konstellation. Politische Essays. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Haeberlin, Urs 1990: Die Situation von vergleichbar leistungsschwachen Schülern in Regelklassen und in Sonderklassen. In: Benner/Lenhart/Otto (Hg.) 1990, S. 246-248
- Hamburger, Franz 1991: Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, 1991, Nr. 4, S. 70 – 74

- Hamburger, Franz 1994: Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt/M.: Cooperative
- Hamburger, Franz 1997: Kulturelle Produktivität durch komparative Kompetenz. In: Gogolin/Nauck (Hg.) 1997, S 151-163
- Hansen, Georg 1984: Perspektiven der Schul- und Bildungspolitik für ausländische Schüler. In: Der deutsche Lehrer im Ausland. Mitteilungen – Meinungen – Materialien des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland. 31. Jg., 1984, Heft 1, S. 12-22
- Hansen, Georg 1986: Diskriminiert. Über den Umgang der Schule mit Minderheiten. Weinheim, Basel: Beltz
- Hansen, Georg 1991a: Andere Ethnien in Schulen in Deutschland – historische Traditionslinien und aktuelle Rechtssituation. FernUniversität Hagen (Studienbrief)
- Hansen, Georg 1991b: Die exekutierte Einheit. Vom Deutschen Reich zur Nation Europa. Frankfurt/M., New York: Campus
- Hansen, Georg 1994a: Die nationalstaatlichen Eierschalen erziehungswissenschaftlicher Theorien. In: Luchtenberg/Nieke (Hg.) 1994, S. 189-198
- Hansen, Georg 1994b: Elemente völkischer Bildungspolitik im besetzten Polen 1939 – 1945 am Beispiel des „Reichsgau Wartheland“. In: Gogolin (Hg.) 1994, S. 131-146
- Hansen, Georg (Hg.) 1994c: Schulpolitik als Volkstumspolitik. Quellen zur Schulpolitik der Besatzer in Polen 1939-1945. Münster, New York: Waxmann
- Hansen, Georg 1996: Perspektivwechsel. Eine Einführung. Münster, New York: Waxmann
- Hansen, Georg/Polm, Rita 1993: Quellen und Darstellungen zur Schulpolitik für Sorben. FernUniversität Hagen (Studienbrief)
- Hansen, Rolf/Hornberg, Sabine 1996: Migration und Qualifikation: Zugewanderte Kinder in der deutschen Schule. In: Rolff, Hans-Günter/Bauer, Karl-Oswald/Klemm, Klaus/Pfeiffer, Hermann (Hg.) 1996: Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 9, Weinheim, München: Juventa, S. 339-376
- Hansen, Rolf/Rolff, Hans-Günter 1990: Abgeschwächte Auslese und verschärfter Wettbewerb. In: Rolff, Hans-Günter/Bauer, Karl-Oswald/Klemm, Klaus/Pfeiffer, Hermann (Hg.) 1990: Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 6, Weinheim, München: Juventa, S. 45-79
- Hannover, Bettina 1997: Zur Entwicklung des geschlechtsrollenbezogenen Selbstkonzepts: Der Einfluß «maskuliner» und «femininer Tätigkeiten» auf die Selbstbeschreibung mit instrumentellen und expressiven Personeneigenschaften. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie, 28., Jg., 1997, Heft 1/2, S. 60-75
- Hartfiel, Günter 1981: Die gesellschaftlichen Funktionen von Schule. FernUniversität Hagen (Studienbrief)
- Hauff, Mechthild 1993: Falle Nationalstaat. Die Fiktion des homogenen Nationalstaates und ihre Auswirkungen auf den Umgang mit Minderheiten in Schule und Erziehungswissenschaft. Münster, New York: Waxmann
- Heckmann, Friedrich 1992: Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Soziologie inter-ethnischer Beziehungen. Stuttgart: Enke
- Heid, Helmut 1994: Erziehung. In: Lenzen (Hg.) 1994, S. 43-68
- Heidtmann-Frohme, Susanne 1984: Integration. In: Kerber/Schmieder (Hg.) 1984, S. 262-267
- Heinbokel, Annette 1997: Hochbegabte. Erkennen, Probleme, Lösungswege. Lit: Münster, Hamburg, London
- Heins, Volker 1996: Am Ende des Jahrtausends: Gibt es eine neues politisches Mittelalter? Die Krise der Nationalstaaten und die Drift der Globalisierung – Perspektiven einer Zeitdiagnostik nach dem Abschied von der Utopie. In: Frankfurter Rundschau vom 28.05.1996, S. 12

- Heinz, Walter R./Lutz, Burkhard (Hg.) 1992: Modernisierungsprozesse von Arbeit und Leben. Gesellschaftliche Modernisierung im Lichte der sozialwissenschaftlichen Sonderforschungsbereiche – Beiträge zum 25. Deutschen Soziologentag in Frankfurt. Mitteilungen, Sonderheft 1. München: UNI-Druck
- Heitmeyer, Wilhelm 1992: Die Bielefelder Rechtsextremismusstudie. Erste Langzeituntersuchung zur politischen Sozialisation männlicher Jugendlicher. Weinheim, München: Juventa
- Heitmeyer, Wilhelm 1993: Überlegungen zu Pädagogik und Fremdenfeindlichkeit: Je höher die Moralisierung, desto niedriger die Kommunikationschancen. In: Schubarth, Wilfried/Melzer, Wolfgang (Hg.) 1993: Schule, Gewalt und Rechtsextremismus. Analyse und Prävention. Opladen: Leske + Budrich, S. 188-193
- Heitmeyer, Wilhelm 1996: Die gefährliche Zerstückelung von Zeit und Raum. Zu den Folgen wachsender sozialer Desintegration. In: Frankfurter Rundschau vom 26.09. 1996, S. 18
- Heitmeyer, Wilhelm/Müller, Joachim/Schröder, Helmut 1996: Zukunft in der Abkehr? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über die politischen und religiösen Orientierungen von Jugendlichen türkischer Herkunft. In: Newsletter Nr. 2/96. Forschungsnetzwerk ethnisch-kulturelle Konfliktforschung (Universität Bielefeld), S. 4-8
- Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann/Wenzel, Hartmut (Hg.) 1996: Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Henz, Ursula/Maas, Ineke 1995: Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 47. Jg., 1995, Heft 6, S. 605-633
- Herrlitz, Hans-Georg/Hopf, Wulf/Titze, Hartmut 1993: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Weinheim, München: Juventa
- Herrmann, Ulrich 1993a: Abschied vom Erziehungsstaat? Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., 1993, H. 4., S. 563 – 565
- Herrmann, Ulrich 1993b: Erziehungsstaat – Staatserziehung – Nationalbildung. Staatliche und gesellschaftliche Funktionen und Leistungen von Erziehung und Unterricht im Übergang vom Untertanenverbands-Staat zur modernen Staatsbürger-Gesellschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., 1993, H. 4., S. 567 – 582
- Herz, Otto 1999: Die aus der I-Klasse kannst du blind rausfischen. Integration in Bonn-Beuel. In: Erziehung und Wissenschaft, 51. Jg., 1999, Heft 1, S. 26-28
- Hesselberger, Dieter unter Mitarbeit von Helmut Nörenberg 1995: Das Grundgesetz. Kommentar für die politische Bildung. 9. verbesserte Auflage. Neuwied: Luchterhand
- Heydorn, Heinz-Joachim 1974: Überleben durch Bildung. Umriss einer Aussicht. In: Heydorn, Heinz-Joachim 1995: Werke. Bildungstheoretische und pädagogische Schriften. Band 4, 1971-1974. Vaduz: Topos, S. 283-304
- Heydorn, Heinz-Joachim 1980a: Die Hinterlassenschaft des Jan Amos Comenius als Auftrag an eine unbeendete Geschichte. In: Heydorn, Heinz-Joachim 1980: Zur bürgerlichen Bildung: Anspruch und Wirklichkeit. Bildungstheoretische Schriften Band 1. Frankfurt/M.: Syndikat, S. 203-227
- Heydorn, Heinz-Joachim 1980b: Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische Schriften Band 3. Frankfurt/M.: Syndikat
- Heyting, Frieda 1994: Pluralisierungstendenzen in der Gesellschaft und pädagogische Risikobegrenzung. In: Benner/Lenzen (Hg.) 1994, S. 65-78
- Heyting, Frieda/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.) 1994: Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag

- Hiller, Gotthilf Gerhard 1991: Von normierter Einfachheit zu normaler Vielfalt. Plädoyer für eine Stärkung der integrativen Funktion des Bildungswesens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 37. Jg., 1991, Heft 2, S. 225-244
- Hiller, Gotthilf Gerhard 1994: Schule zwischen allen Stühlen? Chancen pädagogischer Verständigung in einer pluralen Gesellschaft. In: Die Deutsche Schule, 86. Jg., 1994, Heft 2, S. 160-177
- Hinz, Andreas 1989: (Wieder-)Entdeckung der Heterogenität in der Schule? In: Schley, Wilfried/Boban, Ines/Hinz, Andreas (Hg.) 1989: Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Erste Schritte zur Integrationspädagogik im Sekundarstufenbereich. Hamburg: Curio, S. 49-74
- Hinz, Andreas 1993: Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation. Hamburg: Curio
- Hobsbawm, Eric 1995: Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts. München, Wien: Carl Hanser
- Hoffmann, Erich 1994: Schule in den Paradoxien lebensweltlicher Modernisierung. In: Neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, 34. Jg., 1994, Heft 1, S. 27-49
- Hondrich, Karl Otto 1995: Differenzierung, soziale. In: Schäfers (Hg.) 1995, S. 35-40
- Hondrich, Karl Otto 1998: Vom Wert der Arbeit – und der Arbeitslosigkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1. Jg., 1998, Heft 4, S. 493-500
- Hornberg, Sabine 1992: Multikulturelle Schülerschaft in der neuen Bundesrepublik. In: Rolff, Hans-Günter/Bauer, Karl-Oswald/Klemm, Klaus/Pfeiffer, Hermann (Hg.) 1992: Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 7. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim: Juventa, S. 227-250
- Hradil, Stefan 1990: Epochaler Umbruch oder ganz normaler Wandel? Wie weit reichen die neueren Veränderungen der Sozialstruktur in der Bundesrepublik? In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) 1990, S. 73-99
- Hradil, Stefan 1991: Sozialstrukturelle Paradoxien und gesellschaftliche Modernisierung. In: Zapf, Wolfgang (Hg.) 1991, S. 361-369
- Hradil, Stefan 1994: Soziale Ungleichheit in Deutschland. Leverkusen: Leske + Budrich
- Humboldt, Wilhelm von 1792: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. In: Humboldt, Wilhelm von 1960-1981: Werke in fünf Bänden. Herausgegeben von Andreas Flintern und Klaus Giel. Stuttgart. Band 1, S. 43-233
- Huntington, Samuel 1993: The clash of civilizations? In: Foreign Affairs, Band 72, Sommer 1993, Heft 3, S. 22-49
- Huntington, Samuel 1996: Der Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert. München, Wien: Europa
- Hurrelmann, Klaus 1975: Erziehungssystem und Gesellschaft. Reinbek: Rowohlt
- Hurrelmann, Klaus 1995: Differenzierung. In: Lenzen/Mollenhauer (Hg.) 1995, S. 373-375
- Hurrelmann, Klaus/Dieter Ulich (Hg.) 1991: Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 4. völlig neubearbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz
- Imhof, Kurt 1993: Nationalismus, Nationalstaat und Minderheiten. Zu einer Soziologie der Minoritäten. In: Soziale Welt, 44. Jg., 1993, S. 327-357
- Ingenkamp, Karlheinz 1969: Zur Problematik der Jahrgangsklasse. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz
- Ingenkamp, Karlheinz 1976: Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim, Basel: Beltz, 6. Auflage
- Inglehart, Ronald 1998: Modernisierung und Postmodernisierung. Kultureller, wirtschaftlicher und politischer Wandel in 43 Gesellschaften. Frankfurt/M.: Camus

- Ishida, Hiroshi/Müller, Walter/Ridge, John M. 1995: Class origin, Class Destination, an Education: A Cross-National Study of Ten Industrial Nations. In: American Journal of Sociology, Volume 101, July 1995, No. 1, S. 145-193
- Jacoby, Lucien 1994: Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Erziehung in der Europäischen Gemeinschaft. In: Luchtenberg, Sigrid/Nieke, Wolfgang (Hg.) 1994: Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension. Herausforderungen für Bildungssystem und Erziehungswissenschaft. Münster, New York: Waxmann, S. 209-222
- Jäger, Wieland 1981: Gesellschaft und Entwicklung. Eine Einführung in die Soziologie sozialen Wandels. Weinheim, Basel: Beltz
- Jäger, Georg 1991: Medien. In: Berg (Hg.) 1991, S. 473-499
- Jasper, Dirk 1994: „Das Deutsche Reich ist demnach ein sprachlich sehr einheitlicher Staat“. Zur Instrumentalisierung der Muttersprachenstatistik in der Weimarer Republik. In: Gogolin (Hg.) 1994, S. 115-130
- Jeismann, Karl-Ernst/Lundgreen, Peter (Hg.) 1987: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band III, 1800-1870. Von der Neuordnung Deutschland bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München: Beck
- Jütte, Wolfgang 1994: Erwachsenenbildung in Spanien. Ihre Entwicklung im Kontext gesamtgesellschaftlicher Modernisierung (1978-1992). Münster, New York: Waxmann
- Jungbluth, Paul 1994: An den Grenzen der schulischen und schulpolitischen Kompetenz: Migrantenbildungspolitik in den Niederlanden. In: Gogolin (Hg.) 1994, S. 235-254
- Kaelble, Hartmut 1975: Chancenungleichheit und akademische Ausbildung in Deutschland 1910-1960. In: Geschichte und Gesellschaft. Zeitschrift für Historische Sozialwissenschaft. 1. Jg., 1975, S. 121-149
- Kaelble, Hartmut 1978: Geschichte der sozialen Mobilität. In: Kaelble, Hartmut u. a. 1978: Probleme der Modernisierung in Deutschland. Sozialhistorische Studien zum 19. und 20. Jahrhundert. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 235-327
- Kaiser, Astrid (Hg.) 1997: Soziale Jugendförderung in der Schule. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Karakasoglu, Yasemin 1996: Islamistische Orientierungen bei türkischen Muslimen in der Bundesrepublik: Entwicklungen und Tendenzen. In: Newsletter Nr. 2/96. Forschungsnetzwerk ethnisch-kulturelle Konfliktforschung (Universität Bielefeld), S. 20-29
- Karrer, Othmar 1996: Immigrantenkinder in der Sonderschule für Geistigbehinderte. In: Schweizer Zeitschrift für Heilpädagogik, 1996, Heft 4, S. 17-21
- Kelly, Albert V. 1981: Unterricht mit heterogenen Gruppen. Theorie und Praxis der Binnendifferenzierung. Weinheim, Basel: Beltz
- Kerber, Harald/Schmieder, Arnold (Hg.) 1984: Handbuch Soziologie. Zur Theorie und Praxis sozialer Beziehungen. Reinbek: Rowohlt (2. unveränderte Auflage 1991)
- Kirchhöfer, Dieter 1996: Veränderungen in der alltäglichen Lebensführung Ostberliner Kinder. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 11/96 vom 8. März 1996, S. 31-45
- Kißler, Leo (Hg.) 1989: Der halbierte Fortschritt: Modernisierungspolitik am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Marburg: SP-Verlag
- Kittel, Bernhard 1995: Moderner Nationalismus. Zur Theorie politischer Integration. Wien: WUV-Universitätsverlag
- Klafki, Wolfgang 1989: Leistung. In: Lenzen (Hg.) 1989, S. 983-987
- Klafki, Wolfgang 1994a: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Klafki, Wolfgang 1994: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 4. durchgesehene Auflage, Weinheim, Basel: Beltz, S. 43-81

- Klafki, Wolfgang 1994b: „Recht auf Gleichheit – Recht auf Differenz“ in bildungstheoretischer Perspektive. In: Neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, 34. Jg., 1994, Heft 4, S. 579-594
- Klein, Gabriele 1992: Evolution, Wandel, Prozeß. Zur Geschichte der Begriffe und theoretischen Modelle. In: Korte/Schäfers (Hg.) 1992, S. 165-180
- Kleinau, Elke 1997: Bildung und Geschlecht. Eine Sozialgeschichte des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland vom Vormärz bis zum Dritten Reich. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hg.) 1995/1996: Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. 2 Bände, Frankfurt/M., New York: Campus
- Klemm, Klaus 1994: Erfolg und strukturelle Benachteiligung ausländischer Schüler im Bildungswesen. In: Luchtenberg/Nieke (Hg.) 1994, S. 181-187
- Klemm, Klaus 1996: Bildungsexpansion und kein Ende? In: Helsper/Krüger/Wenzel (Hg.) 1996, S. 427-442
- Klemm, Klaus/Rolff, Hans-Günter/Tillmann, Klaus-Jürgen 1985: Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule. Reinbek: Rowohlt
- Knauf, Tassilo 1997: Schulische Altersmischung: Erfahrungen aus England und Schweden. In: PÄD Forum (PÄDEXTRA + Pädagogisches Forum), 25./10. Jg., 1997, Heft 2, S. 128-130
- Koch, Richard/Reuling, Jochen 1994: Modernisierung, Regulierung und Anpassungsfähigkeit des Berufsbildungssystems der Bundesrepublik Deutschland. Herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld: Bertelsmann
- Kocka, Jürgen 1990: Weder Stand noch Klasse. Unterschichten um 1800. Bonn: Dietz
- Köhler, Helmut 1992: Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
- Kohli, Martin 1994: Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie. In: Beck/Beck-Gernsheim (Hg.) 1994, S. 219-244
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Sünker, Heinz/Timmermann, Dieter 1994: Neue bildungssoziologische Beiträge zur Theorie institutionalisierter Bildung – Markierungen zur Theorieentwicklung. In: Sünker/Timmermann/Kolbe (Hg.) 1994, S. 11-33
- Koller, Peter 1995: Soziale Gleichheit und Gerechtigkeit. In: Müller/Wegener (Hg.) 1995, S. 53-79
- Konietzka, Dirk 1995: Lebensstile im sozialstrukturellen Kontext. Ein theoretischer und empirischer Beitrag zur Analyse soziokultureller Ungleichheiten. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Kornmann, Reimer/Klinge, Christoph 1996: Ausländische Kinder und Jugendliche an Schulen für Lernbehinderte in den alten Bundesländern: noch immer erheblich überrepräsentiert und dies mit steigender Tendenz! In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 47. Jg., 1996, Heft 1, S. 2-9
- Kornmann, Reimer/Klinge, Christoph/Iriogbe-Ganninger, Julian 1997: Zur Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendliche in Schulen für Lernbehinderte: Der Trend hält an! In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 48. Jg., 1997, Heft 5, S. 203-207
- Korte, Hermann/Schäfers, Bernhard (Hg.) 1992: Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie. Opladen: Leske + Budrich
- Koselleck, Reinhart 1977: 'Neuzeit'. Zur Semantik moderner Bewegungsbegriffe. In: Koselleck (Hg.) 1977, S. 264-299
- Koselleck, Reinhart (Hg.) 1977: Studien zum Beginn der modernen Welt. Stuttgart: Klett-Cotta

- Kraemer, Klaus 1997: Entwertete Sicherheiten. Zum Bedeutungswandel des kulturellen Kapitals. In: Soziale Welt, 48. Jg., 1997, Heft 4, S. 361-378
- Kraul, Margret 1991: Höhere Mädchenschulen. In: Berg (Hg.) 1991, S. 279-303
- Kraul, Margret 1993: Bildungstheorie oder Pragmatik? Determinanten in der Geschichte der schulischen Koedukation. In: Historische Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hg.) 1993: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Weinheim, München: Juventa, S. 69-87
- Kreckel, Reinhard 1989: Ethnische Differenzierung und „moderne“ Gesellschaft. In: Zeitschrift für Soziologie, 18. Jg., 1989, Heft 2, S. 162-167
- Kremnitz, Georg 1997: Die Durchsetzung der Nationalsprachen in Europa. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann
- Kristeva, Julia 1990: Fremde sind wir uns selbst. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Kronig, Winfried 1996: Besorgniserregende Entwicklungen in der schulischen Zuweisungspraxis bei ausländischen Kindern mit Lernschwierigkeiten. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 65. Jg., 1996, Heft 1, S. 62-79
- Kroon, Sjaak/Sturm, Jan 1994a: Das nationale Selbstverständnis im Unterricht der Nationalsprache: Der Fall der Niederlande. Eine Vorstudie. In: Gogolin (Hg.) 1994, S. 161-192
- Kroon, Sjaak/Sturm, Jan 1994b: Eine Schule in den Niederlanden. In: Pädagogik, 46. Jg., 1994, Heft 7-8, S. 70-75
- Kroon, Sjaak/Vallen, Ton 1994: Ethnische Minderheiten und Bildungspolitik in den Niederlanden. In: Gogolin (Hg.) 1994, S. 219-233
- Krüger, Heinz-Hermann/Olbertz, Jan-Hendrik (Hg.) 1997: Bildung zwischen Staat und Markt. Hauptdokumentationsband zum 15. Kongreß der DGfE an der Martin-Luther-Universität in Halle-Wittenberg 1996. Opladen: Leske + Budrich
- Krüger-Potratz, Marianne 1983: Die problematische Verkürzung der Ausländerpädagogik als Subdisziplin der Erziehungswissenschaft. In: Neue Praxis, Sonderheft 7, S. 172-182
- Krüger-Potratz, Marianne 1987: Interkulturelle Erziehung. Ausländerpädagogik und Vergleichende Erziehungswissenschaft – Anmerkungen zu einer neuen Sicht auf ein altes Forschungsfeld. In: Vergleichende Erziehungswissenschaft Nr. 17, 1987, S. 119-122
- Krüger-Potratz, Marianne 1989: Die Ausländerpädagogik versichert sich ihrer Geschichte: Plädoyer für eine historische Minderheitenbildungsforschung. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung, 17. Jg., 1989, Heft 3, S. 223-242
- Krüger-Potratz, Marianne 1991: Kinder und Jugendliche aus Aussiedlerfamilien – Überlegungen und Fragestellungen zur Struktur von Lehrangeboten in der Ausbildung für pädagogische Berufe. In: Puskeppeleit, Jürgen (Hg.) 1991: Migration und Bildungswesen: Aussiedler in der Bundesrepublik – deutsche Minderheiten in Osteuropa. IKS Interkulturelle Studien, Materialien – Texte – Dokumente 20. Münster: Arbeitsstelle Interkulturelle Studien/Ausländerpädagogik
- Krüger-Potratz, Marianne 1994a: „Dem Volk eine andere Muttersprache geben“. Zur Diskussion über Zweisprachigkeit und Erziehung in der Geschichte der Volksschule. In: Zeitschrift für Pädagogik, 40. Jg., 1994, Heft 1, S. 81-96
- Krüger-Potratz, Marianne 1994b: Der verlängerte Arm nationalstaatlicher Bildungspolitik: Elemente völkischer Bildungspolitik in der Weimarer Republik. In: Gogolin (Hg.) 1994, S. 81-102
- Krüger-Potratz, Marianne 1996: Zwischen Weltfrieden und Stammesversöhnung. Ein Kapitel aus der Geschichte des internationalen Schüleraustauschs. In: Bildung und Erziehung, 49. Jg., 1996, Heft 1, S. 27-43
- Krüger-Potratz, Marianne 1997: Ein Blick in die Geschichte ausländischer Schüler und Schülerinnen in deutschen Schulen. In: Kodron, Christoph/von Kopp, Botho/Lauterbach, Uwe/Schäfer, Ulrich/Schmidt, Gerlind (Hg.) 1997: Vergleichende Erziehungswissen-

- schaft. Herausforderung – Vermittlung – Praxis. Köln, Weimar, Wien: Böhlau, Band 2, S. 656-672
- Krüger-Potratz, Marianne/Jasper, Dirk/Knabe, Ferdinande 1998: Die „fremdsprachigen Volksteile“ und die deutsche Schule. Münster u. a.: Waxmann
- Kudera, Werner (Hg.) 1995: Alltägliche Lebensführung. Arrangements zwischen Traditionalität und Modernisierung. Opladen: Leske + Budrich
- Kühnl, Reinhard 1996: Gesellschaft im Umbruch – Versuch, einen Überblick zu gewinnen. In: Auernheimer/Gstettner (Red.) 1996, S. 21-31
- Küpper, Erika 1987: Die höheren Mädchenschulen. In: Jeismann/Lundgreen (Hg.) 1987, S. 180-191
- Kupffer, Heinrich 1984: Der Faschismus und das Menschenbild der deutschen Pädagogik. Frankfurt/M.: Fischer
- Kurz-Scherf, Ingrid/Senghaas-Knobloch, Eva 1993: Arbeit zwischen Rationalisierung und gesellschaftlicher Modernisierung. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung
- Lammert, Norbert 1994: Königswege und Trampelpfade. Zur Modernisierung des deutschen Bildungssystems. Bochum: Kamp
- Langewiesche, Dieter 1995: Nation, Nationalismus, Nationalstaat: Forschungsstand und Forschungsperspektiven. In: Neue Politische Literatur, 40. Jg., 1995, Heft 2, S. 190 – 236
- Langewiesche, Dieter/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.) 1989: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. V 1918 – 1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München: Beck
- Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma 1996: The Dutch Way: Mythos und Realität der interkulturellen Pädagogik in den Niederlanden. In: Auernheimer/Gstettner (Red.) 1996: S. 239-262
- Lenhardt, Gero 1991: Schulentwicklung und der nicht-technische Fortschritt der Gesellschaft. In: Zapf, Wolfgang (Hg.) 1991, S. 435-448
- Lenhart, Volker/Schriewer, Jürgen 1992: Bericht über das Symposium. In: Benner/Lenzen/Otto (Hg.) 1992, S. 343-345
- Lentz, Astrid 1994: Institutionelle Grenzen interkultureller Bildung und Erziehung. In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, 1994, Heft 2, S. 40-43
- Lentz, Astrid/Radtke, Frank-Olaf 1994: Bildungsghettos – Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern in der Grundschule. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung, 22. Jg., 1994, Heft 2, S. 182-191
- Lenzen, Dieter 1989: Pädagogik – Erziehungswissenschaft. In: Lenzen (Hg.) 1989, S. 1105-1117
- Lenzen, Dieter 1991: Multikulturalität als Monokultur. In: Schäfer, Ortfried (Hg.) 1991: Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 147-157
- Lenzen, Dieter 1992: Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue? In: Benner/Lenzen/Otto (Hg.) 1992, S. 75-91
- Lenzen, Dieter 1994: Bildung und Erziehung für Europa. In: Benner/Lenzen (Hg.) 1994, S. 31-48
- Lenzen, Dieter (Hg.) 1989: Pädagogische Grundbegriffe. 2 Bände. Reinbek: Rowohlt
- Lenzen, Dieter (Hg.) 1994: Erziehungswissenschaft. Reinbek: Rowohlt
- Lenzen, Dieter/Mollenhauer, Klaus (Hg.) 1995: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1, Stuttgart, Dresden: Klett (1983)
- Lepsius, M. Rainer 1977: Soziologische Theoreme über die Sozialstruktur der „Moderne“ und der „Modernisierung“. In: Koselleck, Reinhart (Hg.) 1977, S. 10-29

- Leschinsky, Achim/Roeder, Peter Martin 1983: Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Frankfurt/M., Berlin, Wien: Ullstein (1976)
- Link, Jürgen 1997: Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Lipp, Wolfgang 1995: Institution. In: Schäfers (Hg.) 1995, S. 134 -147
- Lohauß, Peter 1995: Moderne Identität und Gesellschaft. Theorien und Konzepte. Opladen: Leske + Budrich
- Luchtenberg, Sigrid/Nieke, Wolfgang (Hg.) 1994: Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension. Herausforderungen für Bildungssystem und Erziehungswissenschaft. Münster, New York: Waxmann
- Luchtenberg, Sigrid 1995: Multikulturalität als Grundlage von Bildung und Erziehung: der australische Ansatz. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Jg., 1995, Heft 6, S. 987-1006
- Lübbe, Hermann 1990: Der Lebenssinn der Industriegesellschaft. Über die moralische Verfassung der wissenschaftlich-technischen Zivilisation. Berlin u. a: Springer
- Luhmann, Niklas 1975: Systemtheorie, Evolutionstheorie und Kommunikationstheorie. In: Luhmann, Niklas 1975: Soziologische Aufklärung. Köln: Westdeutscher Verlag
- Luhmann, Niklas 1991: Das Moderne der modernen Gesellschaft. In: Zapf, Wolfgang (Hg.) 1991, S. 87-108
- Luhmann, Niklas 1997: Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp (2 Bände)
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard 1979: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart: Klett-Cotta
- Lyotard, Jean-Francois 1989: Die Moderne redigieren. In: Ders. 1989: Das Inhumane. Wien, S. 51-69
- Mackert, Jürgen 1996: Citizenship und Immigration: Heterogenisierung des Nationalstaates und neue Formen der Zugehörigkeit. Neuere Beiträge zur Diskussion um Staatsbürgerschaft. In: Berliner Journal für Soziologie, 6. Jg., 1996, Heft 2, S. 261-275
- Malfèr, Stefan 1990: Universitäten als Faktoren des kulturellen Austausches vom 18. bis zum 20. Jahrhundert. In: Karady, Victor/Mitter, Wolfgang (Hg.) 1990: Bildungswesen und Sozialstruktur in Mitteleuropa im 19. und 20. Jahrhundert. Köln, Wien: Böhlau, S. 65-69
- Marotzki, Winfried/Sünker, Heinz (Hg.) 1992: Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, Band 1
- Marotzki, Winfried/Sünker, Heinz (Hg.) 1993: Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, Band 2
- Martin, Hans-Peter/Schumann, Harald 1996: Die Globalisierungsfalle. Der Angriff auf Demokratie und Wohlstand. Reinbek: Rowohlt
- Mayer, Karl Ulrich 1991: Soziale Ungleichheit und die Differenzierung von Lebensläufen. In: Zapf, Wolfgang (Hg.) 1991, S. 667-687
- Mayer, Karl Ulrich/Müller, Walter 1994: Individualisierung und Standardisierung im Strukturwandel der Moderne. Lebensverläufe im Wohlfahrtsstaat. In: Beck/Beck-Gernsheim (Hg.) 1994, S. 265-295
- Mayer, Werner G. 1997: Vom Sinn und Unsinn der Jahrgangsklasse – heute! In: PÄD Forum (PÄDEXTRA + Pädagogisches Forum), 25./10. Jg., 1997, Heft 2, S. 155-159
- Meadows, Donella u. a. 1972: Die Grenzen des Wachstums. Stuttgart
- Metzner, Monika M. 1997: Der gymnasiale Elfenbeinturm öffnet seine Tore. In Schleswig-Holstein werden erstmals lern- und geistig behinderte Kinder in ein Gymnasium gehen. In: Frankfurter Rundschau vom 07.08.1997, S. 6
- Meulemann, Heiner 1996: Besprechung von Zapf (1994). In: Soziologische Revue, 19. Jg. 1996, Heft 4, S. 502-503
- Meyer, Thomas 1989: Fundamentalismus. Aufstand gegen die Moderne. Reinbek: Rowohlt

- Meyer, Thomas 1997: Identitäts-Wahn. Die Politisierung des kulturellen Unterschieds. Berlin: Aufbau Taschenbuch Verlag (2. Auflage 1998)
- Meyer-Drawe, Käte 1996: Tod des Subjekts – Ende der Erziehung? Zur Bedeutung „postmoderner“ Kritik für Theorien der Erziehung. In: Pädagogik, 48. Jg., 1996, Heft 7-8, S. 48-57
- Mitter, Wolfgang 1996: Staat und Markt im internationalen Bildungswesen aus historisch-vergleichender Sicht – Gegner, Konkurrenten, Partner? In: Benner/Kell/Lenzen (Hg.) 1996, S. 125-142
- Mollenhauer, Klaus 1996: Über Mutmaßungen zum „Niedergang“ der Allgemeinen Pädagogik – eine Glosse. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Jg., 1996, Heft 2, S. 277-285
- Mosse, George L. 1990: Die Geschichte des Rassismus in Europa. Frankfurt/M.: Fischer
- Muchembled, Robert 1990: Der Erfindung des modernen Menschen. Gefühlsdifferenzierung und kollektive Verhaltensweisen im Zeitalter des Absolutismus. Reinbek: Rowohlt
- Müller, Hans-Peter 1998: Das stille Ende der Postmoderne. Ein Nachruf. In: Merkur, 52. Jg., 1998, Heft 9/10, S. 975-981
- Müller, Hans-Peter/Wegener, Bernd (Hg.) 1995: Soziale Ungleichheit und soziale Gerechtigkeit. Opladen: Leske + Budrich
- Müller, Walter/Haun, Dietmar 1994: Bildungsungleichheiten im sozialen Wandel. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 46. Jg., 1994, Heft 1, S. 1-42
- Münch, Richard 1986: Die Kultur der Moderne. 2 Bände, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Münch, Richard 1991: Dialektik der Kommunikationsgesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Muth, Jakob 1992: Zum Stand der Entwicklung der Integration Behinderter in den Bundesländern – Von den Empfehlungen des Bildungsrates bis zur Gegenwart. In: Benner/Lenzen/Otto (Hg.) 1992, S. 295-297
- Nassehi, Armin (Hg.) 1997: Nation, Ethnie, Minderheit. Beiträge zur Aktualität ethnischer Konflikte. Köln, Weimar, Wien: Böhlau
- Naumann, Jens 1993: Bildung zwischen Nationalstaat und Weltgesellschaft. In: Lingelbach, Karl-Christoph/Zimmer, Hasko (Red.) 1993: Jahrbuch für Pädagogik 1993: Öffentliche Pädagogik vor der Jahrhundertwende: Herausforderungen, Widersprüche, Perspektiven. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang, S. 251 – 268
- Nestvogel, Renate 1991: Sozialisation und Sozialisationsforschung in interkultureller Perspektive. In: Nestvogel, Renate (Hg.) 1991: Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz. Frankfurt/M.: IKO, S. 85-112
- Nickel, Hildegard Maria 1992: Geschlechtererziehung und -sozialisation in der Wende. Modernisierungsschübe oder -brüche? In: Benner/Lenzen/Otto (Hg.) 1992, S. 105-112
- Nieke, Wolfgang 1995: Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Opladen: Leske + Budrich
- Oelkers, Jürgen 1996: Die Erziehung zum Guten: Legitimationspotentiale Allgemeiner Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Jg., 1996, Nr. 2, S. 235-254
- Oenning, Ralf Karl 1991: „Du da mitti polnischen Farben ...“ Sozialisationserfahrungen von Polen im Ruhrgebiet 1918 bis 1939. Münster, New York: Waxmann
- Ortmann, Günther 1996: Derrida, Giddens und die Geister der Aufklärung. In: Soziologische Revue, 19. Jg., 1996, Heft 1, S. 16-28
- Otto, Gunter/Schulz, Wolfgang (Hg.) 1995: Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 4, Stuttgart, Dresden: Klett (1985)
- Pabst, Manfred 1984: Institution. In: Kerber/Schmieder (Hg.) 1984, S. 255-262
- Parsons, Talcott 1959: Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: Parsons, Talcott 1981: Sozialstruktur und Persönlichkeit. 4. unveränderte Auflage, Frankfurt/M.: Suhrkamp

- Pestel, Eduard 1988: Jenseits der Grenzen des Wachstums. Bericht an den Club of Rome. 2. Auflage, Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt
- Peuckert, Rüdiger 1995a: Integration. In: Schäfers (Hg.) 1995, S. 137-139
- Peuckert, Rüdiger 1995b: Mobilität, soziale. In: Schäfers (Hg.) 1995, S. 215-219
- Peukert, Helmut 1992: Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart. In: Benner/Lenzen/Otto (Hg.) 1992, S. 113-127
- Peukert, Helmut 1994: Bildung als Wahrnehmung des Anderen. Der Dialog im Bildungsdenken der Moderne. In: Lohmann, Ingrid/Weiße, Wolfram (Hg.) 1994: Dialog zwischen den Kulturen. Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung. Münster, New York: Waxmann, S. 1-14
- Pfetsch, Frank R. 1997: Zerfall oder Verlagerung? Handlungsspielräume des Nationalstaats. In: Universitas. Zeitschrift für interdisziplinäre Wissenschaft. 52. Jg., 1997, Heft 4, S. 321-335
- Pörksen, Britta/Schack-Behrens, Gabriele/Schuy, Christa 1995: Integrationsklassen. Wenn eine Gesamtschule wirklich für alle Kindern da ist. In: Pädagogik, 47. Jg., 1995, Heft 10, S. 22-24
- Pongratz, Ludwig A. 1989: Pädagogik im Prozeß der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Popp, Ulrike 1996: Individualisierung, Schule und der heimliche Lehrplan der Geschlechtersozialisation. In: Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann/Wenzel, Hartmut (Hg.) 1996: Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 276-298
- Postman, Neil 1985: Das Verschwinden der Kindheit. 11. Auflage (1983), Frankfurt/M.: S. Fischer
- Prengel, Annedore 1988: Zur Dialektik von Gleichheit und Differenz in der Integrationspädagogik. In: Eberwein, Hans (Hg.) 1988: Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, S. 70-74
- Prengel, Annedore 1993: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Mit einem Vorwort von Otto Dann. Opladen: Leske + Budrich (2. Auflage 1995)
- Preuss-Lausitz, Ulf 1993: Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim, Basel: Beltz
- Preuss-Lausitz, Ulf 1994: Vielfalt als Herausforderung. Lernen gegen Fremdenfeindlichkeit. In: Pädagogik, 46. Jg., 1994, Heft 11, S. 51-54
- Radtke, Frank-Olaf 1995: Interkulturelle Erziehung. Über die Gefahren eines pädagogisch halbierten Anti-Rassismus. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Jg., 1995, Heft 6, S. 853-864
- Radtke, Frank-Olaf 1996: Seiteneinsteiger – Über eine fragwürdige Ikone der Schulpolitik. In: Auernheimer/Gstettner (Red.) 1996, S. 49-63
- Ramseger, Jörg 1992: Das didaktische Dilemma integrativer Pädagogik. In: Benner/Lenzen/Otto (Hg.) 1992, S. 301-304
- Randeria, Shalini 1996: Das politische Projekt der Hinduisierung Indiens. Zum Verhältnis von Religion, Geschichte und Identität. In: Frankfurter Rundschau vom 01.11. 1996, S. 12
- Reich, Hans H. 1994a: Die Nationalstaats-These in der Diskussion. In: Gogolin (Hg.) 1994, S. 47-58
- Reich, Hans H. 1994b: Interkulturelle Pädagogik – eine Zwischenbilanz. In: Zeitschrift für Pädagogik, 40. Jg., 1994, Heft 1, S. 9-27
- Reich, Hans H. 1995a: Community languages teaching. Herkunftssprachenunterricht in England. Münster, New York: Waxmann
- Reich, Hans H. 1995b: Langues et cultures d'origine. Herkunftssprachenunterricht in Frankreich. Münster, New York: Waxmann

- Reich, Hans H. 1996: Hemspråksundervisning. Herkunftssprachenunterricht in Schweden. Münster, New York: Waxmann
- Reich, Hans H./Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne/Neumann, Ursula 1990: Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung. In: Deutsch lernen, 15. Jg. 1990, Heft 1, S. 70-88
- Reich, Hans H./Bender-Szymanski, Dorothea (Hg.) 1997: Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung. Ein Schwerpunktprogramm der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Kommentierte Bibliographie. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
- Reuter, Lutz R. 1996: Migration – Minderheiten – Rassismus. In: Neue Politische Literatur, 41. Jg., 1996, Heft 2, S. 260-271
- Richter, Ingo 1994: Entscheidungsstrukturen für Bildungsfragen in offenen Gesellschaften. In: Zeitschrift für Pädagogik, 40. Jg., 1994, Heft 2, S. 181-191
- Richter, Ingo/Winklhofer, Ursula 1997: Veränderte Kindheit – veränderte Schule? In: Die Deutsche Schule, 89. Jg., 1997, Heft 4, S. 459-473
- Rifkin, Jeremy 1995: Das Ende der Arbeit – und ihre Zukunft. Mit einem Nachwort von Martin Kempe. Frankfurt/M., New York: Campus
- Rodax, Klaus 1994: Besprechung von Köhler (1992). In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 46. Jg., 1994, Heft 2, S. 348-349
- Rolff, Hans-Günter 1993: Wandel durch Selbstorganisation. Weinheim, München: Juventa
- Rolff, Hans-Günter 1995: Die Schule als Organisation erzieht. Organisationsentwicklung und pädagogische Arbeit. In: Pädagogik, 47. Jg. 1995, Heft 2, S. 17-21
- Rolff, Hans-Günter u. a. (Hg.) 1980 ff.: Jahrbuch für Schulentwicklung. Band 1 ff. Weinheim, München: Juventa
- Roser, Thomas 1996: „Dieselben Menschen unter demselben Himmel.“ Der Traum von den vereinten Friesen – Ein Manifest in den Niederlanden macht Anleihen beim Mittelalter und propagiert einen Nord-Staat. In: Frankfurter Rundschau vom 26.11. 1996, S. 7
- Roßbach, Hans-Günther 1997: Der Forschungsstand zu jahrgangsübergreifendem und altersgemischtem Lernen. In: PÄD Forum (PÄDEXTRA + Pädagogisches Forum), 25./10. Jg., 1997, Heft 2, S. 144-147
- Rothenbacher, Franz 1989: Soziale Ungleichheit im Modernisierungsprozeß des 19. und 20. Jahrhunderts. Frankfurt/M., New York: Campus
- Rucht, Dieter 1994: Modernisierung und neue soziale Bewegung. Deutschland, Frankreich und USA im Vergleich. Frankfurt/M., New York: Campus
- Rülcker, Tobias 1996: Integration – eine Chance für die Erziehung in der Schule von heute? In: Eberwein (Hg.) 1996, S. 58-75
- Rürup, Bert 1998: Die Rolle des Wohlfahrtsstaates in Zeiten der Globalisierung. Eine Politik des freien Marktes führt zu einer instabilen und nicht zukunftsfähigen Gesellschaft. In: Frankfurter Rundschau vom 23.11.1998, S. 7 (Dokumentation)
- Ruhloff, Jörg 1992: Traditionen der Postmoderne in Antike und Renaissance. In: Benner/Lenzen/Otto 1992, S. 167-173
- Sackmann, Reinhold 1998: Stichwort: Wandel der Arbeitsgesellschaft – Folgen für Bildung und Erziehung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1. Jg., 1998, Heft 4, S. 485-491
- Sassen, Saskia 1998: Zur Einbettung des Globalisierungsprozesses: Der Nationalstaat vor neuen Aufgaben. In: Berliner Journal für Soziologie, 8. Jg., 1998, Heft 3, S. 345-357
- Saxer, Ulrich (Hg.) 1985: Gleichheit oder Ungleichheit durch Massenmedien? Homogenisierung – Differenzierung der Gesellschaft durch Massenkommunikation. München: Ölschläger

- Schaarschuch, Andreas 1996: Soziale Arbeit in guter Gesellschaft? Gesellschaftliche Modernisierung und die „Normalisierung“ der Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Jg., 1996, Heft 6, S. 853-868
- Schäfers, Bernd (Hg.) 1995: Grundbegriffe der Soziologie. 4. verbesserte und erweiterte Auflage. Opladen: Leske + Budrich
- Scherr, Albert 1995: Individuum/Person. In: Schäfers (Hg.) 1995, S. 120-125
- Scheuch, Erwin K. 1991: Schwierigkeiten der Soziologie mit dem Prozeß der Modernisierung. In: Zapf, Wolfgang (Hg.) 1991, S. 109-139
- Schildmann, Ulrike 1997: Integrationspädagogik und Normalisierungsprinzip – ein kritischer Vergleich. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 48. Jg., 1997, Heft 3, S. 90-96
- Schimank, Uwe 1998: In Luhmanns Gesellschaft. Besprechungssessay von Luhmann (1997). In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 50. Jg., 1998, Heft 2, S. 176-181
- Schleiermacher, Friedrich 1826: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826 (Nachschriften). Pädagogische Schriften I. Unter Mitwirkung von Theodor Schulze herausgegeben von Erich Weniger. Frankfurt/M., Berlin, Wien 1983
- Schlömerkemper, Jörg 1989: Pädagogische Integration. Über einen schwierigen Leitbegriff pädagogischen Handelns. In: Die Deutsche Schule, 81. Jg., 1989, Heft 3, S. 316-329
- Schlüter, Anne 1998: Bildungserfolge. Eine Analyse der Wahrnehmungsmuster und der Mechanismen für Mobilität in Bildungsbiographien. Opladen: Leske + Budrich
- Schmalz-Jacobsen, Cornelia/Hansen, Georg (Hg.) 1995: Ethnische Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Lexikon. München: Beck
- Schmalz-Jacobsen, Cornelia/Hansen, Georg (Hg.) 1997: Kleines Lexikon der ethnischen Minderheiten in Deutschland. München: Beck
- Schmidt, Wilhelm 1996: Geschichte der deutschen Sprache. Stuttgart: Hirzel (7. verbesserte Auflage)
- Schnack, Dieter/Neutzling, Rainer 1990: Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek: Rowohlt
- Schönpflug, Ute 1997: Akkulturation und Entwicklung. In: Gogolin/Nauck (Hg.) 1997, S. 366-385
- Schrader, Jörn 1997: Erwerbsgesellschaft in der Krise. Die Jobmaschine funktioniert nicht mehr. In: neue deutsche schule, 49. Jg., 1997, Heft 3, S. 10
- Schröder, Helmut 1995: Jugend und Modernisierung. Strukturwandel der Jugendphase und Statuspassagen auf dem Weg zum Erwachsensein. Weinheim, München: Juventa
- Schroeder, Joachim 1998: Behinderte Vielfalt. Eingewanderte Kinder und Jugendliche in der Sonderschule. FernUniversität Hagen (Studienbrief)
- Schütz, Eberhard unter Mitarbeit von Wegmann, Thomas 1989: Medien. In: Langewiesche/Tenorth (Hg.) 1989, S. 371-406
- Schulte, Axel 1995: Staatliche und gesellschaftliche Maßnahmen gegen die Diskriminierung von Ausländern in Westeuropa. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, Nr. B 48/95 vom 24. November 1995, S. 10-21
- Schulz, Wolfgang 1995: Differenzierung. In: Otto /Schulz (Hg.) 1995, S. 409-411
- Schweitzer, Helmuth 1994: Der Mythos vom interkulturellen Lernen. Zur Kritik der sozialwissenschaftlichen Grundlagen interkultureller Erziehung und subkultureller Selbstorganisation ethnischer Minderheiten am Beispiel der USA und der Bundesrepublik Deutschland. Münster, Hamburg: Lit
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) 1995: Ausländische Schüler und Schulabsolventen 1985 bis 1994. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz 136, Dezember 1995. Bonn

- Skutnabb-Kangas, Tove 1992: Mehrsprachigkeit und die Erziehung von Minderheitenkindern. In: *Deutsch lernen*, 17. Jg., 1992, Heft 1, S. 38-67
- Soden, Kristine von 1997: „Laß Dich gelüsten nach der Männer Bildung“. Rückblick auf das Frauenstudium in Deutschland. In: *Frankfurter Rundschau* vom 09.08.1997, S. ZB 5
- Sokal, Alan/Bricmont, Jean 1998: Postmoderne in Wissenschaft und Politik. In: *Merkur*, 52. Jg., 1998, Heft 9/10, S. 929-943
- Stapf, Aiga 1994: „Es gibt nichts Schlimmeres als die Gleichbehandlung von Ungleichen“. In: *Psychologie heute*, 21. Jg., 1994, Heft 7, S. 58-63
- Statistisches Bundesamt (Hg.) 1952 ff.: *Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland*. Stuttgart: Metzler-Poeschel
- Statistisches Bundesamt (Hg.) 1974 ff.: *Bildung im Zahlenspiegel*. Stuttgart: Metzler-Poeschel
- Steiner-Khamsi, Gita 1992: *Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne*. Opladen: Leske + Budrich
- Steiner-Khamsi, Gita 1996: *Transnationalität und kulturelle Staatsbürgerschaft*. In: Auernheimer/Gstettner (Red.) 1996, S. 263-284
- Steinlechner, Manfred 1992: *Bildungsmythen der Moderne*. Innsbruck: Österreichischer Studien-Verlag
- Struck, Peter 1994: *Neue Lehrer braucht das Land. Ein Plädoyer für eine zeitgenössische Schule*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Sturny-Bossart, G. 1996: Jedes zweite Kind in Kleinklassen besitzt einen ausländischen Paß. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2. Jg., 1996, Heft 3, S. 13-18
- Sünker, Heinz/Timmermann, Dieter/Kolbe, Fritz-Ulrich (Hg.) 1994: *Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit. Internationale Beiträge zur Bildungssoziologie und Bildungstheorie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Szydlík, Marc 1996: *Ethnische Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt*. In *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 48. Jg., 1996, Heft 4, S. 658-676
- Tenorth, Heinz-Elmar 1988: *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. Weinheim, München: Juventa (2. durchgesehene Auflage 1992)
- Tenorth, Heinz-Elmar 1992: *Laute Klage, stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne*. In: Benner/Lenzen/Otto (Hg.) 1992, S. 129-139
- Tenorth, Heinz-Elmar 1994: „Alle alles zu lehren“. *Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Tertilt, Hermann 1996: *Turkish Power Boys. Ethnographie einer Jugendbande*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Thaler, Peter 1996: *Der Stand der mitteleuropäischen Nationstheorie aus internationaler Sicht*. In: *Zeitschrift für Politik*, 43. Jg., 1996, Heft 1, S. 23-32
- Tillmann, Klaus-Jürgen 1992: *Kritiken und Mißverständnisse im Verhältnis von interkultureller Erziehungswissenschaft und Sozialisationstheorie*. Vortragsmanuskript für den 13. Kongreß der DGfE in Berlin 1992
- Tillmann, Klaus-Jürgen 1993a: *Schultheorie zwischen pädagogischer Selbstkritik, sozialwissenschaftlichen Einwanderungen und metatheoretischen Fluchtbewegungen*. In: *Die Deutsche Schule*, 85. Jg., 1993, H. 4, S. 404 – 419
- Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.) 1993b: *Schultheorien*. Hamburg: Bergmann und Helbig, 2. Auflage (1987)
- Tillmann, Klaus-Jürgen 1994: *Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. Reinbek: Rowohlt, 4. überarbeitete Auflage (1989)
- Tillmann, Klaus-Jürgen 1995a: *Separierung und Integration oder: Was will 'Integrative Pädagogik'?* In: *Pädagogik*, 47. Jg., 1995, Heft 10, S. 6-9

- Tillmann, Klaus-Jürgen 1995b: Schulentwicklung und Lehrerarbeit. Nicht auf bessere Zeiten warten. Hamburg: Bergmann und Helbig
- Tippelt, Rudolf 1990: Bildung und sozialer Wandel. Eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland seit 1950. Mit einem Vorwort von Volker Lenhart. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Tippelt, Rudolf/van Cleve, Bernd 1995: Verfehlte Bildung? Bildungsexpansion und Qualifikationsbedarf. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Titze, Hartmut 1996: Von der natürlichen Auslese zur Bildungsselektion 1780 - 1980. Argumentationsmuster und Bilanz einer zweihundertjährigen Diskussion. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Jg., 1996, Heft 3, S. 389-406
- Treibel, Annette 1994: Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart. 2., durchgesehene Auflage, Opladen: Leske + Budrich (1993, 4. Auflage 1997)
- Uhle, Reinhard 1993: Bildung in Moderne-Theorien. Eine Einführung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Uhle, Reinhard/Hoffmann, Dietrich (Hg.) 1994: Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik. Unübersichtlichkeit als Wissenschaftsprinzip? Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Ungern-Sternberg, Wolfgang von 1987: Medien. In: Jeismann/Lundgreen (Hg.) 1987, S. 379-416
- Unsel, Godela 1992: Maschinenintelligenz oder Menschenphantasie. Ein Plädoyer für den Ausstieg aus unserer technisch-wissenschaftlichen Kultur. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Vierlinger, Rupert (Hg.) 1987: Die Guten in Töpfchen, die Schlechten ...? Integration und Selektion in der Pflichtschulzeit. Passau: Andreas-Haller-Verlag
- Vollstädt, Witlof 1997: Differenzierung im Unterricht. In: Pädagogik, 49. Jg., 1997, Heft 12, S. 36-40
- Wagner, Gerhard 1996: Differenzierung als absoluter Begriff? Zur Revision einer soziologischen Kategorie. In: Zeitschrift für Soziologie, 25. Jg., 1996, Heft 2, S. 89-105
- Wagner, Gerhard 1998: Die Herausforderung der Vielfalt und die Gesellschaftsgeschichte der Gesellschaft. In: Ästhetik & Kommunikation, 29. Jg., 1998, Heft 102, S. 75-82
- Wagner, Peter 1995: Soziologie der Moderne. Freiheit und Disziplin. Frankfurt/M., New York: Campus
- Wagner, Peter 1996a: Über den Westen wenig Neues. Soziologische Theorien des sozialen Wandels und der Moderne. In: Berliner Journal für Soziologie, 1996, Band 6, S. 419-427
- Wagner, Peter 1996b: Strukturierungstheorie auf dem Juggernaut. In: Soziologische Revue, 19. Jg., 1996, Heft 1, S. 10-15
- Wallerstein, Immanuel 1979: Aufstieg und künftiger Niedergang des kapitalistischen Weltsystems. Zur Grundlegung vergleichender Analyse. In: Senghaas, Dieter (Hg.) 1979: Kapitalistische Weltökonomie. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 31-67
- Walzer, Michael 1992: Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit. Frankfurt/M., New York: Campus (englisches Original 1983)
- Wandl, Joseph 1987: Der schwache Schüler in der homogen beziehungsweise heterogen zusammengesetzten Klasse. Untersuchungen zu den Auswirkungen homogen beziehungsweise heterogen zusammengesetzter Klassen auf den schwachen Schüler. Passau: Andreas-Haller
- Wehler, Hans-Ulrich 1975: Modernisierungstheorie und Geschichte. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht
- Wehling, Peter 1992: Die Moderne als Sozialmythos. Zur Kritik sozialwissenschaftlicher Modernisierungstheorien. Frankfurt/M., New York: Campus
- Weiler, Hagen 1997: Gerechter Nutzen der Gleichbehandlung. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag
- Wellendorf, Franz 1995: Institution. In: Lenzen/Mollenhauer (Hg.) 1995, S. 439-445

- Welsch, Wolfgang 1994: Transkulturalität – die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. In: Stiftung Weimarer Klassik (Hg.) 1994: Sichtweisen. Die Vielheit in der Einheit. Frankfurt/M.
- Wenning, Norbert 1986: Das Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen vom 25. April 1933 – ein erfolgreicher Versuch der Bildungsbegrenzung? In: Die Deutsche Schule, 78. Jg., 1986, Heft 2, S. 141-160
- Wenning, Norbert 1993a: Die einen und die anderen – zur Berücksichtigung von ethnischer Pluralität in Sozialisationstheorien. In: Deutsch lernen, 18. Jg., 1993, Heft 4, S. 299-312
- Wenning, Norbert 1993b: Migration und Ethnizität in pädagogischen Theorien. Münster, New York: Waxmann
- Wenning, Norbert 1996a: Die nationale Schule. Öffentliche Erziehung im Nationalstaat. Münster, New York: Waxmann
- Wenning, Norbert 1996b: Migration in Deutschland. Ein Überblick. Münster, New York: Waxmann
- Wenning, Norbert/Hauff, Mechtild/Hansen, Georg 1993: Die Vielfalt akzeptieren! Plädoyer für eine Interkulturelle Erziehungswissenschaft. In: Pädagogik, 45. Jg., 1993, Heft 11, S. 54-57
- Werning, Rolf 1995: Gleichheit, Verschiedenheit, Integration. Lehrer lernen ihre Kinder neu sehen. In: Pädagogik, 47. Jg., 1995, Heft 10, S. 30-34
- Wild, Elke/Wild, Klaus-Peter 1997: Familiäre Sozialisation und schulische Lernmotivation. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43. Jg., 1997, Heft 1, S. 55-77
- Willis, Paul 1990: Erziehung im Spannungsfeld zwischen Reproduktion und kultureller Produktion. In: Das Argument, 32. Jg., 1990, Heft 1, S. 9-28
- Willke, Gerhard 1998: Die Zukunft unserer Arbeit. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Lizenzausgabe)
- Willke, Helmut 1989: Systemtheorie entwickelter Gesellschaften. Dynamik und Riskanz moderner gesellschaftlicher Selbstorganisation. Weinheim, München: Juventa
- Winkler, Michael 1979: Geschichte und Identität. Versuch über den Zusammenhang von Gesellschaft, Erziehung und Individualität in der „Theorie der Erziehung“ Friedrich Daniel Ernst Schleiermachers. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Winner, Ellen 1998: Hochbegabt. Mythen und Realitäten von außergewöhnlichen Kindern. Stuttgart: Klett-Cotta
- Wulf, Christoph 1996a: Die Vervollkommnung des Individuellen. Anthropologie und Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts. In: Wulf (Hg.) 1996, S. 165-181
- Wulf, Christoph 1996b: Learning: The Treasure within. UNESCO-Bericht über Erziehung und Bildung für das 21. Jahrhundert. In: Erziehungswissenschaft, 7. Jg., 1996, Heft 14, S. 99-104
- Wulf, Christoph (Hg.) 1996: Anthropologisches Denken in der Pädagogik 1750 - 1850. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Young, Iris Marion 1997: Weder Gleichheit noch Vielfalt sind Patentrezepte. Der politische Prozeß in demokratischen Gesellschaften muß zwei Strategien gleichzeitig verfolgen. In: Frankfurter Rundschau vom 27.05.1997, S. 12
- Zapf, Wolfgang 1991: Modernisierung und Modernisierungstheorien. In: Zapf, Wolfgang (Hg.) 1991, S. 23-39
- Zapf, Wolfgang 1992a: Entwicklung und Sozialstruktur moderner Gesellschaften. In: Korte/Schäfers (Hg.) 1992, S. 181-193
- Zapf, Wolfgang 1992b: Entwicklung und Zukunft moderner Gesellschaften seit den 70er Jahren. In: Korte/Schäfers (Hg.) 1992, S. 195-210
- Zapf, Wolfgang 1994: Modernisierung, Wohlfahrtsentwicklung und Transformation. Soziologische Aufsätze 1987 bis 1994. Berlin: sigma

- Zapf, Wolfgang 1996: Die Modernisierungstheorie und unterschiedliche Pfade der gesellschaftlichen Entwicklung In: Leviathan. Zeitschrift für Sozialwissenschaft, 24. Jg., 1996, Heft 1, S. 63-77
- Zapf, Wolfgang (Hg.) 1991: Die Modernisierung moderner Gesellschaften. Verhandlungen des 25. deutschen Soziologentages in Frankfurt am Main 1990. Frankfurt/M., New York: Campus
- Ziehe, Thomas 1991: Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen. Weinheim, München: Juventa
- Zürn, Michael 1997: Was ist Denationalisierung und wieviel gibt es davon? In: Soziale Welt, 48. Jg., 1997, Heft 4, S. 337-359
- Zwecker, Loel 1997: „Nicht-Menschen“ und „Beschmutzte“. Die Burakumin – zur Diskriminierungsgeschichte von Japans größter Minderheit. In: Frankfurter Rundschau vom 22.02.1997, S. ZB 2
- Zwick, Martin 1998: 1997: Deutlich weniger Zuzüge von Ausländern. In: Ausländer in Deutschland, 14. Jg., 1998, Heft 3, S. 8

Das Buch analysiert bisher wenig beachtete Auswirkungen des Bildungswesens auf das Problem der Chancengleichheit.

In der wissenschaftlichen Diskussion um Chancengleichheits- bzw. Diskriminierungsfragen wurden bisher homogenisierende und heterogenisierende Wirkungen des Bildungswesens in ihrer unauflösbaren Verschränkung wenig beachtet.

Mit Blick auf Gleichheit und Verschiedenheit wird in diesem Buch nach den Auswirkungen gefragt, die das Bildungswesen auf den Ebenen der Gesellschaft, der Institution und des Individuums hat. Dabei zeigt sich z.B. ein enger Zusammenhang zwischen Versuchen der Gleichbehandlung und Ausgrenzungen.

Will man sich mit gutgemeinten Veränderungen im Bildungswesen, etwa Integrationsbemühungen, nicht neue Probleme an anderen Stellen einhandeln, ist auf dieses Dilemma zu achten – einen Ausweg gibt es nicht, das Ziel kann nur der intelligente Umgang damit sein.

Der Autor:

PD Dr. Norbert Wenning, Hochschuldozent am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der FernUniversität Hagen

ISBN 3-8100-2282-9