

Annedore Prengel

Pädagogik der Vielfalt

Schule und Gesellschaft

Band 2

Herausgegeben von

Franz Hamburger

Marianne Horstkemper

Wolfgang Metzler

Klaus-Jürgen Tillmann

Annedore Prengel

Pädagogik der Vielfalt

Verschiedenheit und Gleichberechtigung
in Interkultureller, Feministischer
und Integrativer Pädagogik

3. Auflage



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.ddb.de>> abrufbar.

1. Auflage 1993
2. Auflage 1995
3. Auflage Januar 2006

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2006

Lektorat: Stefanie Laux

Der VS Verlag für Sozialwissenschaften ist ein Unternehmen von Springer Science+Business Media.
www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg
unter Verwendung einer Collage von Artemis Herber
Druck und buchbinderische Verarbeitung: MercedesDruck, Berlin
Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier
Printed in Germany

ISBN 3-531-14622-X

Für Hanno Schmitt

Inhalt

Vorwort von Otto Dann	7
I. Einleitung	11
1. Problemstellung	11
2. Bildungspolitische Aktualität des Themas	18
II. Zur Theorie und Geschichte von Gleichheit und Verschiedenheit	29
1. Zur Semantik von Gleichheit und Verschiedenheit	29
2. Zu Geschichte der Bedeutung von Gleichheit und Verschiedenheit	33
3. Aktuelle Prämissen zu Fragen radikaler Pluralität	48
4. Zur Frage gleichberechtigter Beziehungen: Differenz, Intersubjektivität und Dialog	53
5. Anerkennungstheorie und Funktionen des Bildungssystems	60
III. Interkulturelle Pädagogik	64
1. Vorbemerkungen	64
2. Hierarchisierung von Differenzen: biologischer und kultureller Rassismus	70
3. Assimilationspädagogik	74
4. Pädagogischer Universalismus: heimlicher Eurozentrismus?	77
5. Pädagogischer Kulturrelativismus: Die unmögliche Anerkennung der Anderen?	82
6. Interkulturelle Pluralität in der Erziehung oder Universalismus versus Relativismus – eine falsche Alternative im interkulturellen Diskurs	87

IV. Feministische Pädagogik	96
1. Vorbemerkungen	96
2. Zur Tradition der Geschlechterhierarchie in der Geschichte der Erziehung	99
3. Zur Pädagogik der übergangenen Geschlechterdifferenz	110
4. Zur Pädagogik der Gleichstellung	112
5. Den Lebensweisen von Frauen Wert verleihen	116
6. Androgynitätspädagogik	125
7. Zur Unbestimmbarkeit von Weiblichkeit	128
8. Pluralität in der Feministischen Pädagogik oder Gleichheit versus Differenz – eine falsche Alternative im feministischen Diskurs	131
9. Die neue Geschlechtslosigkeit: Postfeminismus?	135
V. Integrationspädagogik	139
1. Vorbemerkungen	139
2. Behinderung als ‚Minderwertigkeit‘	145
3. Sonderpädagogik: Besondere Förderung durch Spezialisten und Spezialeinrichtungen	149
4. Normalisierung	155
5. Integrationspädagogik	158
6. Trauerarbeit – Abwehr, Aggression und Akzeptanz in der Auseinandersetzung mit Behinderung	164
VI. Perspektiven von Verschiedenheit und Gleichberechtigung in der Bildung	167
1. Durch welche besonderen Stärken und Schwächen zeichnet sich jede neue pädagogische Bewegung aus?	167
2. Strukturelle Gemeinsamkeiten der neuen pädagogischen Bewegungen	171
3. Annäherung an einen demokratischen Differenzbegriff oder: Versuch, Erkenntnisse aus drei pädagogischen Reflexionsfeldern zusammenzudenken	181
4. Elemente einer Pädagogik der Vielfalt	184
VII. Literaturverzeichnis	197
Danksagungen	236

Vorwort von Otto Dann

Gleichheiten und Unterschiede erkennen und formulieren zu können, dieses Grundvermögen menschlichen Denkens prägt auch gesellschaftliches Verhalten stärker als uns bewußt ist. Für die Identität unserer Gemeinschaftsformen – von der Gruppe bis zur Nation – spielen gleiche geschichtliche Erfahrungen, gemeinsame Interessen und Ziele, aber auch Abgrenzungen von anderen eine konstitutive Rolle. Sie werden programmatisch formuliert, wenn es darum geht, den sozialpolitischen Grundkonsens, die fundamentalen Rechtsvorstellungen oder die Erziehungsziele einer Gemeinschaft zu benennen. Auch wenn Gesellschaften, Klassen, Nationen sich ihrer Identität bewußt werden und gegenüber den bestehenden sich durchsetzen wollen, berufen sie sich auf Gleichheiten neuer Art. In dieser emanzipatorischen Funktion hat der Gleichheitsbegriff seine bisher größte Wirkung gehabt.

Mit der naturrechtlich fundierten Theorie der Menschenrechte und dem Konzept der Staatsbürgernation wurden in der europäischen Neuzeit zwei fundamental neue Dimensionen gleichheitlichen Denkens erschlossen: die Idee einer universalen Gleichheit aller Menschen in ihrem Recht auf Leben und ihrer Würde als Mensch und die Konzeption der modernen Demokratie, die auf der menschenrechtlich fundierten Gleichberechtigung aller Mitglieder der Nation beruht. So konnte ‚Gleichheit‘ zu einem obersten Wertbegriff in den Katalogen der Menschen- und Bürgerrechte werden, die den modernen Staatsverfassungen zugrunde gelegt wurden. Eine jede gesellschaftliche Gruppe, die um ihre Gleichberechtigung kämpfte, konnte sich darauf berufen. Kein anderer Leitbegriff war wie der der Gleichheit dazu geeignet, traditionale Gesellschaftsstrukturen aufzubrechen, Privilegien in Frage zu stellen und emanzipatorische Bewegungen zu legitimieren.

Der große Erfolg dieser Bewegungen, der bis heute anhält, hat auch unser Bild von der Gleichheitsidee und ihrer Wirkung weitgehend geprägt. In Rousseaus berühmtem zweiten Discours werden die Verschiedenheiten innerhalb der Gesellschaft nicht mehr als Teil eines legitimen Ordnungssystems gesehen, sondern in zugespitzter Form als ‚Ungleichheit‘ benannt, als negative Abweichung von einer guten, gleichheitlichen Ordnung. Die Geschichte menschlicher Gesellschaften konnte nun als eine Geschichte zunehmender sozialer Ungleichheit neu geschrieben werden, und der Kampf gegen Ungleichheiten wurde zum Programm einer jeden emanzipatorischen Bewegung und Reformpolitik. Alexis de Tocqueville war wohl der erste, der eine

irreversible egalitäre Tendenz zum Charakteristikum der modernen, im Zeichen der Demokratie stehenden Gesellschaften erklärt hat.

Mit der Übernahme von Tocquevilles suggestiver These von der egalitären Tendenz ist die gesellschaftspolitische Diskussion jedoch mehr und mehr in eine prekäre Falle entwicklungsgeschichtlicher Argumentation und eine Aporie der sozialphilosophischen Wertorientierung hineingeraten. Denn unsere Gesellschaften sind in den vergangenen zwei Jahrhunderten offensichtlich nicht gleichheitlicher geworden. Trotz des Aufstiegs sich emanzipierender Bevölkerungsgruppen blieben große Unterschiede zwischen den gesellschaftlichen Schichten bestehen, bzw. setzten sich wieder durch, wenn sie – wie im Nachkriegsdeutschland – durcheinandergeraten waren. Und das größte, dem Egalitarismus zugeordnete Experiment, das des kommunistischen Sozialismus – so das jüngste Erfahrungsbeispiel dieser Reihe – ist in sich zusammengebrochen. Im Gefolge dieser Erfahrungen sind auch die Hoffnungen auf eine gerechtere Welt und einen gesellschaftlichen Frieden, die sich stets mit dem Kampf gegen Ungleichheiten verbanden, nicht in Erfüllung gegangen. Eine jede Gleichstellung weckte Unzufriedenheit bei anderen und rief neue Rechtsansprüche hervor. So hat die Rechtsprechung im Zeichen des Gleichheitsprinzips nicht zu einer egalitären Gesellschaft geführt, sondern in scheinbar paradoxer Weise dazu, daß den Verschiedenheiten individueller Verhältnisse stärker Rechnung getragen wurde.

Das moderne Gleichheitsprinzip steht damit auch zweihundert Jahre nach seiner Durchsetzung noch immer in einem ambivalenten Licht, und die Auseinandersetzungen um seine Legitimität und seinen Erfolg dauern an. Für sich emanzipierende Bevölkerungsschichten und Gesellschaften sowie für eine reformorientierte Rechtspolitik ist es nach wie vor die unverzichtbare Leitidee und darüber hinaus das Herzstück einer jeden sich modern verstehenden Gesellschaftstheorie. Daher ist es andererseits auch das bevorzugte Angriffsziel konservativer Positionen, die sich auf ihren Realismus berufen. Auf eine plakative Alternative zugespitzt, steht die progressive Utopie im Sinne des ‚Tagtraums‘ gegen den ‚Realismus‘ der Konservativen. Ist damit ein Grunddilemma des ‚Projekts der Moderne‘ bezeichnet, vielleicht sogar dessen Scheitern?

Wenn die Alternativen der Gleichheitsdiskussion so ins Grundsätzliche extrapoliert werden, wie das im Zeitalter der Emanzipations- und Klassenkämpfe und in der Epoche des ideologisch versteinerten Ost-West-Gegensatzes von Supermächten sich eingespielt hatte, scheint es in der Tat kaum einen Ausweg aus jenem Dilemma der Moderne zu geben. Oder war hier im Zuge der Konfrontationen nur zu hoch gereizt worden? Im praktischen Umgang mit den Gleichheitsgeboten demokratischer Verfassungen hat sich in den vergangenen Jahrzehnten in vielen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens bereits eine Einsicht durchgesetzt, die in der philosophisch-logischen Reflexion des Gleichheitsproblems seit längerem geläufig war: Gleichheit und

Verschiedenheit dürfen nicht als Alternativen, nicht als reale Gegensätze gedacht werden.

Der Begriff der Gleichheit bezeichnet nicht eine konkrete Realität, sondern ein bestimmtes Verhältnis zwischen Personen oder Gegenständen, die grundsätzlich verschieden voneinander sind: sie sollen in einer bestimmten Hinsicht als gleich betrachtet oder behandelt werden. Bei der Durchsetzung und Verwirklichung von Gleichheit geht es also nicht um die Herstellung eines Zustandes, sondern um eine bestimmte Sichtweise und Behandlung der Wirklichkeit. Deren Erfolg wird davon abhängen, in welchem Maße auf die grundsätzliche Verschiedenheit der gleich zu Behandelnden Rücksicht genommen wird. Daß Gleiches gleich und Verschiedenes verschieden zu behandeln sei, hat sich daher in der Rechtsprechung als allgemeine Formel bei der Anwendung des Gleichheitssatzes herausgebildet. Das bedeutet jedoch: nur im konkreten Fall kann entschieden werden, wo eine Gleichbehandlung stattfinden soll und wo der Verschiedenheit Rechnung zu tragen ist.

Mit zunehmender Erfahrung in der Anwendung und Ausgestaltung der verfassungsrechtlichen Gleichheitsregeln ist die Einsicht gewachsen, daß Gleichheit und Verschiedenheit innerhalb einer jeden Gesellschaft nebeneinander bestehen. Konservative Abwehrhaltungen gegen einen vermeintlichen Egalitarismus greifen daher ebenso zu kurz wie Emanzipations- und Reformstrategien, die sich dem Kampf gegen Ungleichheiten verschreiben und den Blick für die sozialen und humanen Verschiedenheiten verlieren. Wesentlich sensibler und ungeschützter gegenüber einem solchen ideologiegeleiteten Verhalten gegenüber dem Prinzip der Gleichbehandlung sind heute gesellschaftliche Bereiche wie der der Bildung, der weniger durch Normierungs- und Kontrollinstanzen geregelt ist als z.B. das Rechtsleben. Die Nationsbildung, dieser umfassendste Bildungsprozeß einer Gesellschaft, der in Deutschland erneut als Aufgabe ansteht, bietet in seiner bisherigen Geschichte viele Beispiele für die Problematik politischer Gleichstellung und Homogenisierung, die zerstörend in individuelle Lebenswelten und regionale Kulturen eingreifen. Wo sich jedoch eine Nation von unten her aufbaut, geht es um das Zusammenfinden einer Gesellschaft zu einer Solidargemeinschaft, die ihren Individuen und Gruppen beides gewährt: Gleichberechtigung wie auch Anerkennung ihrer Verschiedenheit.

»Gleichheit ist ein Verhältnis, worin
Verschiedenes zueinander steht.«
(Wilhelm Windelband, 1910)

I. Einleitung¹

1. Problemstellung

Mädchen und Jungen, behinderte und nichtbehinderte Menschen, Angehörige verschiedener Kulturen, Subkulturen und Gesellschaftsschichten: Ihnen allen steht Bildung zu. All den verschiedenen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in ihren je unterschiedlichen Lebenslagen sollen die Einrichtungen des Bildungswesens gerecht werden. Im breiten Spektrum schulischer und außerschulischer Bildungsinstitutionen² fallen Grundschulen auf, weil sie seit ihrer Entstehung in der Weimarer Republik nahezu alle diese verschiedenen Kinder einer jeden zur Einschulung anstehenden Generation aufnehmen. Lehrerinnen und Lehrer der Grundschulen³ haben darum wohl mehr als jede andere pädagogische Berufsgruppe Erfahrungen mit einer Pädagogik der vielfältig zusammengesetzten Lerngruppen gemacht und die verschiedensten Unterrichtskonzepte dafür entwickelt. Sie praktizieren immerzu gleichzeitig ihre je besonderen Formen der Geschlechtererziehung, der Interkulturellen Pädagogik, der Regel- und Sonderpädagogik. Im Sekundarbereich läßt sich das gleiche sagen, für jene Gesamtschulen, die binnendifferenziert-integrativ arbeiten. Diese in der alltäglichen Schulpädagogik realisierte Vielschichtigkeit findet kaum eine Entsprechung in der pädagogischen Theoriebildung und den damit einhergehenden erziehungswissenschaftlichen Diskursen.

In der gegenwärtigen bildungspolitischen Situation waren es demgegenüber vor allem drei unabhängig voneinander arbeitende ‚pädagogische Bewegungen‘, die die Verschiedenheit von Kindern und Jugendlichen auf neue Weise thematisiert haben:

-
- 1 Die erste Fassung dieser Studie wurde im Herbst 1989 abgeschlossen, berufliche und persönliche Gründe führten dazu, daß die erste Auflage erst 1993 publiziert wurde. Der Text wurde vor dem Erscheinen aktualisiert. Von der in der Zwischenzeit erschienenen einschlägigen Literatur wurden, um den Rahmen des Buches nicht zu sprengen, nur solche aktuellen Werke aufgenommen, die sich zur Einführung eignen oder die für die Fragestellung der Arbeit besonders interessant sind. Die zweite Auflage erscheint, von geringfügigen Änderungen abgesehen, unverändert.
 - 2 Vgl. Annedore Prengel: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in der Sozial- und Sonderpädagogik, in: Sozialmagazin 10/1992, 34-41.
 - 3 Vgl. Annedore Prengel: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in der Grundschulpädagogik, Ms. Paderborn 1989a.

1. die Interkulturelle Pädagogik,⁴ als pädagogischer Beitrag zur ‚multikulturellen Gesellschaft‘,
2. die Feministische Pädagogik,⁵ als pädagogischer Beitrag zur Neugestaltung des Geschlechterverhältnisses,
3. die Integrative Pädagogik,⁶ als pädagogischer Beitrag zur Nichtaussonderung von Menschen mit Behinderungen.

Ich spreche von ‚pädagogischen Bewegungen‘, weil alle drei pädagogischen Richtungen im Kontext sozialer Bewegungen stehen und jeweils einen komplexen Arbeitszusammenhang bildungspolitischer, wissenschaftlicher und pädagogisch-praktischer Aktivitäten hergestellt haben. Daß diese drei Konzepte vergleichsweise wenige Berührungspunkte haben, ist nicht erstaunlich, denn sie sind unabhängig voneinander an unterschiedlichen gesellschaftlichen Orten entstanden: in der Frauenbewegung, in Gruppen von Eltern mit behinderten Kindern und bei Gruppen und Einzelpersonen gegen Ausländerfeindlichkeit.

Die drei pädagogischen Bewegungen thematisieren jeweils spezifische pädagogische Fragestellungen, jede widmet sich einer besonderen Problematik; zugleich haben sie wesentliche strukturelle Gemeinsamkeiten. Das ist eine zentrale These dieser Arbeit. Einen erziehungswissenschaftlichen Diskurs über diese These gibt es nach meiner (notwendig beschränkten) Kenntnis nicht. Das ist das Wagnis dieser Arbeit. Dennoch gewinnt diese Frage in der pädagogischen Praxis und bildungspolitischen Programmatik – weit über die

-
- 4 Zur Einführung: Georg Auernheimer (Hg.): Einführung in die Interkulturelle Erziehung, Darmstadt 1990; ders.: Handwörterbuch zur Ausländerarbeit, Weinheim und Basel 1984a; Ernst Karger/Helga Thomas: Ausländische Schülerinnen und Schüler, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens 2/1986, 103-116. Literaturübersicht in: Marianne Krüger-Potratz: Interkulturelle Erziehung, Ausländerpädagogik und Vergleichende Erziehungswissenschaft – Anmerkungen zu einer neuen Sicht auf ein altes Forschungsfeld, in: Vergleichende Erziehungswissenschaft, 17/1987b, 116-127.
 - 5 Zur Einführung: Marianne Horstkemper/Luise Wagner-Winterhager (Hg.): Mädchen und Jungen – Männer und Frauen in der Schule, in: Die Deutsche Schule, 1. Beiheft 1990; Elke Nyssen/Bärbel Schön: Traditionen, Ergebnisse, Perspektiven feministischer Schulforschung, in: Zeitschrift für Pädagogik 6/1992, 855-871; Dale Spender: Frauen kommen nicht vor. Sexismus im Bildungswesen, Frankfurt 1985; Annedore Prengel/Pia Schmid/Gisela Sitals/Corinna Willführ (Hg.): Schulbildung und Gleichberechtigung, Frankfurt 1987; detaillierte Literatur in: Brigitte Schultz/Christina Weber/Christiana Klose/Pia Schmid: Frauen im pädagogischen Diskurs. Eine interdisziplinäre Bibliographie 1984-1988, Frankfurt 1989; Sabine Emmert/Christiana Klose/Kirsten Langmaack/Pia Schmid/Brigitte Schulz (Hg.): Frauen im interdisziplinären Diskurs. Eine interdisziplinäre Bibliographie 1988-1993, Frankfurt 1993.
 - 6 Zur Einführung: Hans Eberwein (Hg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik, Weinheim und Basel 1993, zuerst 1988. Helga Deppe-Wolfinger/Annedore Prengel/Helmut Reiser: Integrative Pädagogik in der Grundschule, Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976-1988, München 1990. Einen aktuellen Überblick geben die verschiedenen Beiträge zum Thema ‚wohnortnahe Integration‘ in: Die Grundschulzeitschrift 58/1992, 6-31

Grundschule hinaus – ganz augenscheinlich an Bedeutung.⁷ Darauf deutet schon der Umstand hin, daß in bildungspolitischen Programmen, Reden und Schriften in letzter Zeit die drei genannten pädagogischen Arbeitsfelder häufig in einem Atemzug als aktuelle Aufgaben benannt werden oder auf den gleichen Tagungen in getrennten Vorträgen behandelt werden.⁸

Diese Arbeit macht es sich zur Aufgabe, an einem Bildungsverständnis mitzuwirken, das der Entwicklung einer Pädagogik der Vielfalt⁹ verpflichtet ist. Sie möchte damit einen Beitrag leisten zur Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses¹⁰, zur Entfaltung kulturellen Reichtums und zum Respekt vor Individualität in der Erziehung. Ulf Preuss-Lausitz hat zentrale Werte solcher Erziehung zur demokratischen Vielfältigkeit umrissen: »Verantwortungsgefühl für die Natur [...]; die Anerkennung des Abweichenden als bereichernd; die Intoleranz gegenüber der Intoleranz und die Toleranz gegenüber dem Fremden; die Friedensfähigkeit als persönliche Haltung in Konflikten und als politische Orientierung; das Aushalten der Spannung von Individualität (der eigenen Freiheit nach Wahl) und der sozialen Verantwortung.«¹¹

Folgende für ein neues Bildungsverständnis maßgeblichen Zusammenhänge werden nach meiner Überzeugung in der vorliegenden Studie belegt und in ihrer pädagogischen Relevanz erschlossen: Gemeinsam ist den Frauen, den Behinderten und den Angehörigen marginalisierter Kulturen in der bürgerlichen Gesellschaft die historische Erfahrung von Etikettierung und Diskriminierung, mit der sie dem bürgerlichen Subjekt als das ganz ‚Andere‘ gegenübergestellt wurden. Mit den Fragen nach dem Verhältnis zwischen

7 Eine Annäherung an diese Fragestellung stellt zum Beispiel der Aufsatz von Astrid Albrecht-Heide: »Männliche Helden – weibliche Tränen« dar, in welchem die Bedeutung der »Kolonisation« für die psychische Befindlichkeit sowohl der Frauen als auch der Angehörigen unterdrückter Kulturen angesprochen wird (in: Christian Büttner/Aurel Ende: Die Rebellion der Mädchen, Weinheim und Basel 1986, 51-64). Eine Studie zur dreifachen, geschlechts-, kultur- und behinderungsspezifischen Ausgrenzung legte Birgit Warzecha vor: Ausländische verhaltensgestörte Mädchen im Grundschulalter. Eine Prozeßstudie über heilpädagogische Unterrichtsarbeit, Frankfurt 1990.

8 Vgl. z.B. Dieter Wunder: Politik der Bildungsreform – Überlegungen zu den Möglichkeiten einer linken Volkspartei, in: Braun/Wunder 1987, 246f. Diese Tendenz spiegelt z.B. das Programm der Jahrestagung 1989 der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule, vgl. Gesamtschulkontakte: Tagungsprogramm, in: Zeitschrift der gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschulkontakte 1/1989, 12.

9 Vgl. Ulf Preuss-Lausitz: Die vielfältige Schule für alle Kinder, in: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 2/1982b, 14-20; ders.: Auf dem Weg zu einem neuen Bildungsbegriff in: Otto Hansmann/Winfried Marotzki (Hg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen, Weinheim 1988a, 401-418 und ders.: Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000, Weinheim und Basel 1993.

10 Barbara Schaeffer-Hegel: Die verborgene Bildung der Frauen – Plädoyer für ein offensives Bildungskonzept, in: Argument Sonderband 148, 1988b, 19; Barbara Schaeffer-Hegel hat in diesem Artikel die grundsätzliche gesellschaftliche Bedeutung der »Wiederentdeckung des ‚Weiblichen‘«, der in den kulturellen Traditionen der Frauen praktizierten Lebensweisen für die Entwicklung eines neuen Bildungsverständnisses aufgezeigt.

11 Preuss-Lausitz 1988a, 415.

Behinderten und Nichtbehinderten, dem Verhältnis zwischen den Geschlechtern und dem Verhältnis zwischen verschiedenen Kulturen werden aus drei unterschiedlichen Interessenlagen und Perspektiven der Erkenntnis aber auch drei existentielle Dimensionen jeder Lebensgeschichte thematisiert. Allen drei Erkenntnisperspektiven ist gemeinsam, daß sie sich darum bemühen, bestehende hierarchische Verhältnisse nicht zu reproduzieren, sondern in der Erziehung am Abbau von Hierarchien zu arbeiten. Indem sie sich gegen Behindertendiskriminierung, Frauenfeindlichkeit und Ausländerfeindlichkeit, auch Rassismus, wenden, sind sie einer emanzipatorischen Pädagogik verpflichtet. Sie stellen neue Antworten auf die alte Frage nach der Herstellung des ‚Anderen‘ und nach der Emanzipation von in herrschenden Aussagesystemen der bürgerlichen Gesellschaft ‚Anderen‘ zur Diskussion.

‚Anders‘ leben müssen oder wollen ist mit schmerzlichen Erfahrungen verbunden, mit ‚unten sein‘, ‚schlecht sein‘, ‚weniger wert sein‘. ‚Anderssein‘ heißt manchmal auch idealisiert, das heißt die schlechte Wirklichkeit verdeckend überhöht werden. Welche Wege gibt es aus den leidvollen Situationen der unterlegenen ‚Anderen‘ herauszufinden? Der sich zunächst anbietende und deshalb am meisten versuchte Weg, den Einschränkungen des Untenseins zu entinnen, kommt aus der Überlegung: wenn ich so werde, wie die, denen es besser geht, dann wird es auch mir besser gehen; ich muß meine Andersheiten abstreifen, um aus der schlechten Lage herauszukommen.

‚Anders‘ oder ‚gleich‘, ausgeschlossen oder emporgekommen sein – pädagogisches Denken ist zutiefst in dieses Dilemma verstrickt und hat im Laufe seiner Geschichte viele unterschiedliche Lösungsversuche entwickelt.¹²

Es hat Menschen zum ‚Anderssein‘ erzogen und zum Annehmen ihres ‚Andersseins‘ und zum Sichfügen in die unteren und randständigen Positionen gedrängt und sie mit Hilfe von Idealisierungen getröstet und versöhnt. Pädagogik hat auch alle Anstrengungen unternommen, Menschen all das beizubringen, was das Verlassen der unteren Positionen und die Teilhabe an gesellschaftlichen Privilegien ermöglichen sollte.¹³

Rahel Varnhagen (1771-1833) und ihre Biographin Hannah Arendt gaben diesem Dilemma einen treffenden Namen: ‚Paria oder Parvenu?‘¹⁴ Die Paria-

12 Vgl. als erziehungsgeschichtlich außerordentlich überzeugende Darstellung: Heinz-Joachim Heydorn: Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische Schriften, Frankfurt 1980.

13 Etwas vereinfachend kann man behaupten, daß die traditionelle Erziehungsgeschichtsschreibung, wenn auch zum Teil nur unausgesprochen, einer solchen Auffassung von Erziehung unkritisch verhaftet ist. Zur kritischen Forschungsperspektive der Erziehungsgeschichte vgl. jetzt: Ulrich Herrmann: Historische Bildungsforschung und Sozialgeschichte der Bildung. Programme – Analysen – Ergebnisse, Weinheim 1991.

14 Hannah Arendt führt uns dieses Dilemma am Beispiel der Judenassimilation in ihrer Rahel-Varnhagen-Biographie sehr scharf vor Augen: »In einer im großen ganzen jüdenfeindlichen Gesellschaft – und das waren bis in unser Jahrhundert hinein alle Länder, in denen Juden lebten – kann man sich nur assimilieren, wenn man sich an den Antisemitismus assimiliert. Will man ein normaler Mensch werden, akkurat so wie alle anderen, so bleibt

Position nehmen Menschen ein, die ihre alte Zugehörigkeit nicht aufgeben und damit zugleich in untergeordneten, entwerteten und randständigen Stellungen verharren. Die Parvenu-Haltung hingegen versucht sich daraus zu befreien und vom Ort der Unterdrückung aufzusteigen durch Abstreifen alles dessen, was an das ‚Anderssein‘ erinnert und Aneignung alles dessen, was den Bessergestellten vorbehalten ist.

Beide Möglichkeiten sind auf unterschiedliche Weise mit Verzicht verbunden. Von den im Bildungswesen Arbeitenden kommt niemand an diesem Dilemma vorbei, alle haben sich gewollt oder ungewollt mit der Frage auseinandersetzen, welcher Verlust und welcher Gewinn mit dem Verharren in alten Lebenswelten oder den Anstrengungen der Befreiung daraus verbunden sind. Ebenso wie die Pädagogik steckt die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen selbst in diesem Dilemma. Wie reagiere ich als Pädagogin zum Beispiel auf Wünsche von Mädchen, sich für ein glückliches Familienleben, für's Kinderkriegen und Liebe zum Lebenspartner zu entscheiden oder wie ein Junge leben zu wollen; auf Wünsche von Kindern ausländischer oder minoritärer Herkunft, mit Menschen ihrer Nationalität oder Gemeinschaft zu leben oder so schnell wie möglich von Angehörigen der herrschenden Kultur nicht mehr unterscheidbar zu sein; auf Wünsche behinderter Kinder nach Integration oder auf Lernen und Leben mit ihresgleichen und wie reagiere ich auf die komplexen Mischungen aus beiden Tendenzen?

Eine Hauptfragestellung dieser Arbeit zielt darauf, welche Alternativen zum Dilemma ‚Paria oder Parvenu‘ entwickelt werden können. Kann pädagogisches Handeln der geschlechtlichen, kulturellen und individuellen Verschiedenheit der Menschen gerecht werden? Wie kann Pädagogik dabei das demokratische Prinzip der Gleichberechtigung verwirklichen?

Diese Studie ist in insgesamt sechs Kapitel gegliedert:

Nach dem unmittelbar anschließenden bildungspolitischen Teil der Einleitung geht es im zweiten – interdisziplinären – Schritt darum, theoretische Entwürfe (u.a. Theorie und Geschichte des Gleichheits- und Differenzbegriffs, Philosophie der Pluralität, Intersubjektivitätstheorie), die das Dilemma von Heterogenität und Angleichung thematisieren, auf ihren Erkenntniswert für das hier umrissene pädagogische Problem und Funktionen des Bildungssystems hin zu analysieren (Kapitel II).

In den nächsten drei Kapiteln sollen die drei aktuellen pädagogischen Bewegungen, die Interkulturelle Pädagogik, die Feministische Pädagogik und die Integrationspädagogik daraufhin untersucht werden, welche Vorschläge

kaum etwas anders übrig, als alte Vorurteile mit neuen zu vertauschen. Tut man dies nicht, so wird man unversehens ein Rebell – ‚ich bin doch ein Rebell‘ und bleibt ein Jude. Assimiliert man sich aber wirklich mit allen Konsequenzen der Verleugnung des eigenen Ursprungs, des Solidaritätsbruchs mit denen, die es nicht oder noch nicht geschafft haben, so wird man ein Lump.« Hannah Arendt: Rahel Varnhagen. Lebensgeschichte einer deutschen Jüdin aus der Romantik, München und Zürich 1981, 208.

zum Durchkreuzen des ‚Paria oder Parvenu‘ – Dilemmas sie machen können (Kapitel III-V).

Das letzte, VI. Kapitel soll den Ertrag der interdisziplinären Analysen und der Durchgänge durch drei pädagogische Arbeitsfelder bündeln. Dafür sollen die spezifischen Stärken und Schwächen jeder der drei Bewegungen sowie ihre strukturellen Gemeinsamkeiten herausgearbeitet werden, um zuletzt Elemente einer Allgemeinen Pädagogik der Vielfalt entwerfen zu können.

In Bezug auf die Argumentationsweise und Darstellungsform dieser Arbeit ist mir noch folgender Zusammenhang wichtig: Die Methode dieser Studie entspricht der Aufgabenstellung und theoretischen Zuordnung. Während des Durchgangs durch die Reihe der verschiedenen Vorschläge, die Antworten auf die Frage nach der Gestaltung des Spannungsverhältnisses von Gleichheit und Differenz enthalten, wurde unübersehbar, daß auch die jeweiligen Lösungsvorschläge sich nicht auf die Alternativen ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ reduzieren lassen oder gar in eine Hierarchie der mangelhaften bis sehr guten Lösungen einordnen lassen. In der Auseinandersetzung mit den einzelnen pädagogischen Entwürfen und historischen und philosophischen Überlegungen wird jeweils herausgearbeitet, was diese leisten und was sie nicht leisten, um damit die spezifischen Möglichkeiten und Grenzen jedes Vorschlags sichtbar zu machen. Möglichkeiten und Grenzen bedingen sich gegenseitig. Gerade weil ein Begriff, eine Kategorie, eine Theorie die ihr gemäßen Aussagen ermöglicht, ist sie für anderes verschlossen; darum kann sie immer nur Baustein, Fragment, nicht die Lösung als ein ideales Ganzes sein.

Die Frankfurter Schule hat Denk- und Schreibweisen hervorgebracht, die sich auch bei der Arbeit an der hier zur Diskussion stehenden Fragestellung als den zu analysierenden Texten angemessen herauskristallisiert haben. Diese Studie stellt sich darum in den Kontext der Kritischen Theorie. Diese Zuordnung ist gemeint als Anknüpfen an die Tradition vor allem einiger Theoreme Adornos und Horkheimers und gegenwärtiger Vertreterinnen der Kritischen Theorie, so Jessica Benjamins, Ute Guzzonis und Axel Honneths (vgl. Kapitel II), sowie der erziehungswissenschaftlichen kritisch-konstruktiven Theorie Wolfgang Klafkis.

In seiner Bilanz der erziehungswissenschaftlichen Theorieentwicklung seit den siebziger Jahren konstatiert Eckard König »eine deutliche Annäherung unterschiedlicher theoretischer Konzepte«¹⁵ – eine Feststellung, die auch für diese Untersuchung gilt. Pädagogik der Vielfalt ist zuallererst der Demokratie und dem emanzipatorischen Bildungsideal der Mündigkeit verpflichtet, sie ordnet sich der Kritischen Theorie zu und bezieht empirische und geisteswissenschaftliche Traditionen mit ein – eine theoretische Orientierung,

15 Eckard König: Bilanz der Theorieentwicklung in der Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik 6/1990, 931.

die Wolfgang Klafki¹⁶ bereits 1971 begründet hat. Für die Frage nach Heterogenität in der Bildung ist heute die Verbindung demokratischer Prinzipien der Moderne mit pluralitätstheoretischen Einsichten des Postmodernismus unerlässlich – ist doch Pluralität eines der zentralen Themen der Postmoderne.¹⁷

Für eine Reihe der demokratischen Bildungsprinzipien verpflichteten Pädagoginnen und Pädagogen wird das Ergebnis der Postmodernerezeption erstaunlich sein: ermöglicht sie doch Antworten auf die hier anstehenden Fragen, die völlig im Gegensatz stehen zu den üblichen Vorurteilen, für die ‚postmodern‘ vor allem synonym ist mit ‚modisch‘, ‚beliebig‘ und ‚irrational‘, Antworten, die ethisch, radikaldemokratisch und als vernünftig transparent sind!

Werden Positionen der Kritischen Theorie mit solchen der Postmoderne verknüpft¹⁸, so vertieft sich demokratisches Denken in der Dimension der Pluralität. Freilich kann es keineswegs Aufgabe dieser Studie sein, eine Auseinandersetzung mit der Postmoderne insgesamt leisten zu wollen – ich ziehe lediglich einige Differenz- und Heterogenitätstheoreme heran und überprüfe und modifiziere sie im Hinblick auf das demokratietheoretische Problem egalitärer Differenz.

Albrecht Wellmer sagt über Adornos Dialektik, und in der Denkweise dieser Aussage sollen in dieser Studie Erkenntnisse erarbeitet werden, sie sei „nicht eine Dialektik des Ja oder Nein, sondern eine Dialektik des Ja *und* Nein, eine verstehende Dialektik. Auch hier ist die Wahrheit das Resultat einer Destruktion von Unwahrheiten, aber kaum eine Gegenstimme gibt es, der nicht ein partielles Recht, ein *Moment* der Wahrheit zugestanden wird, nicht als eine zum Schweigen gebrachte Stimme, sondern als Baustein einer Wahrheit, die als in sich dialektisch gedacht ist.“¹⁹ Im Hinblick auf die (im ersten

16 Wolfgang Klafki: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik, in: Zeitschrift für Pädagogik 3/1971, 351-385.

17 Eine ähnliche Form der Verknüpfung wird – fußend auf der amerikanischen ‚Critical Pedagogy‘ nach Aronowitz und Giroux – vorgeschlagen von Gita Steiner-Khamsi: Postmodernismus kann nur unter der Voraussetzung zum Verständnis von Schule als kulturpolitischer Sphäre beitragen, daß die Erzieherinnen und Erzieher die grundlegenden theoretischen Einsichten des Postmodernismus verknüpfen mit strategischen modernistischen Elementen, welche zur Herstellung einer radikalen Demokratie in der Schule gebraucht werden. »Die ‚Critical Pedagogy‘ nimmt gegenüber postmodernistischen Theorien eine ähnliche Position ein, wie der feministische Postmodernismus. Sie verfolgt eine politisierte Form des Postmodernismus, das heißt, sie geht zunächst von einer postmodernistischen Forschungsperspektive aus; danach stellt sie diese in den Rahmen eines modernistischen Projekts nach mehr Gerechtigkeit und Demokratie« (Gita Steiner-Khamsi: Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne, Opladen 1992, 204f).

18 Eine solche Verknüpfung leistet zum Beispiel auch Nancy Fraser in ihrem Artikel mit dem bezeichnenden Titel: Falsche Gegensätze, in: Seyla Benhabib u.a. (Hg.): Der Streit um Differenz, Frankfurt 1993, 64-84; weitere Beispiele in Kapitel II.

19 Albrecht Wellmer: Sperrgut. Ludwig Wittgenstein/Theodor W. Adorno: Schwierigkeiten der Rezeption samt Nähe und Ferne, in: Frankfurter Rundschau 5.8.1989, ZB 3.

Absatz dieser Einleitung eingenommene) Ausgangsperspektive einer Lehrerin und einer Gruppe von Kindern, wie sie zum Beispiel an einem ersten Schultag aufeinandertreffen, läßt sich dieser Gedanke mit Eckard König noch einmal zuspitzen: Für die verschiedenen theoretischen und pädagogisch-praktischen Ansätze, die in dieser Arbeit auf ihren Beitrag zu einer Pädagogik der Vielfalt hin untersucht werden gilt, »daß (darauf hat bereits Kuhn hingewiesen) im Grunde jede in einer wissenschaftlichen Konzeption formulierte alternative Konstruktion der Wirklichkeit bestimmte Probleme lösen kann, bestimmte Probleme aber ungelöst läßt oder aber überhaupt nicht in den Blick rückt. Vergleich von Theorien kann damit nicht im Hinblick auf Kriterien wie ‚wahr‘ und ‚falsch‘ erfolgen, sondern letztlich nur im Blick auf praktisches Handeln: wie weit eine Theorie (und das gilt gerade für die Erziehungswissenschaft) pädagogisches Handeln nicht nur verläßlich, sondern auch im Blick auf ethische Maximen wie die Forderung nach Mündigkeit zu leiten vermag.«²⁰.

2. Bildungspolitische Aktualität des Themas

Die Herausbildung der neuen Impulse zur Gestaltung des Verhältnisses von Gleichheit und Differenz wird erst im Zusammenhang der Geschichte des Bildungswesens²¹ der Bundesrepublik verständlich. Die neuen pädagogischen Bewegungen, Feministische Pädagogik, Interkulturelle Pädagogik und Integration der Behinderten, kommen deutlich nach der Blütezeit der Bildungsreform auf und sind ohne diese nicht denkbar.²² Die vorliegende Arbeit

20 König 1990, 931.

21 Eine zusammenfassende Geschichte des Bildungswesens der Bundesrepublik gibt es bisher noch nicht. Ein Überblick mit Strukturdaten und weiterführender Literatur findet sich in: Christoph Führ: Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 39), Köln und Wien 1989; vgl. auch Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Überblick für Eltern, Lehrer, Schüler (aktualisierte und erweiterte Neuausgabe) Reinbek 1984; Horst Weishaupt/Manfred Weiß/Hasso von Reccum/Rüdiger Hang: Perspektiven des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland. Rahmenbedingungen, Problemlagen, Lösungsstrategien (Gesellschaft und Bildung Bd. 12), Baden-Baden 1988; Klaus Rodax (Hg.): Strukturwandel der Bildungsbeteiligung 1950-1989. Eine Bestandsaufnahme im Spiegel der amtlichen Bildungsstatistik (Wege der Forschung Bd. 645), Darmstadt 1989; Ludwig von Friedeburg: Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch, Frankfurt 1989.

22 Wie jeweils zu Anfang der Kapitel III – VI ausführlich belegt, zeigen sich erste Ansätze der neuen pädagogischen Bewegungen jeweils Ende der siebziger Jahre, ihre größere Verbreitung geschieht, wie gesagt völlig unabhängig voneinander, aber doch relativ zeitgleich im Lauf der achtziger Jahre. Wie etwa die Publikationen des Deutschen Bildungsrates dokumentieren, waren die in den neuen pädagogischen Bewegungen zur Debatte stehenden

ist hervorgegangen aus pädagogischer Theorie und Praxis der alten Bundesrepublik, ihre Aussagen kommen aus westdeutscher Perspektive. Die Analyse der Gestaltung des Spannungsverhältnisses von Heterogenität und Egalität in der Pädagogik der DDR bzw. der neuen Bundesländer in der Wende und danach muß in einer eigenen Untersuchung geleistet werden.²³

In der Geschichte des Bildungswesens der Bundesrepublik lassen sich rückblickend und vereinfachend drei große Phasen der Gestaltung des Verhältnisses von Gleichheit und Differenz ausmachen.

(1) Nach Kriegsende wurde das sogenannte dreigliedrige Schulsystem mit 4-jähriger Grundschule und darauffolgend Volksschule, Realschule und, in einigen Bundesländern nach Geschlechtern getrennt, Gymnasium sowie einem daneben existierenden in sich hochdifferenzierten Sonderschulsystem entgegen weitergehenden Reformansätzen errichtet.²⁴ So setzte sich relativ ungebrochen jene schulische und gesellschaftliche Hierarchien rechtfertigende Auffassung durch, nach welcher die zwischen Menschen angenommenen Unterschiede eine Rangordnung zwischen ihnen legitimieren. Intelligenz und Leistungsfähigkeit wurden gesellschaftlichen Schichten und Gruppen mehr oder weniger direkt zugeordnet. Dadurch wurden unterschiedlicher Schulbesuch, unterschiedliche Abschlüsse, Ausbildungen und Berufspositionen erklärt und gerechtfertigt. »Das deutsche Schulsystem [der Nachkriegszeit –

Fragen und Probleme in diesem wichtigsten Reformgremium überhaupt noch nicht präsent. Vgl. auch Führ 1989, 144. Immerhin hat der deutsche Bildungsrat in seinem Gutachten »Zur Förderung Behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher« von 1973 bereits ein Votum für die Integration behinderter Kinder abgegeben, mit zunächst außerordentlich geringer Resonanz, bedenkt man, daß erst 1976 die erste integrative Klasse an einer Regelschule eröffnet wurde und daß zehn Jahre später in der ganzen Bundesrepublik insgesamt 50 integrative Klassen an Regelschulen eingerichtet waren. Vgl. Anedore Prengel: Statistische Daten aus Integrationsprojekten 1976-1986, in: Deppe-Wolfinger/Prengel/Reiser: 1990, 35f. Zur Bedeutung des Bildungsratsgutachtens von 1973 vgl. Jakob Muth: Integration von Behinderten. Über die Gemeinsamkeit im Bildungswesen, Essen 1986, besonders 31ff.

23 Vgl. dazu Marianne Krüger-Potratz: Anderssein gab es nicht – Ausländer und Minderheiten in der DDR, Münster 1991. Vgl. auch Fußnote 1 und den letzten Absatz der Einleitung.

24 Vgl. als Überblick auch über die unterschiedliche Besatzungspolitik mit weiterführender Literatur: Manfred Heinemann (Hg.): Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich (Veröffentlichungen der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Bd. 5), Stuttgart 1981. Als Einzelstudie: Maria Halbritter: Schulreformpolitik in der britischen Zone von 1945-1949 (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 13), Weinheim und Basel 1979. Wolfgang Klafki: Restaurative Schulpolitik 1945-1950 in Westdeutschland. Das Beispiel Bayern, in: ders.: Aspekte Kritisch Konstruktiver Erziehungswissenschaft: Ges. Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion, Weinheim und Basel 1976, 253-299. Klaus-Peter Eich: Schulpolitik in Nordrhein-Westfalen 1945-1954 (Düsseldorfer Schriften zur neueren Landesgeschichte und zur Geschichte Nordrhein-Westfalens, Bd. 20), Düsseldorf 1987. Hans-Werner Fuchs/Klaus-Peter Poschl: Reform oder Restauration? Eine vergleichende Analyse der schulpolitischen Konzepte und Maßnahmen der Besatzungsmächte 1945-1949, München 1986.

A.P.] kann als Überbleibsel einer ständisch organisierten Gesellschaft gedeutet werden.«²⁵

Zusätzlich gab es bis in die siebziger Jahre und zum Teil bis heute an vielen Orten noch weitere Formen separierender Schulen: so etwa getrennte Schulen für Mädchen und Jungen, für katholische und evangelische Kinder. Während diese Formen der Separierung nach und nach bis auf Ausnahmen aufgelöst wurden, wurde gleichzeitig eine andere Form der Separierung ausgebaut: das Sonderschulwesen, das in sich wiederum mehrfach gegliedert ist und dessen Schülerzahlen bis weit in die achtziger Jahre noch angewachsen sind.²⁶

Obwohl von Anfang an Realschulen und Gymnasien stetig wachsenden Zulauf hatten, gab es doch ungebrochen Tendenzen, nach denen vor allem Arbeiterkinder, aber auch Landkinder, katholische Kinder und Mädchen wesentlich seltener die höheren Bildungsgänge absolvierten.²⁷

(2) Die Bildungsreform der sechziger und siebziger Jahre stellte die Selbstverständlichkeit schulischer und gesellschaftlicher Hierarchien mit dem Postulat der Chancengleichheit radikal in Frage.²⁸ Für die Reformen war es ein zutiefst undemokratischer Zustand, daß nur ganz wenige Abiturienten Arbeiterkinder waren und noch weniger studieren konnten. Das zentrale Interesse der Bildungsreform bestand darin, das Bildungswesen für Arbeiterkinder gerechter zu machen und das hieß vor allem, sie in größerer Zahl an der höheren Bildung teilnehmen zu lassen.²⁹

25 Gertrud Nunner-Winkler: Chancengleichheit und individuelle Förderung, Stuttgart 1971, 56.

26 Vgl. Ulf Preuss-Lausitz: Sonderschule – Schule in der Krise?, in: Hans-Günther Rolff u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 4, Weinheim 1986, 102-124.

27 Aus heutiger Sicht ist es wieder lohnend, die fundamentale Kritik von Georg Picht im Original zur Kenntnis zu nehmen. Vgl. Georg Picht: Die deutsche Bildungskatastrophe, Analyse und Dokumentation, Olten und Freiburg i. Br. 1964.

28 Zum zeitlichen Ablauf der Bildungsreform: »Wir meinen, daß die Schulreform 1964 ihren Aufschwung nahm, daß sie um 1970 einen Höhepunkt erreichte und daß sie seit 1972 mehr und mehr gegenüber restaurativen Tendenzen in die Defensive geriet.«, Klaus Klemm/Hans-Günther Rolff/Klaus-Jürgen Tillmann: Bildung für das Jahr 2000, Frankfurt 1985, 15. Vgl. auch die Zeittafel ebd., 16f. Vgl. auch Klaus Hüfner/Jens Naumann: Konjunkturen der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. I: Der Aufschwung (1960-1967), Stuttgart 1977. Klaus Hüfner/Jens Naumann/Helmut Köhler/Gottfried Pfeffer: Bd. II: Hochkonjunktur und Flaute: Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1967-1980, Stuttgart 1986.

29 Vgl. mit den entsprechenden empirischen Daten: Hans-Günther Rolff unter Mitarbeit von Elke Nyssen: Sozialisation und Auslese durch die Schule, 5. überarbeitete und erweiterte Auflage, Heidelberg 1972. Für die nachfolgende Entwicklung: Luitgard Trommer-Krug unter Mitarbeit von Lothar Krappmann: Soziale Herkunft und Schulbesuch. Eine Zusammenstellung von Daten aus der amtlichen Statistik und aus empirischen Untersuchungen über die soziale Herkunft von Schülern an Allgemeinbildenden Schulen, in: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Projektgruppe Bildungsbericht: Bildung in der Bundesrepu-

Dieses bildungspolitische Interesse traf sich mit dem ökonomischen Interesse an einer größeren Zahl gut ausgebildeter Fachkräfte.³⁰ Aufgrund dieser beiden unterschiedlichen Triebfedern, der demokratischen und der ökonomischen, konnte sich ein – bei aller politischen Gegensätzlichkeit zwischen fortschrittlichen und konservativen Kräften erstaunlich breiter – gesellschaftlicher Konsens³¹ herausbilden, der erst die ganze Schubkraft der Bildungsreform mit ihrer Blütezeit um 1970 ermöglicht hat.

Ausbau der Vorschulziehung, Grundschulreform, kontinuierliche Steigerung des Schüleranteils eines Jahrgangs in Realschulen und Gymnasien, Einrichtung von Gesamtschulen, Ausbau des Sonderschulwesens, Ausbau der Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten, Verlegung der Volksschullehrerausbildung an die Universitäten – all dies sind Maßnahmen, die vom diagnostizierten »Bildungsnotstand« durch »Ausschöpfung der Begabungsreserven« zur »Bildungsexpansion« geführt haben.

»In gut dreißig Jahren (1952-1983) ist der Schüleranteil in der Volks- bzw. Hauptschule um mehr als 40 Prozentpunkte gefallen, in den ‚weiterführenden‘ Schulen ist er spiegelbildlich um den gleichen Anteil gestiegen.«³² Dabei steigerte sich allerdings der Anteil der Arbeiterkinder an den Abiturienten insgesamt nur wenig, in Gesamtschulen immerhin überdurchschnittlich.³³ Die Bildungsbenachteiligung von Mädchen,³⁴ von katholischen Kindern und Landkindern ging stark zurück. Dennoch spielen regionale Unterschiede auch heute noch eine unübersehbare Rolle.

(3) Für das Verständnis der in den achtziger Jahren aufkommenden neuen bildungspolitischen Vorstellungen ist es hilfreich, das Leitmotiv der Bildungsreform, das im Begriff der »Chancengleichheit« am deutlichsten zum Ausdruck kommt, in seinen bildungspolitischen und pädagogischen Konsequenzen einer näheren Betrachtung zu unterziehen.

blik Deutschland. Daten und Analysen, Bd. 1: Entwicklung seit 1950, Stuttgart 1980, 216-281.

30 Mit weiterführender Literatur: Jens Naumann: Entwicklungstendenzen des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland im Rahmen wirtschaftlicher und demographischer Veränderungen, in: ebd., 21-102.

31 Die CDU/CSU hielt zwar an der traditionellen Gliederung des Schulsystems fest, befürwortete aber eine zweijährige Eingangsstufe an weiterbildenden allgemeinbildenden Schulen. Im Gegensatz zur SPD lehnte sie zwar die Einführung integrierter Gesamtschulen als Regelschulen ab, entsprach aber dem Vorschlag des deutschen Bildungsrates, die Vorzüge und Mängel in einem Versuchsprogramm erproben zu lassen. Vgl. die knappe Darstellung in Hüfner u.a. Bd. II, 1986, 63ff.

32 Klemm/Rolff/Tillmann 1985, 83.

33 Als allgemeinen Überblick: Fritz Joachim Weiss: Schulabgänger aus der Sekundarstufe II mit Hochschulreife 1970 bis 1984, in: Rodax 1989, 142-165. Zu Arbeiterkindern 307 und 315.

34 Als Überblick: Geschlechtsspezifische Entwicklung und Analyse der Bildungsbeteiligung, in: ebd., 169-218.

»Chancengleichheit für alle« und »Förderung des einzelnen gemäß Neigung und Fähigkeit«³⁵ waren die globalen Ziele, über die ein breiter gesellschaftlicher Konsens herrschte.³⁶ Drei verschiedene Auffassungen von Chancengleichheit lassen sich entsprechend der politischen Positionen erkennen: »In konservativer Sicht bedeutet Chancengleichheit, daß Bildung und beruflicher Status aufgrund der Fähigkeiten von Individuen zugewiesen werden sollen, wobei diese Fähigkeiten als relativ unveränderlich betrachtet werden.«³⁷ Bildungspolitische Konsequenz ist ein institutionell stark differenziertes Bildungssystem, in dem es für einige ‚natürliche‘ Begabungen aus unteren und mittleren Schichten Hochbegabtenförderung gibt.³⁸ In liberaler Sicht kann Chancengleichheit erreicht werden, wenn ökonomische, geographische und institutionelle Barrieren der Leistungsfähigkeit beseitigt werden, Maßstab sind dabei universalistisch gedachte Kriterien, wie der als meßbar angenommene Intelligenzquotient.³⁹ Daraus folgt die Forderung der Angleichung örtlicher und regionaler Versorgung mit Bildungseinrichtungen und die gleichmäßige Ausstattung aller Bildungseinrichtungen mit Lehrpersonal und Sachmitteln.⁴⁰ Das radikal-demokratische Verständnis der Chancengleichheit hebt sich von dieser Position ab; es soll im folgenden genauer betrachtet werden, da es für den die Konzeption der die Bildungsreform bestimmenden Kreise sozialdemokratisch und gewerkschaftlich orientierter Pädagogen trotz aller Unterschiede zentral war.

Diese Reformer begriffen sich als Teil der seit der Aufklärung und der Französischen Revolution geführten Auseinandersetzungen um gesellschaftliche Gleichheit.⁴¹ Sie beriefen sich auf die Menschenrechte und verwiesen auf das Grundgesetz der Bundesrepublik, vor allem Art. 3,2, der in Wirklichkeit nicht eingelöst sei. Sie gewannen ihre Überzeugungskraft aus dem Skandalon des Ausschlusses der Arbeiterkinder aus den privilegierten Bildungsgängen. Denkt man ihre Analysen und Forderungen konsequent weiter, so

35 Deutscher Bildungsrat Nr. 42, 1969, 9.

36 Nunner-Winkler 1971, 1.

37 Walter Müller/Karl-Ulrich Mayer: Chancengleichheit durch Bildung, in: Deutscher Bildungsrat Bd. 42, Stuttgart 1976, 25.

38 Ebd., 25.

39 Ebd., 25.

40 Hans-Günther Rolff: Chancengleichheit, in: Dieter Lenzen (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd.1, Stuttgart 1983, 362.

41 Rang bezieht sich auf den Entwurf von Lepeletier von 1790; vgl. Adalbert Rang: Historische und Gesellschaftliche Aspekte der Gesamtschule, in: Zeitschrift für Pädagogik 14/1968, 1-20; Stübiger diskutiert die Bedeutung der Entwürfe von Condorcet und Lepeletier für die Bildungsreform, vgl. Frauke Stübiger: Erziehung zur Gleichheit. Die Konzepte der »education commune« in der Französischen Revolution, München 1978; dies. 1989). Auch Nunner-Winkler bezieht sich in ihrer Einleitung auf Kant und die Französische Revolution (1971, 1). Rolff stellt in seinem Handbuchartikel zum Begriff der Chancengleichheit die amerikanische und die französische Menschenrechtserklärung als Ausgangspunkt des Kampfes um Chancengleichheit dar (Rolff 1983, 361).

wäre ein demokratisches Bildungssystem, das im Sinne des Grundgesetzes niemanden benachteiligen würde, erst verwirklicht, »wenn alle Klassen, Stände und Gruppen genauso in den Einrichtungen weiterführender Bildung, wie in der Gesamtbevölkerung vertreten wären«⁴². Chancengleichheit entspricht also dem Modell der perfekten Mobilität.⁴³ »Bejaht man das politische Ziel, Kinder sollen nicht aufgrund ihrer Herkunft von vornherein ungleiche Chancen haben, so bedeutet dies, daß Chancengleichheit erreicht wäre, wenn Unterschiede zwischen großen sozialen Gruppen sich nicht mehr in den Bildungs- und Berufschancen von Kindern auswirken würden. Empirisch entspricht diese Definition der Chancengleichheit dem Modell statistischer Unabhängigkeit nach Herkunft (bzw. Geschlecht, Rasse, Religion).«⁴⁴ Bildung und Status sind gesellschaftlich knappe Güter, auf die aber alle Kinder dasselbe Anrecht haben sollen, daraus folgt die Konsequenz, daß für unterprivilegierte Kinder höhere Aufwendungen gemacht werden müssen. Diese Definition von Chancengleichheit wird der Erfüllung von Artikel 3 des Grundgesetzes gleichgesetzt.⁴⁵

Das so verstandene Ziel der demokratischen Chancengleichheit konnte also nur erreicht werden durch Fördermaßnahmen in allen genannten Zweigen des Bildungswesens. Kompensatorische Erziehung sollte die ungünstigen sozio-kulturellen Sozialisationsbedingungen in unteren Bevölkerungsschichten, die als Bildungsbarrieren erkannt worden waren, ausgleichen und den benachteiligten Kindern zur Entfaltung ihres Begabungspotentials verhelfen. »Chancengleichheit verwirklichen heißt, jedem Individuum die Chance geben, daß seine genetisch verankerte Potentialität sich durch geeignete Umweltherausforderungen aktualisieren kann. Aktualisierte Leistungsfähigkeit (unter der Voraussetzung entsprechender Leistungsbereitschaft) ist dann Basis für Ausbildungserfolg, damit für Berufserfolg, Einkommenschancen und Sozialprestige.«⁴⁶

Das Leitmotiv der Bildungsreform und seine weitestgehende institutionelle Konsequenz, die Gesamtschule, formulierte sich als Gegenbehauptung zu konservativ-ständischen Bildungslegitimationen, die zugleich biologistisch argumentierten. Konservativ-biologistisch bedeutete in diesem Zusammenhang: Unterschichtkinder sind von Natur aus minderbegabt, darum können sie nur die Volksschule besuchen; und darum ist es gerecht, ja konsequent, wenn sie nur Berufe mit geringem Einkommen und Prestige ausüben. Gegen diese Denkfigur setzte die Majorität der Reformer ihr in der Tradition der Aufklärung liegendes Denken und das Postulat der Chancengleichheit. Demnach sind Unterschichtkinder genauso begabt wie alle anderen, aber durch

42 Klemm/Rolff/Tillmann 1985, 29.

43 Müller/Mayer, 1976, 25.

44 Müller/Mayer, 1976, 27.

45 Müller/Mayer, 1976, 27.

46 Nunner-Winkler 1971, 122.

das Milieu benachteiligt. Darum können sie bei guter Förderung genauso erfolgreich weiterführende Schulen besuchen wie die Kinder der Mittel- und Oberschicht. Sie können also genauso intelligent und leistungsfähig sein und haben damit berechnete Ansprüche auf privilegierte Positionen. Nunner-Winkler hat darum letztendlich recht, wenn sie feststellt: »Als letzter Bezugspunkt für Chancengleichheit erweist sich also die genetische Anlage des Individuums.« Sie bleibt im Grunde die »einzig als legitim erachtete(n) Basis für Staterwerb«⁴⁷.

Diese Beobachtung gilt für die konservative, die liberale und die radikal-demokratische Interpretation der Chancengleichheit, sie unterscheiden sich darin, daß sie unterschiedliche Häufigkeit, Streuung und Entwicklungsbedingungen der Begabung annehmen. Die konservative Position nimmt an, Begabung ist, einmal angeboren, unverändert vorhanden. Die radikal-demokratische Position nimmt an, das angeborene Begabungspotential könne sich nur durch optimale Umweltbedingungen entfalten, die den Unterschichtkinder durch kompensatorische Erziehung erst geboten werden müssen. Die liberale Position steht dazwischen, wenn sie eher allen die gleichen Ressourcen zur Verfügung stellen will.

Pointiert formuliert läßt sich sagen: die auf Begabung und ihrer Entfaltung durch Förderung beruhende Leistungsfähigkeit ist die bildungspolitisch konsensfähigste Formel im Hauptstrom des fortschrittlichen Spektrums. Nach wie vor wird die Steigerung der Abiturientenquote als wichtigster Erfolgsmaßstab der Bildungsreform angesehen.⁴⁸ Das gleiche gilt bei der Beurteilung von einzelnen Gesamtschulen.⁴⁹

Fortschrittliche Bildungspolitik war von der Einheitsschule⁵⁰ bis zur Bildungsreform insofern indirekt an biologistisch-konservative Denkweisen gebunden, als sie sich unter den Zwang stellt, deren zentrale Legitimationsstrategie zu widerlegen, so, als ob es darum ginge zu beweisen, daß Arbeiterkinder genauso intelligent sind wie die Kinder privilegierter Schichten.

Für die Analyse der Entstehungsbedingungen der neuen pädagogischen Bewegungen nach der Blütezeit der Bildungsreform wurde die Tatsache wichtig, daß bereits auf der Höhe der Bildungsreform das der Chancengleichheit zugrunde liegende Konkurrenzprinzip deutlich gesehen worden ist. Aus der internationalen Diskussion wurden durch Übersetzungen wichtige französische und amerikanische Analysen zur Chancengleichheit bekannt. Bourdieu und Passeron verwiesen in der Bundesrepublik schon 1971 darauf, wie sehr

47 Nunner-Winkler 1971, 122.

48 So z.B. bei Wolfgang Klafki: Zur pädagogischen Bilanz der Bildungsreform in: Die deutsche Schule 74/1982, 339-352; Klemm/Rolff/Tillmann 1985.

49 Jörg Schlömerkemper: Integration der Versager. Zur sozialen Interaktion zwischen Versagern und Erfolgreichen, in: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 1988, 322-326.

50 Vgl. als Überblick Helmut Siemknecht: Die Einheitsschule. Geschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Problematik, Weinheim/Berlin/Basel, 1968.