

utb.

Lothar Böhnisch

# Soziale Theorie der Schule



utb 5156



### **Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage**

Böhlau Verlag · Wien · Köln · Weimar  
Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto  
facultas · Wien  
Wilhelm Fink · Paderborn  
A. Francke Verlag · Tübingen  
Haupt Verlag · Bern  
Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn  
Mohr Siebeck · Tübingen  
Ernst Reinhardt Verlag · München  
Ferdinand Schöningh · Paderborn  
Eugen Ulmer Verlag · Stuttgart  
UVK Verlag · München  
Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen  
Waxmann · Münster · New York  
wbv Publikation · Bielefeld

## **Lothar Böhnisch**

Dr. ser. soz. habil. Diplom-Soziologe, war bis 2009 Professor für Sozialpädagogik und Sozialisation der Lebensalter an der Technischen Universität Dresden. Er lehrt z.Zt. Soziologie an der Freien Universität Bozen. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Pädagogische Soziologie, Sozialisationsforschung, Geschlechterforschung mit dem Schwerpunkt „Männlichkeiten“.

Lothar Böhnisch

# Soziale Theorie der Schule

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2019

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben zu diesem Buch  
sind erhältlich unter [www.utb-shop.de](http://www.utb-shop.de)

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

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

2019.Kk. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung  
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Foto Umschlagseite 1: © geralt / pixabay.

Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2019.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

utb-Band-Nr.: 5156

ISBN 978-3-8252-5156-7

# Inhalt

<b>Eröffnungen</b> .....	7
Die soziale Durchdringung der modernen Schule –	
Die heutige Erzählung .....	10
<b>1 Das konflikttheoretische Modell</b> .....	13
1.1 Die gesellschaftliche Rückbindung .....	13
1.2 Die konflikttheoretischen Zugänge .....	14
1.3 Der Grundkonflikt zwischen Verwertungs- und Bildungsperspektive .....	16
<b>2 Die soziale Verlegenheit der Schule</b> .....	21
2.1 Die Schule als eigene Welt .....	21
2.2 Schule im System-Lebenswelt-Bezug .....	24
2.3 Schülerrolle und Schülersein – Lehrerrolle und Lehrersein .....	28
2.4 Schulklasse und Peergroup .....	31
2.5 Die Schule als Sozialraum .....	35
2.6 Mädchen und Jungen in der Schule und die Fallen der Koedukation .....	38
2.7 Lehrerrollen als Geschlechterrollen .....	48
Exkurs: Der männliche Grundschullehrer .....	53
2.8 Die doppelbödige Sexualwelt der Schule .....	54
2.9 Schule und Generationenverhältnis .....	61
2.10 Die Kluft zwischen Sprache und Bildern –	
Schule in einer digitalisierten Welt .....	67
2.11 Das Zeitdilemma der Schule .....	76
<b>3 Anomie und Devianz in der Schule</b> .....	81
3.1 Anomie als soziale Bindungsschwäche .....	81
3.2 Etikettierungsprozesse in der Schule .....	83
3.3 Abweichendes Verhalten und Gewalt in der Schule .....	88
3.4 Schule und soziale Ungleichheit .....	94
3.5 Schule und Migration – Institutionelle Diskriminierung .....	98
<b>4 Die Schule als Arena der Bewältigung –</b>	
<b>Die Perspektive der Schüler*innen</b> .....	102
4.1 Bewältigung .....	102
4.2 Die Schule als Bewältigungskultur .....	105
4.3 Schule und Konflikt .....	108

<b>5 Die Spannung zwischen der Intimwelt Familie und der Vertragswelt Schule</b> .....	114
5.1 Schwierige Balancen .....	114
5.2 „Bildungswelt“ Familie .....	116
5.3 Familiäre Bildungsprozesse im Schulalter .....	119
5.4 Passungen und Partnerschaften .....	120
5.5 Überforderte Familien .....	123
<b>6 Die Öffnung der Schule und „der Schüler als Bürger“</b> .....	126
6.1 Die Schule und das Gemeinwesen .....	126
6.2 Konzepte der Schulöffnung .....	130
6.3 Bildungslandschaften .....	131
6.4 Die Ganztagschule als Systemtransformation? .....	133
6.5 Die Schüler*innen als Bürger*innen .....	136
<b>7 Die Sozialintegrative Schule in der Spannung zwischen unterrichtlicher Vermittlung, Aneignung und Bewältigung</b> .....	142
<b>8 Die soziale Seite des Lebenslangen Lernens</b> .....	148
<b>9 Bildungspolitik als Sozialpolitik</b> .....	154
<b>10 Die Dialektik der Angewiesenheit und die Zukunft der Schule</b> .....	158
<b>Literatur</b> .....	160

## Eröffnungen

Der Reformpädagoge und spätere Verleger Peter Suhrkamp sah die Schule Ende der 1920er Jahre in einem Dilemma. Da die Erziehung aus ihrem traditionellen Milieus herausgelöst war, komme der Schule in der industriekapitalistischen Gesellschaft die Aufgabe zu, die gesellschaftlichen Ansprüche gegenüber der Jugend und die Ansprüche der Jugend an die Gesellschaft zu regulieren. Ihre soziale Verankerung sei schwach, ihre pädagogische Aufgabe „stieg“ gleichzeitig „ungeheuer“. Er entwarf das Panorama einer ökonomisch funktionalisierten und pädagogisch überforderten Schule, das uns heute gar nicht so fremd vorkommen mag:

Die Bildung sei in der Unsicherheit der Zeit zum einzig kalkulierbaren Faktor im sozialen Aufstiegskampf geworden. Indem man ein Bildungszertifikat erlangte, war der soziale Aufstieg gesichert. Schon in der Schule wurde damit der Konkurrenzkampf ausgetragen, der die Gesellschaft in der industriekapitalistischen Moderne beherrsche. Doch diese – wie wir heute sagen würden – Selektionsfunktion für die kapitalistische Arbeitsgesellschaft überdeckte die pädagogischen Aufgaben, die der Schule ebenfalls durch die sozialstrukturellen und soziokulturellen Veränderungen im Familienleben und in der gesellschaftlichen Ordnung übertragen wurden.

„Die rasche Kapitalisierung und Industrialisierung verwandelte mit einem Schlage das Lebensfeld. [...] Die alten Kulturkreise drohten im Kampf mit der vordringenden, zunächst rein materialistischen Demokratie zu unterliegen, ihre großen erzieherischen Werte konnten als Werte im Lebenskampf die Konkurrenz der materialistischen Anschauungen nicht aushalten. [...] In der allgemeinen Unsicherheit wurde die Schulbildung als Wertmesser aufgestellt. Die Bildung wurde kontrollierbar gemacht. Und die Summe von Wissen, die Summe der durch die Schule in Examen und Diplomen bestätigten Kenntnisse wurde der Ausweis an gewissen Stationen auf dem Wege nach oben. ‚Bildung‘ wurde der Wimpel im Mast des demokratischen Kapitalismus. Seitdem geht der Weg nach oben in der Regel nur über die Schulen. Die Ansprüche an die Schulen wuchsen rapid. Die Konkurrenz unter den Schülern tat ein übriges, die ‚Leistungen‘ und ‚Forderungen‘ ins Absurde zu steigern. Unter diesen Umständen bestand natürlich keine Möglichkeit, dass die Schule die weitere Aufgabe an der Jugend, ihre Erziehung für das Leben, die ihr nach Ausfall der Standes-, Berufs- und Familienkultur in der Erziehung auf wesentlich breiterer Basis zufiel, übernahm“ (Suhrkamp 1930: 335f).

Die Schule war für ihn voll in den Sog der industriekapitalistischen Dynamik geraten. *„Die Situation der Schule als Institution der Gesellschaft ist so überspannt wie die gegenwärtige Situation dieser Gesellschaft“* (ebd.: 338). Das kapitalistisch-industrielle System sei soweit fortgeschritten, dass es sich selbst und vor allem die Menschen

gefährde. Die Menschen würden aus ihrem Gleichgewicht geworfen. Er plädierte nun dafür, dass sich die Schule den Menschen zuzuwenden, ein Gegengewicht zu bilden habe, damit der Mensch zu sich kommen, zu sich selbst finden und lernen könnte, gemeinschaftlich zu arbeiten. Jenseits des konkurrenzbestimmten Erwerbslebens müsse die Schule ein Lebensraum sein. Die Schule habe nicht eine „Arena“ der Lehrer zu sein, sondern eine „Arena“ der Jugendemanzipation zu werden, in der politische und soziale Belange der Jugend thematisiert werden sollten (Suhrkamp 1930: 342). Denn

„für die Jugend ist auffällig wenig Platz. In den Fabriken, Warenhäusern, Börsen, Banken und Büros ist sie im Wege. [...] Im wesentlichen bleibt also die Lebensbildung der Jugend der Schule vorbehalten. Infolge der Zeitverhältnisse spielt sich das Leben der Jugend in der Hauptsache unter Jugend ab. [...] Und da vorzüglich die Schule der Ort ist, an dem sich ihr Leben abspielt [...] verlegt sie auch mehr und mehr ihre vitalsten Interessen in die Schule. Hier stoßen ihre Interessen mit den herrschenden Bildungsinteressen der Gesellschaft zusammen“ (ebd.: 340).

Zur gleichen Zeit – auch Ende der 1920er Jahre – veröffentlichte der Hamburger Sozialökonom Eduard Heimann seine „Soziale Theorie des Kapitalismus“ als dialektische Begründung der sozialstaatlichen Sozialreform und als Erklärung dafür, dass der Kapitalismus nicht – gemäß marxistischer Prognose – krisenhaft untergegangen war, sondern sich im Gegenteil modernisieren konnte. Der Kapitalismus – so Heimanns Erklärungsmodell – war zum Zwecke seiner Modernisierung (im Sinne der Verbesserung der Verwertungsbedingungen des Kapitals) auf die Qualifizierung der arbeitenden Menschen als „Humankapital“ *angewiesen*. In diesem technologisch-ökonomischen Modernisierungsprozess erkannten die Menschen ihre sozialen Rechte und drängten auf soziale Reformen im kapitalistischen System, dem das Soziale eigentlich wesensfremd ist.

Die beiden Dokumente aus unterschiedlichen Wissenschaftsbereichen verbindet nicht nur die gleiche Zeit. Sie vereint auch das gleiche Thema, das den Gesellschaftsdiskurs bis heute prägt: die Lage des Menschen in der kapitalistischen Welt. Die darauf bezogene bildungspolitische Perspektive Suhrkamps und die sozialpolitische Perspektive Heimanns gehen in einer Grundfrage ineinander über: Wie kann der Mensch in einem Wirtschaftssystem zur Geltung gebracht werden, das prinzipiell nur auf seine ökonomische Verwertung drängt. Heimann gibt seine dialektische Antwort dahingehend, dass derselbe Kapitalismus, der den Menschen als Ware betrachtet und dementsprechend soziale Ideen zurückweist, zu seiner Modernisierung, ja seinem historischen Überleben auf den Einbau des Sozialen angewiesen ist. In dieser *Dialektik der Angewiesenheit* konnten sich auch Lebens- und Bildungsinteressen, die über die ökonomischen Verwertungsinteressen hinausgehen, entwickeln. Es entstanden soziale Bewegungen, die dieser *Dialektik der Erweiterung* Gestalt verliehen:

„Die soziale Idee entspringt aus dem wirtschaftlich-sozialen Boden des Kapitalismus, sie nimmt in der sozialen Bewegung Gestalt an und setzt sich mit wirtschaftlich-sozialen Mitteln im Kapitalismus und gegen den Kapitalismus durch. Weil sie auf dem Boden des Kapitalismus entspringt und wächst, weil sie also durch ihre bloße Existenz im Kapitalismus steht, darum kann sie ihre wachsenden Forderungen in wachsendem Maße durchsetzen. [...] Was man auf diese Weise bewahrt, das ist nicht der Kapitalismus; es ist fortschreitend weniger Kapitalismus, je öfter der Vorgang sich wiederholt. Denn aus dem willkürlichen Herrschaftsbereich des freien Kapitals – und das ist doch der Kapitalismus – holt die Sozialpolitik die Menschen heraus und setzt sie in ihren eigenen Freiheits- und Machtbereich ein; da das aber nicht außerhalb der bisher vom Kapitalismus geordneten Wirtschafts- und Sozialwelt geschieht, so bestätigt sich die Sozialpolitik als ein Einbruch in den Kapitalismus [...] Da der ganze Vorgang aber in der wirtschaftlich-sozialen Lebenssphäre verläuft, so kann die Angewiesenheit des Kapitalismus auf die Träger der sozialen Idee als eine produktionspolitische Notwendigkeit bezeichnet werden“ (Heimann 1929.:121).

„Produktionspolitische Notwendigkeit“ bedeutet nichts anderes, als dass das ökonomische System auf soziale Durchdringung und Erweiterung angewiesen ist, um sich erhalten und weiterentwickeln zu können. Ich sehe darin die Grundformel jeder Sozialreform, die auch für Schulreformen fruchtbar gemacht werden kann. Damit ist auch das methodologische Grundgerüst dieser Sozialen Theorie der Schule gefunden: die *Dialektik der Angewiesenheit* verbunden mit der *Dialektik der sozialen Erweiterung* im ökonomisch gesellschaftlichen Rahmen des *Grundkonflikts zwischen kapitalistischer Ökonomie und menschlicher Entfaltung*, zwischen dem ökonomischen Verwertungsinteresse und der Selbstentfaltung und Mündigkeit des Menschen. Dieses methodologische Grundgerüst muss nun in den Gegebenheiten der Zweiten Moderne weiter gedacht werden. Heute ist es ja der demokratische Sozialstaat, der aus der sozialpolitischen Dialektik des Heimannschen Modells hervorgegangen ist und die politische Balance zwischen Ökonomie und Sozialem halten muss. Daraus ergibt sich ein Doppelcharakter der Angewiesenheit. Die nun digitalisierte Ökonomie ist weiter und noch intensiver auf die Verwertung des Menschen als Humankapital angewiesen, gleichzeitig braucht die sozialstaatlich-demokratische Gesellschaft aber auch den mündigen Bürger, wenn sie gelebt und weiterentwickelt werden soll. Damit gerät das Soziale in der Form der Bildung gleichsam in eine Zwickmühle. Auf der einen Seite soll das von ihr vermittelte Wissen ökonomisch verwertbar sein, gleichzeitig soll es sich aber an den Bildungszielen der Autonomie und Mündigkeit der Menschen orientieren. Dieser Widerspruch findet seine Synthese in folgender Überlegung: Die kapitalistische Ökonomie versucht zwar im Prozess der Globalisierung sich vom sozialstaatlichen Kontrollzusammenhang zu lösen, ist aber letztlich – das zeigen die Finanzkrisen der 2000er Jahre – auf den Sozialstaat angewiesen. Sie muss deshalb auch zwangsläufig dessen sozialstaatlich-demokratischen Prinzipien in der Bildung akzeptieren, auch wenn sie sie immer wieder abzuwehren oder – inzwischen – ökonomisch zu vereinnahmen sucht. Diese neue, in sich kom-

plexe Dialektik der Angewiesenheit ist der Kontext, in dem heute bildungspolitisch argumentiert werden kann.

Dies ist die *gesellschaftliche Dimension (Bildung)* einer sozialen Theorie der Schule. Die Methodologie der Dialektik der Angewiesenheit und Erweiterung kann aber auch auf die *institutionelle Dimension* der Schule angewandt, in einem konflikt-theoretischen Modell (s.u.) operationalisiert werden. Die Grundhypothese lautet dann: die Schule als in sich funktional geschlossenes System sperrt sich gegen soziale Einflüsse, obwohl sie um ihrer Reproduktion und Modernisierung willen darauf angewiesenem ist, Soziales aufzunehmen und zu integrieren. Dieses Denken in der Dialektik der Angewiesenheit kann Schulreformen in Bewegung bringen und die Möglichkeiten der schulischen Integration des Sozialen aufzeigen.

### **Die soziale Durchdringung der modernen Schule – Die heutige Erzählung**

Wie stellen sich Suhrkamps Fragen und Heimanns Thesen für das heutige Schulsystem? Auch im gegenwärtigen Bildungsdiskurs nicht nur in Deutschland spiegelt sich das Spannungsverhältnis von Sozialem und Ökonomischem wider: Bildung als autonome Entfaltung der Persönlichkeit auf der einen und als Erwerb funktionaler Kompetenzen in der Perspektive ökonomischer Verwertung auf der anderen Seite. Die ökonomisch-technologischen Lernaufforderungen der neokapitalistischen Gesellschaft scheinen den traditionellen Bildungsbegriff – Entwicklung einer selbstbestimmten und mündigen Persönlichkeit – keineswegs zu verdrängen, sondern eher zu vereinnahmen. Dem Individuum wird darin eine hohe Autonomie als „producer of his own biography“ versprochen, die gleichzeitig mit einer optimalen ökonomisch-technologischen Verwertbarkeit – in der Humankapitalperspektive – zusammengehen kann. Das führt zu einer deutlichen Umpolung im Subjekt-Gesellschaft-Verhältnis. Indem die Autonomie des Individuums nun nicht mehr von seinem eigensinnigen Menschsein her, sondern in seiner Fähigkeit zur ökonomisch anpassungsfähigen „Selbstorganisation“ gesehen wird, ist die Spannung zwischen Mensch, Ökonomie und Technologie, die sich in der Spannung von Produktions- und Sozialisationslogik ausdrückt, entladen. Es wird von einem „Bruch zwischen Bildung und Wissen“ (Wimmer 2002) gesprochen. Wissen wird dadurch immer mehr aus seinem persönlichkeitsbezogenen Bildungsrahmen herausgelöst. Die neokapitalistisch gepolte Gesellschaft hat nicht mehr die Bildbarkeit des Menschen, sondern seine Lernfähigkeit, Träger und Optimierer der Ressource Wissen zu sein, im Blick. Der „abstract worker“, der sich mit seinem Wissen sozial ungebunden anzubieten hat, schiebt sich als Leitbild in den Vordergrund. „Das traditionelle Leitbild der autonomen Persönlichkeit wird durch die Figur des funktional unspezifischen, flexiblen Subjekts abgelöst, das auf Grund bestimmter Schlüsselkompe-

tenzen in unterschiedlichen Kontexten agieren kann“ (Höhne 2003, S. 99). Die Bildungsziele werden so zu individuellen Akkumulationsentwürfen von ökonomisch verwertbarem Humankapital umdefiniert. Mit diesem an der ökonomisch akzentuierten Humankapitalperspektive ausgerichteten Bildungsbegriff wird die entwicklungsorientierte Sozialisationsperspektive weitgehend übergangen. Die Erziehungsinstitutionen kommen so unter Druck: Sie müssen linear reagieren, Umwege werden diskreditiert.

Im Jugendmuratorium – in der sozialen Wirklichkeit zwar nicht allgemein erreicht, aber doch sozialstaatlich und bildungspolitisch institutionalisiert – ist dagegen bis heute ein Gestaltungs- und Experimentierraum gedacht, in dem Jugendliche als Akteure sich lebensweltlich entfalten und erproben können, ohne besonders auf zukünftige soziale und berufliche Risiken achten zu müssen. Wir sprechen hier von einer Entkoppelung von Sozialisations- und Produktionslogik. Mit der Entgrenzung der Jugend ist auch das der Jugenderziehung bisher immanente Prinzip der Entkoppelung von Sozialisations- und Produktionslogik unterlaufen, die Risiken der neuen Arbeitsgesellschaft haben oft schon die Jugend erfasst. Die Frage des Hineinwachsens in die Gesellschaft wird jetzt nicht mehr so sehr über den Fokus Sozialintegration, sondern über das Prinzip Selbstorganisation gestellt: Es liegt an den Einzelnen, wie es ihnen gelingt, sozialen Anschluss zu finden und sich sozial zu behaupten; die weiterhin sozialstaatlich organisierte Gesellschaft gibt nicht mehr den Rahmen vor, sondern bietet nur noch Hilfestellungen an, für die sie Forderungen vorgibt. Es konturiert sich früh ein Sozialisationstyp, in dem Flexibilität, Selbstbehauptung und biografische Erfüllung spannungsreich ineinander übergehen.

Längst hat die Produktionslogik des neuen Kapitalismus eine implizite Sozialisationslogik entwickelt, die sie auch entsprechend anbietet. Diese Produktionslogik unterwirft auf der einen Seite den Menschen unter das Waren- und Verwertungsprinzip, verheißt aber gleichzeitig den Arbeitnehmern als interaktiven Produzenten wie Konsumenten neue Freiheiten und Teilhabe. Jugendliche nehmen das in ihrer Gegenwartsorientierung und in ihrem unbefangenen Zugang zu den neuen Technologien an und suchen nun dort die Orte, wo sie Anerkennung finden können. Damit ist aber die dialektische Spannung im Verhältnis von Subjekt und Gesellschaft herausgenommen, der *abstract worker* und *abstract consumer* als Sozialisationsfiguren des neuen Kapitalismus bieten ein allseitiges Aufgehen in Arbeit und Konsum an. Konflikte aus der weiter bestehenden Spannung zwischen Subjekt und Gesellschaft, Mensch und Ökonomie, sind nun ins Private verschoben, von der öffentlichen Konfliktebene abgedrängt. Damit entwickelt sich eine „hidden structure“ der Sozialisation, ein Verdeckungszusammenhang, der nicht mehr in der Verhaltensdimension, sondern erst in der psychodynamischen Bewältigungsdimension erkennbar wird. Auch das Verhältnis von Familie und Schule hat sich fast wieder verkehrt. Während es längst selbstverständlich war, dass die Schule in der modernen arbeitsteiligen Gesellschaft einen Großteil der Erziehungs- und Bildungsaufgaben

übernimmt, die Familie also entlastet, scheint die Familie heute wieder neu belastet zu werden.

So kehrt ein Typus sozialer Ungleichheit wieder, den gerade auch die Schule stützt: Es kommt wieder stärker darauf an, ob und wie ich durch meine Familie gehalten und unterstützt werde, damit ich Brüche und Übergänge bewältigen kann. Die Familie wird von der Schule aber nicht nur als Ressourcensystem sozialer Reproduktion und Leistungsmotivation betrachtet. Neben der Leistungsmotivierung soll sie auch der Ort sein, wo soziale Bildung stattfindet, die in der Schule auf Grund ihrer unterrichts- und stoffzentrierten Struktur nicht geleistet werden kann. Aber: Die Familie ist zwar ein wichtiger Ort der Persönlichkeitsbildung, sie kann aber kein gesellschaftliches Lernen ersetzen, weil ihre Bindungs- und Kommunikationsstrukturen von Intimität geprägt sind, während in der Schul- und Arbeitswelt rationale Regeln und Verfahren vorherrschen, die gesellschaftlich erfahren und erlernt werden müssen. Auch soll die Schule in öffentlicher, sozialstaatlicher Verantwortung Bildung aus der Abhängigkeit von der familialen Herkunft lösen, um so soziale Ungleichheit abzubauen. Jetzt scheint die Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der Herkunftsfamilie wieder zurückzukehren.

# 1 Das konflikttheoretische Modell

Deutlich geworden ist an den beiden historischen Dokumenten (Suhrkamp/Heimann), dass es bei dem Sozialen grundsätzlich nicht darum geht, eine am Menschen orientierte Norm einfach zu setzen, sondern den Menschen *in der Spannung zu den ökonomisch-gesellschaftlichen Verhältnissen* wie zu den *administrativen Systemen* zur Geltung zu bringen. Grundlegend ist dabei das Spannungsverhältnis zwischen Mensch und Ökonomie, also zwischen menschlicher Autonomie und Mündigkeit auf der einen und der wirtschaftlichen Definition des Menschen als Verwertungsobjekt und als Kosten- und Marktfaktor auf der anderen Seite. Auch das Spannungsverhältnis zwischen jugendlicher Lebenswelt und schuladministrativer Systemlogik, wie es Suhrkamp vor diesem allgemeinen ökonomisch-gesellschaftlichem Hintergrund Mensch/Ökonomie im Subtext beschreibt, gehört in diesen Zusammenhang. Entsprechend steht das System Schule immer wieder unter Druck, sich gegenüber dem Sozialen abzugrenzen, ist aber längst sozial durchdrungen. Man kann das an einigen zentralen Dimensionen zeigen. So ist die Schule zum Sozialraum geworden, reicht die Familie wieder stark in die Schule hinein, entfalten sich Peergroups in den Schulklassen, haben schulische Bewertungs- und Typisierungsprozesse soziale Implikationen. Die Schule versucht immer wieder und immer noch die damit verbundenen sozialen Aufforderungen abzuwehren, nicht zu ihrem Problem zu machen, obwohl sich diese sozialen Bezüge auch in ihr selbst entfalten und die Schule darauf angewiesen ist, dass sie integriert werden.

## 1.1 Die gesellschaftliche Rückbindung

Das hier eingeführte Konfliktmodell – hauptsächlich bezogen auf das deutsche Schulwesen – ist wie das oben eingeführte methodologische Grundmodell der Dialektik der Aneignung und Erweiterung zweidimensional: Es bezieht sich auf die Schule, ist aber gleichzeitig gesellschaftlich rückgebunden. Die gesellschaftliche Rückbindung erhalten wir über das Heimannsches Konzept. Dazu bedarf es folgender Überlegungen: Bevor die Schule aktiv auf den Plan tritt, läuft ein vorentscheidender Transformationsprozess in der Art und Weise ab, wie gesellschaftlich verfügbares und anerkanntes Wissen zu Schulbildung wird.

„In der Form des Wissen als Schulbildung [sind] Annahmen über gesellschaftliche Strukturen immanent und ist somit auch seine Verteilung vordefiniert. Wissen ist damit nicht mehr neutral, sondern wird in weiterer Folge zu einem Instrument der Reproduktion von Machtverhältnissen“ (Brandmayr 2014: 32f).

Schulische Selektionsfunktion und Leistungszentriertheit spiegeln zudem die Leistungs- und Konkurrenzgesellschaft, auf die die Schule trotz ihrer normativen Bildungsbeteuerungen vorbereiten muss. Dies ist der gesellschaftlicher Vorentscheid, der Schule verdeckt durchzieht und von dem sie sich nur partiell emanzipieren kann. Dieser wirkt es auch bei der Modernisierung von Schule, auch wenn Schulreformen sich meist als autonome Gegenbewegungen zur administrativ verfassten Schule verstehen. Auch

„neue Lernformen wie die des offenen Unterrichts, korrespondieren mit Voraussetzungen, die der Neoliberalismus an seine Arbeitskräfte stellt. Lernprozesse würden danach nicht (ausschließlich) nach pädagogischen Überlegungen, sondern aufgrund von ökonomischen Prinzipien wie Verwertbarkeit und Effizienz organisiert. Daher wird gefolgert, dass auch die Konjunktur offener Lernformen und anderer Maßnahmen so zu interpretieren sind, dass sie einer wirtschaftlichen Generalstrategie dienen“ (ebd.: 34).

Erschließen wir diesen Zusammenhang mit dem Heimannschen Modell, so müssen wir nach dem Gegensatz von ökonomisch verwertbarem und sozialem Wissen (zwischen kapitalistischem Programm und sozialer Idee), und seiner dialektischen Transformation fragen. Die Heimannsche Synthese ist die Sozialpolitik bzw. Sozialreform, später im Sozialstaat institutionalisiert. Damit ist auch ein bestimmtes – sozialstaatlich-demokratisches – Sozialisationsregime und eine entsprechende Sozialisationsweise (s.u.) verbunden. Wenn die sozialpolitische Balance durch zunehmende Durchsetzung des neoliberalen Programms gefährdet ist, wird auch die sozialstaatliche Sozialisationsweise von einer neoliberalen Sozialisationsweise überformt. Soziales Wissen und soziale Bildung drohen gegenüber ökonomisch-technischem Wissen zweitrangig zu werden.

## 1.2 Die konflikttheoretischen Zugänge

Vor diesem Hintergrund kann eine Soziale Theorie der Schule<sup>1</sup> in ihren institutionell-organisatorischen Bereichen über ein folgende konflikttheoretische Zugänge operationalisiert werden:

- Die Schule ist hauptsächlich über *zwei Transformationsprozesse* gesellschaftlich eingebettet. Zum einen über die Umwandlung von gesellschaftlich anerkanntem

<sup>1</sup> Schule wird in diesem Buch als allgemeine Institution thematisiert und es wird deshalb auf Schulformen nur dort eingegangen, wo sie eine spezifische Verbindung zu sozialen Prozessen aufweisen.

Wissen in Schulbildung, zum zweiten durch die Transformation dieses Wissens in Leistung im Blick auf die spätere Verwertung und den zukünftigen Status in der Gesellschaft. Die damit verbundene konfliktträchtige Frage, welches Wissen und welche Leistungen gesellschaftlich anerkannt sind, verweist wieder auf den Grundkonflikt zwischen ökonomischer Verwertung und sozialer Emanzipation des Menschen. Dieser Konflikt kann auch als Spannungsverhältnis zwischen ökonomischem Verwertungswissen und sozial gerichteter Persönlichkeitsbildung, zwischen *Produktionslogik und Sozialisationslogik*, begriffen werden.

- In der Methodologie der Dialektik der Angewiesenheit und Erweiterung können aber auch die inneren Spannungsverhältnisse der Schule aufgeschlossen werden. Die Schule versucht in ihrer Systemlogik soziale Probleme und Dynamiken möglichst von sich fernzuhalten, ist aber, um ihre soziale Reproduktion und alltägliche soziale Funktionsfähigkeit aufrechterhalten zu können, auf die Integration des Sozialen angewiesen. Daraus ergibt sich eine spezifische Dialektik, die nach einer *sozialintegrativen* Synthese sucht. In dieser Synthese kann sich ein neues, nun erweiterndes Zusammenspiel von Unterrichtsform und Sozialform entwickeln. Es ist also ein gegenseitiges Angewiesensein, denn nicht nur die Schule kann sich sozial modernisieren, auch das schulische Lehren und Lernen erfährt eine aneignungsoffene Erweiterung
- Es zeigt sich ein Konflikt- und Spannungsverhältnis zwischen *systemfunktionaler Selbstreferenz und jugendkulturellem und sozialem Öffnungsdruck*. Das kann man vor allem dort beobachten, wo die Peer-Dynamik in die Schule drängt und die Schule als Sozialraum herausgefordert ist. Man kann hier auch von einer *sozialen Verlegenheit* der Schule sprechen.
- Das Jugendbild der Schule ist traditionell durch das Konstrukt des Gratifikationsaufschubs geprägt. Die Jugendwirklichkeit ist dagegen gegenwartsorientiert. Zudem ist die Selbstverständlichkeit einer befriedigenden sozialen Platzierung nach Schulabschluss nicht mehr gegeben. Aus dieser potenziell anomischen Konfliktkonstellation erwächst ein eher utilitaristisches Schüler\*innenverhalten.
- Der Konflikt zwischen institutionell verlangerter Leistung und institutionell übergangenen Befähigungen erzeugt in der Schule einen latenten bis offenen Etikettierungs- und Stigmatisierungsdruck. So entwertet die Schule manche Schüler\*innen durch Typisierungen, während davon Betroffene sich mit abweichendem Verhalten dagegen wehren.
- In die Institution Schule ist ein besonderes Spannungsverhältnis zur Familie eingelassen. Die Familie als Intimwelt und die Schule als Vertragswelt sind von unterschiedlichen bis widersprüchlichen Normen geprägt. Es zeigen sich im Spannungsdreieck Schüler\*innen, Schule und Eltern besondere *Passungsprobleme*.
- All diese Konflikte und Spannungsverhältnisse setzen Bewältigungsaufforderungen und -zwänge frei, die die Handlungsdimension einer Sozialen Theorie der Schule strukturieren: Schule muss bewältigt werden.

### 1.3 Der Grundkonflikt zwischen Verwertungs- und Bildungsperspektive

Die Schule ist in die jeweilige historische Sozialisationsweise der Gesellschaft eingebunden. Mit dem Begriff der *Sozialisationsweise* ist die Vorstellung verbunden, dass ein epochales Zusammenspiel ökonomischer, sozialer, kultureller und politischer Faktoren gleichsam einen gesellschaftlichen Sozialisationsrahmen zeichnet, der in die Sozialisationsinstanzen vermittelt ist und in dem die Gesellschaftsmitglieder sich bei biografischer Eigensinnigkeit personal und sozial entfalten. An diesem Sozialisationsrahmen orientieren sich auch die durchschnittlichen Normalitätsvorstellungen über das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen und die Richtung des Lebenslaufs – im Sinne einer Normalbiografie – in unserer Gesellschaft.

Indem der Sozialstaat bis in die Zweite Moderne hinein den Grundkonflikt zwischen Kapital und Arbeit, Ökonomie und Mensch demokratisch mediatisiert, können wir durchaus von einer *sozialstaatlichen Sozialisationsweise* sprechen. Schon die sozialstaatliche Rahmung des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen lässt die Familie als Sozialisationsinstanz zurücktreten und verweist sie auf die Rolle einer Institution der Basissozialisations. Vorgezeichnet wie vorherrschend ist eine *sozialintegrative Sozialisationslogik*, nach der die Bildungsinstitutionen, aber auch die Statuspassagen im Lebenslauf strukturiert und in gewissem Sinne auch programmiert sind. Gleichzeitig ist mit dem Jugendmoratorium – empirisch zwar nicht allgemein erreicht, aber doch sozialstaatlich und bildungspolitisch institutionalisiert – ein Gestaltungs- und Experimentierraum geschaffen, in dem Jugendliche als Akteure sich lebensweltlich entfalten und erproben können, ohne besonders auf zukünftige soziale und berufliche Probleme achten zu müssen. Wir sprechen hier von einer *Entkoppelung von Sozialisations- und Produktionslogik*. Die Erwachsenensozialisations schließlich strukturiert sich um das Normalarbeitsverhältnis, von dem berufliche Identität im Besonderen und soziale Identität im Allgemeinen gespeist wird.

Diese Sozialisationsweise weist seit dem Ende des 20. Jahrhunderts im Übergang zur Zweiten Moderne deutliche Wandlungstendenzen auf. Diese zeigen sich im Sog einer Risikogesellschaft, die mit der Erosion des sozialstaatlichen Rahmens den sozialintegrativen Sozialisationsstyp in den Hintergrund drängt. Mit der Erosion des Jugendmoratoriums wie des Normalarbeitsverhältnisses hat der Lebenslauf an Struktur- und Perspektivstabilität eingebüßt. Mit der Entgrenzung der Jugend ist das Prinzip der Entkoppelung von Sozialisations- und Produktionslogik unterlaufen. Im Prozess der Erosion des Normalarbeitsverhältnisses gerät das System der Statuspassagen ins Wanken, offene und riskante Übergänge müssen je individuell bewältigt werden. Die Frage des Hineinwachsens in die Gesellschaft wird jetzt nicht mehr so sehr über den Fokus Sozialintegration, sondern über das Prinzip *Selbstorganisation* gestellt: Es liegt an den Einzelnen, wie es ihnen gelingt sozialen Anschluss zu finden und sich sozial zu behaupten; die weiterhin sozialstaatlich organisierte Gesellschaft gibt nicht mehr den Rahmen vor, sondern bietet je