

Aus:

GHODSI HEJAZI

Pluralismus und Zivilgesellschaft

Interkulturelle Pädagogik in
modernen Einwanderungsgesellschaften.

Kanada – Frankreich – Deutschland

Oktober 2009, 376 Seiten, kart., 29,80 €, ISBN 978-3-8376-1198-4

Moderne westliche Gesellschaften versprechen Teilhabe an Bildung, Wohlstand und Politik. Sind die Herausforderungen einer zunehmenden ethnischen und religiösen Pluralität der Bevölkerungen mit herkömmlichen Mustern staatlichen Handelns zu lösen? Wie stellen sich die Bildungssysteme Kanadas, Frankreichs und Deutschlands der Integrationsaufgabe?

Ghodsí Hejazi verortet ihre Analyse der gegenwärtigen Realität und Chancen der interkulturellen Pädagogik in einem breiten sozialtheoretischen und -historischen Kontext. Die kritische Studie stellt dabei nicht nur die zugrunde liegenden tradierten Nationalitätskonzepte vor, sondern zeigt zugleich die Ambivalenz der unterschiedlichen Begriffe von Zivilgesellschaft auf.

Ghodsí Hejazi (Dr. phil.) lehrt am Fachbereich Erziehungswissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt/M.

Weitere Informationen und Bestellung unter:

www.transcript-verlag.de/ts1198/ts1198.php

Inhalt

Einführung	11
Was ist eine „moderne Gesellschaft“?	25
Bildung – ein unmöglicher Begriff	32
Das moderne Bildungssystem	37
Die bürgerlich-moderne Gesellschaft des Okzidents	39
Vorbemerkungen	39
Bürgertum, Bürgerlichkeit, Bürgerliche Gesellschaft	39
Der Zusammenhang zwischen Bürgertum und Moderne als Problem der Sozialwissenschaft	41
Das Konzept der „bürgerlichen Gesellschaft“	46
Entstehung des Bürgertums	48
Die Kultur der Moderne	52
Bürgerliche Kultur	53
Der <i>bourgeois</i> – der bürgerliche Habitus	58
Der <i>citoyen</i> – der politische Bürger	65
Das Individuum der Moderne	67
Rationalisierung der Weltbilder	67
Individualisierung und Vergemeinschaftung	69
Die Kritik der Moderne	73
Moderne und Bürgerlichkeit als Programm und Ideologie	74
Freiheitsverlust	77
Sinnkrise und Entfremdung	78
Moderne und Gegenmoderne	81
Die Transformation der bürgerlichen Gesellschaft – postmoderne Herausforderungen	83
Differenzierung der Mittelschichten oder die Auflösung des Bürgertums	83
Von der klassischen zur (Post-)Moderne	86
Identitätsgestaltung in der „fluiden“ Gesellschaft	88
Chancen und Risiken moderner Identitätskonstrukte	90
Exkurs: Identitätsgestaltung von Muslimen	95
Das Konzept der Zivilgesellschaft	100
Die Bildung in der modernen Gesellschaft	107
Bürgerliches Bildungsideal	107
Bildungswirklichkeit und Bildungsbürgertum in Deutschland	111
Strukturen des Bildungssystems	113
Die Funktionen des Bildungssystems	115
Die Selektivität von Bildungsabschlüssen	118

Zusammenfassung	119
Zivilgesellschaft als neues Etikett?	119
Moderne Gesellschaft – quo vadis?	121
Das kanadische Mosaik – Einheit in der Vielfalt	125
Überblick: Der Staat Kanada als historische Konstruktion	126
Kanada – Eroberungs- und Einwanderungsland	128
Die Entstehung Kanadas	128
Nation-Building	130
Die Sonderrolle Quebecs	132
Von der dichotomen zur pluralistischen Identität	133
Einwanderungspolitik – die Entstehung der kanadischen Bevölkerung	134
Transformation und Krise der 60er-Jahre	137
Ethnische Zusammensetzung der kanadischen Bevölkerung	139
Kanada: Multiculturalism, multiculturalité	144
Im Zeichen des Multikulturalismus	144
Neubestimmung – Multikulturalismuspolitik	148
Die Struktur des kanadischen Multikulturalismus	152
Herausforderungen für den kanadischen Multikulturalismus	157
Interkulturelle Erziehung in Kanada	159
Facetten des kanadischen Multikulturalismus heute	159
Die kanadische Multikulturalismuspolitik als gesellschaftliche Bewegung	160
Interkulturelle Pädagogik in Kanada: spezifische Herausforderungen	161
Das kanadische Schulsystem	165
Methoden und Projekte Interkultureller Erziehung	171
Muslime und der Islam in Kanada	174
Muslime in Kanada	174
Fazit	178
Frankreich – im Schatten der Republik	183
Überblick	184
Frankreich – Der gefühlte Niedergang einer großen Nation	187
Nation und Republik	187
Exkurs zu Frankreichs Bedeutung für die moderne Staatsentwicklung	191
Frankreichs Moderne	193
Einwanderungsgeschichte	196
Die Krise des französischen Modells	198
Exkurs: Das Leben in den rouge cités – die Banlieue	200
Sozialisationsagentur Schule	205
Organisation des Schulunterrichts	206
Pädagogik zwischen Differenz und Assimilation – die Quadratur des Kreises	211
Interkulturelle Erziehung in Frankreich?	214
Antirassistische Schulpädagogik	216
Die Persistenz sozialer Ungleichheit	218

Muslime und der Islam in Frankreich	222
Dimensionen eines Konflikts	222
Reislamisierung versus Islam à la française	225
Die Auseinandersetzung um den französischen Islam: Kopftücher, Imame und Laizismus	228
Fazit	231
Deutschland – das verkannte Einwanderungsland	237
Die verspätete Nation	238
Der lange Weg zum deutschen Nationalstaat	238
Die schwierige Suche einer deutschen Identität	240
Der übersteigerte Nationalismus	240
Die Berliner Republik und die „deutsche Leitkultur“	243
Die Deutschen und das Fremde	246
Einwanderungsgeschichte	249
Das Schulsystem – Gleichheitsfiktion und soziale Selektivität	254
Die Struktur des deutschen Schulsystems	254
Soziale Herkunft und Bildungserfolg	256
Auf dem Weg zur Anerkennung von Heterogenität – Schulunterricht und Schulpädagogik	261
Unterrichtsgestaltung	262
Ausländerpädagogik – zwischen Schulpädagogik und Bildungspolitik	265
Interkulturelle Erziehung in Deutschland	268
Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik im Fokus von Wissenschaft und Gesellschaft	269
Fremdheit als theoretischer Bezugsrahmen für Interkulturelle Pädagogik	273
Der Kulturbegriff als theoretischer Bezugsrahmen für Interkulturelle Pädagogik	274
Praxis Interkultureller Erziehung	280
Ziele Interkultureller Erziehung	281
Methodenportfolio Interkultureller Erziehung	285
Diskussion	288
Zusammenfassung des wissenschaftlichen Diskurses	288
Die PISA-„Katastrophe“ und Wege aus dem Dilemma unter Berücksichtigung des Beitrags Interkultureller Erziehung	290
Zentrale Punkte einer neuen Bildungspolitik	292
Bildungsstrategien	293
Grenzen Interkultureller Pädagogik	295
Die muslimische Minderheit in Deutschland	297
Parallelgesellschaften?	297
Zwischen türkischer und deutscher Identität	301
Der Islam in Deutschland	304
Islamunterricht in Deutschland	309
Fazit	313

Resümee und Ausblick	315
Bildung/Migration/Bürgergesellschaft heute – die Wirksamkeit bürgerlicher Traditionen	315
Versuch einer typologischen Zusammenfassung	315
Problemkonstellationen und Problemwahrnehmung	317
Ist Interkulturelle Erziehung die Lösung?	318
Muslime und Bürgergesellschaft	322
Wie kann Bildung in einer modernen bürgerlichen Gesellschaft aussehen?	323
Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen	329
Anhang	331
Literatur	339
Onlinequellen	373

Einführung

„Zivilgesellschaft“, „Migration“ und „Bildung“ sind als vieldeutige Begriffe und Konzepte derzeit in wissenschaftlichen und gesellschaftspolitischen Debatten allgegenwärtig. Mit dem und durch den Begriff der Zivilgesellschaft wird insbesondere seit den 80er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts mehr oder weniger appellativ an die alte Wertebasis der bürgerlichen Gesellschaft erinnert, wird dem Individuum in seinen sozialen Bezügen und seinen Vereinigungen eine besondere Bedeutung bei der Regelung gesellschaftlicher Angelegenheiten zugesprochen. Nicht nur der Staat und seine Institutionen sowie die Wirtschaft würden künftige Entwicklung garantieren, sondern eine lebendige Demokratie sei auf das Handeln selbstbewusster, kreativer Bürger angewiesen.

Der Begriff der Zivilgesellschaft aktualisiert das Konzept der bürgerlichen Gesellschaft, spitzt dessen demokratische Implikate zu und unterstellt die Anerkennung des Anderen. Er signalisiert, dass sich westliche Gesellschaften in den letzten Jahrzehnten vor eine Reihe neuer Probleme und Herausforderungen gestellt sehen, die sich im Rahmen traditioneller Muster staatlichen und wirtschaftlichen Handelns nicht mehr lösen lassen. Es sind also besondere, neue gesellschaftliche Bedingungen, auf die der Begriff zu reagieren scheint.

Migration stellt für Gesellschaften eine solche Herausforderung dar, wenn sie in einem nicht unerheblichen Ausmaß erfolgt. Sie kann das Problem der wirtschaftlichen Integration der Migranten in die Volkswirtschaft zur Folge haben und das politische Problem der sozialen Eingliederung in die Aufnahmegesellschaft sowie eine Integration in die gesellschaftlichen Solidarsysteme erschweren. Der letzte Aspekt ist von besonderer Relevanz, und auch hier zeigt sich die Verknüpfung zum Diskurs um die Zivilgesellschaft, wenn eine Vielzahl der Migranten aus Kulturen stammt, die eben keinen oder einen nur sehr begrenzten Anteil an der westlichen kulturellen Tradition um „bürgerliche Gesellschaft“ und „Zivilgesellschaft“ haben. Integrations- und Anpassungsprobleme sind hier zu erwarten, da Migranten und Aufnahmegesellschaft mehr oder weniger stark voneinander abweichende normative Vorstellungen von gesellschaftlicher Ordnung

haben (bspw. auf das Verhältnis der Geschlechter, der Rolle der Religion im Alltag, bezogen auf Bildung und Arbeit).

„Bildung“ im Sinne von Schulbildung, Ausbildung und politischer Bildung (wobei Letzteres nur eine analytische Trennung ist, denn sie ist in allen Bildungsgängen explizit oder implizit enthalten) kann als Scharnier angesehen werden, welches die zivilgesellschaftliche Realität westlicher Gesellschaften und die verschiedenen kulturellen Hintergründe und Differenzen der Migranten zusammenfügen soll. Denn Bildung impliziert an sich das Vertrautmachen mit Fremden und leistet zugleich die Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt. Sie weist über Abschlüsse und über die Stellung im Erwerbsleben, welche eng mit dem erreichten Bildungsniveau zusammenhängt, den Individuen gesellschaftliche Positionen zu und bestimmt damit wesentlich die wirtschaftliche Integration und Versorgung der Migranten und ihrer Nachkommen. Und von Bildung (im weitesten Sinne als Teilhabe/Akkulturation an der Kultur der Mehrheitsgesellschaft) wird auch das Überbrücken kultureller wie sozialer Differenzen zugunsten des Gefühls der Zugehörigkeit und der Loyalität zu *einer* Gesellschaft erhofft. Bildungsinhalte dienen daher der Vermittlung der für Alltag, Wirtschaft und Erwerbsarbeit notwendigen Kenntnisse, wie auch der zentralen kulturellen Wissensbestände westlicher Kulturen. Das Bildungs- und Erziehungssystem stellt durch seine hochgradige Differenzierung eine zentrale sozialstrukturelle Selektions- und Zuweisungsinstantz eben auch für Migranten dar. Die Teilhabe an Schul- und Berufsausbildung und der individuelle Erfolg in Bildungssystemen sind daher für die Integration von Migranten von zentraler Bedeutung.

Innerhalb dieses Spannungsfeldes ist auch die vorliegende Arbeit angelegt. Sie leistet einen Beitrag zu zwei großen Forschungsbereichen: zur Bürgertumsforschung einerseits und zur Migrationsforschung andererseits, kombiniert dabei unterschiedliche Denk- und Theorietraditionen zum Konzept des Bürgerlichen und verbindet sie mit system- und handlungstheoretischen Gesichtspunkten. Sie nimmt gesellschaftliche (bürgerliche) Akteursgruppen und die Eigenlogik von gesellschaftlichen Teilbereichen in den Blick. Westliche Gesellschaften sind gegenwärtig einem hohen Migrationsdruck ausgesetzt, und zumindest die hier untersuchten Länder haben bereits eine mehr oder weniger lange Tradition als Einwanderungsländer. Die Zuwanderung ist dabei kein quasi „naturgesetzlicher“ Vorgang, sondern Gegenstand heftiger gesellschaftspolitischer Auseinandersetzungen in den jeweiligen Gesellschaften, in denen um die Notwendigkeit über das Ausmaß sowie die „Qualität“ der zuzulassenden Migration gestritten wurde und wird. Migration ist meist staatlich reglementiert, folgte und folgt neben humanitären primär ökonomischen Interessen und Überlegungen. Diese Motivlage bildet den Hintergrund, denn es geht in dieser Studie nicht um die konkreten politischen Auseinandersetzungen um Zuwanderung und Ausländergesetzgebung in den westlichen Gesellschaften. Vielmehr soll die generelle Behandlung von Fremden, abzulesen an dem sozial-kulturellen und politischen Ordnungsgefüge –

aber vor allem an den Bildungssystemen und an der pädagogisch-kulturellen Pluralität der jeweiligen Gesellschaft – analysiert werden. Dieser Zugang bietet den Vorteil, konkretes Handeln in den Blick zu nehmen, das stellvertretend für die gesamte Gesellschaft angesehen werden kann, da eben alle Zuwanderer davon betroffen waren und sind, wenngleich in unterschiedlichem Ausmaß. Die Betrachtung der realen Auswirkungen bildungspolitischer Entscheidungen ist in diesem Zusammenhang wichtiger als die Analyse unterschiedlicher innergesellschaftlicher Interessenskonstellationen und Meinungsbildungen.

Die Untersuchung wird ebenso historisch wie auch auf die gegenwärtige Situation gerichtet sein, denn das eigentliche Erkenntnisinteresse dieser Studie liegt auf dem Zusammenhang zwischen der historisch-kulturellen Tradition eines Landes und der jeweilig politisch-gesellschaftlichen Umgangsweise, insbesondere mit Migranten aus fremden Kulturen, in erster Linie muslimischer Herkunft. Es liegt die These zugrunde, dass jenes Selbstbild, welches Mitglieder von ihrer Gesellschaft, ihrem Land als Ganzes haben, dem sie sich zugehörig fühlen, dass jene Form von kollektiver Identität einerseits bestehende historische Wurzeln hat, konkret im Entstehungsprozess des Nationalstaats selbst verwurzelt ist, und gleichzeitig die Möglichkeiten und Grenzen des praktischen Umgangs mit Fremdheit (und daher mit Migranten) bereits absteckt. Dabei wäre es unangemessen, einen direkten Zusammenhang zwischen der Formierung von Nationalstaaten und Nationalitätsbildern im 19. Jahrhundert und der gegenwärtigen Politik gegenüber Migranten zu postulieren. Vielmehr soll gezeigt werden, welchen Einfluss Ersteres auf Letzteres hatte; inwieweit dieser sich auch heute noch nachzeichnen lässt und welche Transformationen ein gesellschaftliches Selbstbild – als nationale Identität – und Migrationspolitik jeweils durchlaufen haben. Dies wird im engeren Sinne Gegenstand der Länderstudien sein. Diese werden dabei jeweils drei Teile haben: die idealtypische Darstellung der Nationalstaatsentwicklung und die Genese nationaler Identität, dann die Ausländer- und Zuwanderungspolitik und schließlich die Bildungspolitik und Bildungswirklichkeit, an der sich besonders gut ablesen lässt, wie der Anwesenheit großer Gruppen von Einwanderern gesellschaftlich Rechnung getragen wird.

Die detaillierten Länderstudien stehen unter einer übergeordneten Problem Perspektive, denn mit der vorliegenden Arbeit soll das generelle Verhältnis moderner westlicher Gesellschaften zu kultureller Fremdheit in Gestalt von Migration untersucht werden. Die Moderne – als historische Epoche wie als Gesellschaftstypus mit entsprechender Kultur –, wie sie sich im ausgehenden 18. und dann im 19. Jahrhundert in (West-)Europa und Nordamerika durchgesetzt hat, zeigte von Beginn an das Selbstbewusstsein der Überlegenheit von Marktwirtschaft und Demokratie als die grundlegenden gesellschaftlichen Ordnungsprinzipien. Und auch wenn in modernen Gesellschaften selbst starke Gegenkräfte entstanden sind, ist dieses bürgerliche Selbstbewusstsein in der Popularität und der politischen Verwendungsweise des Konzepts einer Zivilgesellschaft heute deut-

lich sichtbar. Meines Erachtens wird mit ihm als Kritikformel – anfangs befördert durch die osteuropäischen Bürgerrechtsbewegungen – ein normativer Anspruch an die Mitglieder aller anderen Kulturen formuliert: die Aufforderung zur Anpassung und Übernahme westlicher politischer Normen aufgrund deren „offensichtlicher“ historischer Überlegenheit gegenüber allen anderen Formen gesellschaftlicher Organisation. Im gegenwärtigen Diskurs um Zivilgesellschaft schwingt die Hoffnung auf deren Problemlösungspotenzial und deren integrative Wirkung mit. Betont wird von einigen ihrer Vertreter, wie stark dies als normatives Ordnungsmodell in der Tradition westlicher, d. h. europäischer Geschichte stehe; eine Tradition, die letztlich bis in die Antike reiche, das Christentum mit einschließe, ihre wesentlichen Prägungen jedoch in der Frühen Neuzeit und dem Beginn der Moderne mit und in der Aufklärung erhalten habe.

Mit der historisch-soziologischen Analyse der Genese westlicher Gesellschaften (strukturell wie kulturell) soll die doppelte Selektivität deutlich gemacht werden. Selektiv zum einen in ihrer Begrenztheit eben auf die westlichen Kulturen. Hier vertrete ich die These, dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass jedem Migranten die Integration in demokratische, westliche Gesellschaften gelingen *muss*, sondern dass kulturelle Unterschiede eine zu erwartende Barriere darstellen und den Migranten als Defizit zugeschrieben werden. Ganz zentral ist dabei, dass sich Integrationsschwierigkeiten primär nicht an der wirtschaftlichen, politischen oder gesellschaftlichen Grundordnung entzünden, sondern an den spezifisch kulturellen Ausprägungen des lebensweltlichen Alltags mit all seinen kulturellen Selbstverständlichkeiten (Umgangsformen, Alltagskultur, Hochkultur, Geselligkeitsstile, Religiosität). Kann man für die politische Staatsform einer Demokratie noch eine gewisse normative Leitfunktion anerkennen, gilt dies für die Alltagskultur – die trotz aller inneren Differenziertheit in Schichten und Milieus eine gewisse kulturelle Grundstruktur hat – in keinsten Weise. In diesem Sinne sind moderne Gesellschaften immer spezifisch, historisch, kontingent und nicht *per se* in irgendeiner Form anderen Gesellschaften überlegen, auch wenn sie diesen Anspruch erheben.

Moderne westliche Gesellschaften sind aber auch in sozialer Hinsicht selektiv, wenngleich sie sich selbst eine universalistische Inklusionsfunktion auf der Basis allgemeiner Bürgerrechte zuschreiben. *De jure* sind diese Ansprüche auch erfüllt, denn demokratische Gesellschaften inkludieren über das Staatsbürgerrecht zunächst tatsächlich alle erwachsenen Bürger eines Landes. Hier wird bereits deutlich, wie Migranten mittels Verweigerung oder Erschwerung der staatsbürgerschaftliche Partizipation dennoch rechtlich ausgegrenzt werden können; wichtiger ist hier die soziale Ausgrenzung aus der Gesellschaft, denn die *tatsächliche* Teilhabe am gesellschaftlichen Leben beruht weniger auf den rechtlichen Bestimmungen als vielmehr auf der Verfügbarkeit von ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital (Bourdieu). Davon betroffen sind also primär ärmere Haushalte mit niedrigem Bildungsniveau.

Anhand der Theorien soziologischer Klassiker (Elias, Simmel, Weber) werde ich die Entwicklungsbetrachtung der Moderne in Europa nachzeichnen. Der Fokus liegt dabei auf dem inneren Widerspruch zwischen universalistischem Geltungsanspruch und Inklusionsversprechen sowie deren selektiver Umsetzung, der diesen modernen Gesellschaften eingeschrieben ist. Die historische, bis in die Frühe Neuzeit zurückreichende Analyse mit der Konzentration auf die Entstehung des Bürgertums als sozialer und letztlich politisch bestimmender Bevölkerungsgruppierung stellt diesen trotz aller Gleichheitsversprechen und Inklusionschancen letztlich exklusiven Charakter westlicher Gesellschaften heraus und kann zeigen, welche Ideologien seitens der herrschenden Klassen entwickelt wurden, um den Widerspruch zwischen Inklusionszusagen und tatsächlichen Inklusionschancen nicht zu sozialem Zündstoff werden zu lassen. Auch auf wissenschaftlichem Gebiet hat diese Antinomie weitreichende Kritik und Gegnerschaft zur Moderne selbst hervorgebracht (bspw. Sozialismus); zeigt sich auch die moderne Kultur als in sich grundsätzlich ambivalent und oszilliert zwischen Anspruch und Wirklichkeit (eine Differenz, die politisch bearbeitet werden kann, grundsätzlich aber ausgehalten werden muss). Die moderne bürgerliche Gesellschaft hat sich zur irreduziblen Vielfalt, zu großer Unterschiedlichkeit der Handlungsformen und Lebensweisen gewandelt. Die Zumutung an die Individuen besteht in der Gegenwart im Aushaltenmüssen und -können von mangelnder Eindeutigkeit. Verbindlich vorgegebene, normative Schemata fehlen, und es gilt, mit Ambiguität umzugehen. Der fragile Charakter von Identität ist eine der Folgen.

Welche Rolle spielen diese Überlegungen in dem hier interessierenden Zusammenhang? Jeder Gesellschaft ist eine Ungleichheitsstruktur eingeschrieben, d. h., Gesellschaften können auch als Konfliktgefüge mehrerer sozialer Gruppierungen um Ressourcen wie Geld, Einfluss und Macht verstanden werden. Migranten treten als neue Gruppe in dieses Konfliktgeflecht ein und müssen sich behaupten. Sie müssen also nicht nur symbolisch auf politischer und kultureller Ebene als Teil der Gesellschaft akzeptiert werden, wirkliche Integration und Akzeptanz umfasst auch adäquate Inklusion in die wirtschaftliche Struktur und in das Bildungswesen, damit das Merkmal der fremden Herkunft nicht bereits als kausal für manifeste soziale Ungleichheit verantwortlich gemacht werden kann. Umgekehrt ließen sich damit auch die Formen des „Draußenstehens“ von Migrantengruppen intern differenzieren, denn es ist sowohl eine symbolische Anerkennung bei ökonomischer Marginalisierung wie auch eine symbolische Ausschließung aus der Gesellschaft (Verweigerung von Einbürgerung etc.) bei ökonomischer Integration denkbar, wie natürlich auch kumulierende Ausschließungserfahrungen.

Die Arbeit nimmt also sowohl symbolische als auch ökonomische Konfliktebenen in den Blick und begreift letztlich die modernen Gesellschaften nicht als zeitlose Gebilde, sondern ist stark an den Transformationen interessiert, die sich in den Anerkennungsverhältnissen zwischen Bevölkerungsmehrheit und Minder-

heiten und den Relationen sozialer Ungleichheit ergeben haben bzw. welche unter dem Druck unabweisbarer sozialer Prozesse zu erwarten sind.

Bildungspolitik und pädagogische Konzeptionen im Umgang mit Schülern mit Migrationshintergrund spielen in diesem Zusammenhang eine besondere Rolle. Zuvor ist ausgeführt worden, dass Bildungssysteme sozusagen die Scharnierfunktion zwischen Individuen oder sozialen Gruppen und der Sozialstruktur mit ihrem Positionsgefüge übernehmen. Nun ist ersichtlich, auf welche Weise dies vonstatten geht. Vor allem in der Schulausbildung wird einerseits der Grundstein für die spätere berufliche Karriere des Einzelnen gelegt, werden also Lebenspläne vorgezeichnet. Gleichzeitig werden im Bildungssystem allgemein die Kinder und Jugendlichen in die Kultur des Landes hineinsozialisiert, dort erst eigentlich und letztlich zu Staatsbürgern gemacht, indem sie die Werte und Pflichten der demokratischen Grundordnung idealerweise internalisieren. Dabei gilt es aber zu beachten, dass Bildungssysteme nicht voraussetzungslos funktionieren, wie insbesondere die Arbeiten von Pierre Bourdieu in aller Deutlichkeit gezeigt und internationale Vergleichsstudien vielfach bestätigt haben. Bildungsprozesse bauen auf den alltagsweltlichen Lebensbedingungen und den in Familien ablaufenden Prozessen auf, die mehr oder weniger gut auf die Schulkarriere vorbereiten. Es ist leicht ersichtlich, dass Migranten hier vor besonderen Problemen stehen, da ihnen meist die Sprache der Aufnahmegesellschaft und deren zentrale kulturelle Wissensbestandteile fremd sind. Vor allem die Kinder der ersten Einwanderergeneration sind damit einerseits zum Wohle ihrer Lebenschancen im neuen Land auf die Akkulturationsleistung von staatlichen Bildungssystemen angewiesen, gleichzeitig stehen dem seitens der Strukturierung und Funktionsweise von Bildung in den einzelnen Ländern auch spezifische Schwierigkeiten entgegen. Es bedarf also besonderer pädagogischer Konzepte und Gestaltung von Lehrplaninhalten, um für Migranten tatsächlich Chancengleichheit im Bildungssystem zu gewährleisten.

Das Konzept der Interkulturellen Pädagogik verspricht gegenwärtig, diese Aufgaben zu meistern. Die einzelnen Länderstudien werden daher im Detail beleuchten, inwieweit sich durch die Verwirklichung dieses Konzepts Erfolge zeigen: durch Anerkennung von ethnisch-kultureller Differenz, einer besonderen Förderung von Migranten und durch den Versuch von Chancengleichheit für Migranten im Bildungssystem. Ich lasse mich dabei von der These leiten, dass zwischen der gesellschaftlichen und politischen Stellung zu Migration und der Organisation der staatlichen Bildung – inhaltlich wie strukturell – ein Zusammenhang besteht, bzw. dass Interkulturelle Pädagogik nicht im Schulalltag Einzug halten kann, wenn nicht auch auf symbolisch-kultureller Ebene die Anerkennung ethnisch-kultureller Minderheiten verbessert worden ist.

Es sind also eine Reihe von offenen Fragen, die diese Studie motiviert haben, und es ist abzusehen, dass sie sich nicht immer eindeutig beantworten lassen, erst recht nicht auf theoretischer Ebene. Denn hierbei handelt es sich um soziale Pro-

zesse, die zwar in Abhängigkeit von kulturellen Traditionen und strukturellen Gegebenheiten stehen, ebenso aber auch jeweils landesspezifisch sind. Ausgewählt sind Kanada, Frankreich und Deutschland, wobei Kanada und Deutschland etwas ausführlicher analysiert werden. Kanada ist ein Beispiel für ein klassisches Einwanderungsland, wo Wohlstand und Entwicklung seit jeher auf die Potenziale von Zuwanderern angewiesen sind. Doch anders als die Vereinigten Staaten bündelt Kanada mit dem Gegen- und Miteinander des anglophonen und frankophonen Kanadas zwei Gesellschaften in einer, macht das Land damit zu einem einzigartigen Fall, der ebenso einzigartige Problemlagen mit sich bringt. Frankreich hat aufgrund seiner kolonialen Vergangenheit eine lange Tradition der Zuwanderung. Gleichzeitig ist es mit dem Imperativ republikanischer Werte – also eigentlich der Zivilgesellschaft – prädestiniert, die innere Widersprüchlichkeit und Selektivität eben dieser normativen Gesellschaftsordnung nicht anzuerkennen. Deutschland als drittes Beispiel steht Frankreich aufgrund der gemeinsamen kontinentaleuropäischen Geschichte zwar sehr nahe, hat andererseits aber keine kulturelle Tradition als Einwanderungs- und Kolonialland (die deutsche Kolonialgeschichte endete 1918 und es ist keine Relevanz für die Nachkriegsentwicklung zu erkennen). Allerdings kann Deutschland eine besonders stark ausgeprägte Tradition übersteigerten Nationalismus im Wilhelminischen Kaiserreich bis hin zu rassistisch motivierter Fremdenfeindlichkeit und Vernichtungspolitik im Nationalsozialismus zugeschrieben werden, woraus ersichtlich ist, dass auch für das heutige Deutschland spezifische Bedingungen für die Anerkennung von Fremdheit und die Integration von Migranten bestehen.

Wie schon erwähnt, wird die Betrachtung bezogen auf Migrantengruppen im Wesentlichen auf Migranten muslimischer Herkunft beschränkt bleiben. Das verweist natürlich auf die gegenwärtige globale Auseinandersetzung um islamischen Fundamentalismus bzw. jeweils spezifische Probleme westlicher Gesellschaften mit ihrer muslimischen Minderheit. Anhand dessen soll letztlich analysiert werden, wie einerseits eine ganz bestimmte, aus den nicht-westlichen Kulturen stammende Gruppe von Migranten erstens auf westliche Kulturen und Gesellschaften reagiert, wie ihnen die Anpassung gelingt und sie sich in die jeweilige Sozialstruktur einordnen, welche Ergebnisse deren Kinder in den Schulen erzielen und auf der anderen Seite, welche Anstrengungen die Aufnahmegesellschaften zur verbesserten Integration, vor allem im Bildungsbereich, unternommen haben. Es wird also eher versucht, eine pädagogische und sozialwissenschaftliche Perspektive darauf zu gewinnen, als Fragen eindeutig zu beantworten. Die vorliegende Analyse transzendiert also die gegenwärtigen Situationen und Probleme von muslimischen Zuwanderern und ihren Nachfahren in westlichen Gesellschaften über die nationalstaatliche Spezifität hinaus auf die allgemeinen strukturellen, habituellen und normativen Grundlagen westlicher Gesellschaften.

Diese Studie analysiert das multiethnische Zusammenleben in gegenwärtigen westlichen Gesellschaften, fokussiert auf die Eingliederung und Akzeptanz ethnisch-religiöser Minderheiten in die Bevölkerungsmehrheit unter besonderer Berücksichtigung des Bildungssystems und des pädagogischen Umgangs mit ethnisch-kultureller Pluralität. Integration wird daher nicht unter der Dichotomie Stabilität/Zerfall beleuchtet, sondern mittels der Unterscheidung von drinnen/draußen bezogen auf die Minderheitsgruppen. Dies scheint aktuell von besonderer Problematik und öffentlichem Interesse. Die Arbeit wird zeigen, dass sowohl das klassische Einwanderungsland Kanada, die ehemalige Kolonialmacht Frankreich wie auch die Bundesrepublik Deutschland, die bis in die jüngste Zeit nicht als Einwanderungsland betrachtet wurde, in den letzten Jahren und Jahrzehnten zu einer grundlegenden Transformation ihrer Einwanderungs- und Integrationspolitik gekommen sind; dass vor allem die europäischen Staaten nach dem Ende der bipolaren Weltordnung in der Anerkennung ihrer ethnisch-kulturellen und religiösen Pluralität einer neuen Herausforderung gegenüberstanden und weiterhin stehen. Noch stellt diese Problematik keine Existenzbedrohung gegenwärtiger Gesellschaften dar, wenngleich die Unruhen in den Pariser Vorstädten im Herbst 2005 dramatische Ausmaße angenommen haben. Bereits anhand der damaligen Vorgänge lässt sich zeigen, dass es den Demonstranten eben nicht um eine Überwindung des bestehenden Gesellschaftssystems ging, sondern um Teilhabe an Arbeit und Wohlstand, Anerkennung von Identitätswürfen und Zugehörigkeiten durch die Mehrheitsgesellschaft. Diese Aspekte sind für ethnisch-kulturelle Minderheiten – und besonders für muslimische Zuwanderer – problematisch. Sozioökonomische Marginalisierung und Ungleichbehandlung gehen oft mit kultureller Ignoranz oder Ausschluss einher. Dies geschieht vor dem Hintergrund des Selbstverständnisses, das jede Gesellschaft von sich hat, mit der sich die Gesellschaftsmitglieder als solche erkennen und wechselseitig anerkennen und mit dessen Hilfe sie die Grenzen der Zugehörigkeit markieren können. Dieses Selbstverständnis beruht auf gemeinsam geteilten Werten und Normen, der gemeinsamen Geschichte eines Territoriums – und damit auch der Erfahrung, von anderen Staaten als zusammengehörige Einheit wahrgenommen zu werden.

Zuwanderer stehen als Fremde zunächst immer außerhalb dieser kulturellen Form der Selbstvergewisserung und Selbstbeschreibung. Ihre Integration oder besser: Eingliederung in die Einwanderungsgesellschaft, ebenso wie ihre Anerkennung durch diese – nicht als Fremde, sondern als dazugehörige Neue – hängt, so eine These dieser Studie, erstens mit der Distanz, d. h. Fremdartigkeit zwischen Herkunftskultur des Migranten und der Kultur des Einwanderungslandes, und zweitens mit der Offenheit und dem praktisch-kulturellen Umgang in der Einwanderungskultur mit Fremdheit und Migranten zusammen. Für die Integration von Minderheiten ist Letzteres sogar von entscheidender Bedeutung. Es soll verdeutlicht werden, dass nicht kulturelle Differenzen schlechthin für soziale

Ausschließungs- und Segregationsprozesse verantwortlich sind, sondern der Umgang, den eine Gesellschaft mit den kulturellen Differenzen pflegt. Dabei ist ein kulturalistischer Fehlschluss zu vermeiden.¹ Kulturen sind nicht per se unverträglich, stoßen sich nicht wie Antikörper voneinander ab. Wenn kulturelle Unterschiede zur sozialen Abgrenzung betont und benutzt werden, dann stehen dahinter partikulare Interessen; erfüllt dies eine soziale Funktion. Schon hier kann darauf hingewiesen werden, dass jenes kulturell-religiöse, konflikträchtige Verhältnis, wie es Frankreich und Deutschland mit ihrer muslimischen Minderheit kennen, ganz wesentlich auf soziale Verteilungskonflikte zurückgeht, es ist also auch materiell und politisch begründet. Nicht ohne Interesse ist es, warum Konflikte dieser Art auf kultureller Ebene ausgetragen werden. Meiner Ansicht nach bietet es sich aber auch nicht an, der materiellen Ebene so großes Gewicht zuzuweisen, dass die Kulturalisierung von sozialen Konflikten lediglich als Ablenkung, Ideologisierung oder Verschleierung zu interpretieren ist.

An den zusammenfassenden Überblick über die Thematik werden sich drei Unterkapitel anschließen, welche Begriffe behandeln, die sehr häufig in der wissenschaftlichen Literatur ebenso ubiquitär und damit sehr vielseitig und missverständlich gebraucht werden. Das gilt im besonderen Maße für das Konzept der „modernen Gesellschaft“ und den Bildungsbegriff. Zuerst kommt es darauf an zu bestimmen, was eine moderne Gesellschaft dem „Wesen“ nach ausmacht und wo die Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen modernen Gesellschaften zu sehen sind. Auf diesen impliziten Hintergrund stützt sich die historische Analyse ebenso wie die einzelnen Länderstudien.

Vorstellungen von Bildung, Erziehung oder Sozialisation sind jedem pädagogischen Konzept inhärent, damit vor allem auch deren Möglichkeiten und die Grenzen, die je nach weltanschaulicher Perspektive variieren. In der Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft und ihrer begrifflichen Bestimmung wie auch im engeren Konzept der Zivilgesellschaft ist der Bildungsbegriff normativ aufgeladen, sodass auch hier zunächst einmal eine Begriffsklärung und Verortung der eigenen Perspektive nötig sind.

Im zweiten Kapitel werde ich versuchen, nach begrifflichen Vorklärungen, die den Bedeutungshorizont des „Bürgerlichen“ ausleuchten, eine umfängliche Beschreibung und historische Herleitung gegenwärtiger moderner, westlicher Gesellschaften zu geben. Es beginnt mit der Entstehung des Bürgers in der griechischen Polis und seinem kurzen Aufblühen in der mittelalterlichen europäischen Stadtkultur. Auch hier wird nicht historisch umfassend argumentiert, sondern typologisierend und komplementär. Denn in der Antike entsteht die Figur des Bürgers als eines politisch verantwortlich handelnden Menschen; in den mit-

1 Nick, P. (2003): Ohne Angst verschieden sein. Differenzenerfahrungen und Identitätskonstruktionen in der multikulturellen Gesellschaft, Campus Verlag, Frankfurt/Main, S. 51

telalterlichen Städten konnte sich dann der Typus des ein Handwerk oder ein Gewerbe betreibenden Bürgers entfalten.

Im darauf folgendem Kapitel zeichne ich in groben Linien die strukturellen wie auch kognitiv-geistigen Veränderungen nach, die vor allem europäische Gesellschaften im 20. Jahrhundert, also innerhalb der Moderne, durchgemacht haben. Auf die Diskussion um einen Epochenbruch – egal ob hin zur Postmoderne oder zur Zweiten Moderne – wird nicht näher eingegangen, im Vordergrund steht die Kontinuitätsperspektive. Denn darauf aufbauend wird das Konzept der Zivilgesellschaft entfaltet, wie es gegenwärtig diskutiert wird. Nach der abstrakten Bestimmung des Bildungssystems im ersten Kapitel erfolgt hier nun ein ausführlicher Blick auf die Bildungssysteme moderner Gesellschaften, wie sie sich als Strukturelement eingefügt haben, welche Funktionen sie erfüllen und welche Folgen und Auswirkungen dies hat. Auch diese Darstellung ist prinzipiell problemorientiert, d. h., sie soll den Boden bereiten für die intensive Auseinandersetzung mit nationalen Bildungspolitiken und der jeweiligen Implementierung Interkultureller Pädagogik als Leitvorstellung für multiethnische Gesellschaften.

Vor diesem Hintergrund eines so entfalteten „Begriffs der bürgerlichen Gesellschaft“ (einschließlich des Begriffs der „Zivilgesellschaft“), der normative und analytische Theoriestränge kombiniert und Ambivalenzen und Zumutungen herausarbeitet, werden in den folgenden drei Kapiteln die drei Länderstudien ausgebreitet. Unterstellt ist, dass die Kategorie und die Geschichte des Bürgertums und der bürgerlichen Gesellschaft für die Analyse der von Migrationsprozessen geprägten Gegenwartsgesellschaften eine erhebliche Erklärungskraft besitzt. Wie gehen die drei westlichen, bürgerlich-modernen Gesellschaften mit der ethnischen und religiösen Pluralität ihrer Bevölkerung um, welche Position haben diejenigen, deren eigene kulturelle Traditionen nicht in der bürgerlich-okzidentalen Geschichte verwurzelt sind? Diese Frage zielt zunächst auf Kanada, dann auf Frankreich und schließlich auf Deutschland. Für jede der drei Studien ist der Rekurs auf die Geschichte, die nationale wie die allgemeine Konstruktion, der analytische Ausgangspunkt. Für die drei Länder lassen sich sehr unterschiedliche Verläufe rekonstruieren. Die Argumentation zeigt, dass Bürgerlichkeit nicht einfach eine geschichtsphilosophische Notwendigkeit ist, zumal auch außerordentlich problematische Gesellschaftsprojekte in diesen drei Geschichten identifiziert werden können: in Deutschland der Nationalsozialismus, in Kanada die weitgehende Ausgrenzung der indigenen Bevölkerung, in Frankreich vor allem die Ghettoisierung der Migranten in den Banlieues der großen Städte.

Im Vergleich der drei Länder wird deutlich, dass auch das jeweilige Verhältnis von Staat und Bürgertum weitreichende Unterschiede aufweist. Der starke republikanische französische Staat wird neben dem deutschen autoritativen sichtbar. Dem wird jeweils das unterschiedliche Konzept von Staatsbürgerschaft zur Seite gestellt. Während in Frankreich das „ius soli“, d. h. das Bekenntnis zur Republik, als alleinige Bedingung für die Zugehörigkeit galt, standen und stehen in

Deutschland immer noch mit dem „*ius sanguinis*“ ethnische Konzeptualisierungen im Zentrum der Frage, ob jemand zur Nation gehört, das Staatsbürgerrecht erwerben kann oder nicht.

Anders dagegen auch das Konzept des bürgerlichen Staates im klassischen Einwanderungsland Kanada, das sich in erster Linie als eine zivilgesellschaftliche Konzeption beschreiben lässt. Mit ihm scheint am Anfang der Bürgergesellschaft nicht der Staat zu stehen, sondern das Individuum in seinen sozialen Bezügen. Das heißt aber auch, dass Vereinigungen, Gruppen in der Geschichte und Gegenwart nicht einfach von der Staatsmacht bevormundet werden können. Eben das zeigt der langwährende Konflikt zwischen „Quebec“ und den englischsprachigen Teilen des Landes. In dieser Tradition sind „Vereinigungen“ die Institutionen, die den Gang der staatlichen Politik entscheidend mittragen. Auf sie vermag auch unter aktuellen Bedingungen die Politik zurückgreifen. Migrationspolitik ist insofern auch ein soziales und politisches Feld, auf dem die Gesellschaft sich selbst und ihren Wandel regelt.

Die Arbeit beschreibt, wie diese drei bürgerlichen Gesellschaften nicht nur von differenten Staatskonzepten geprägt waren und sind, sondern auch sehr differente Formen des staatlichen und sozialen Umgangs mit Migranten entwickelten. In Kanada werden die Einwandernden je nach Herkunftsland eher als eine weitere hinzukommende „Vereinigung“ wahrgenommen, die sich mit den bereits vorhandenen bürgerlichen Vereinigungen in einer aktiven Weise verknüpfen muss und kann, während in Frankreich die Migranten immer in erster Linie als politische Individuen gesehen werden, die sich die Möglichkeiten und Anforderungen der Republik zu eigen machen können, wenn sie dauerhaft mit diesem Land verbunden bleiben wollen. Zu einer solchen Tradition aber gehört in Frankreich die Trennung von Staat (als der Gesamtheit aller Bürger und nicht primär als verselbständigtes Legislativ- und Exekutivorgan) und Kirche (als einer partikularistischen Instanz).

In allen drei Gesellschaften nimmt die Arbeit die aktuellen pädagogischen und didaktischen Veränderungen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen im Bildungssystem in den Blick und identifiziert die in ihm entwickelten Traditionen und Konzeptionen der Bürgergesellschaft und der Bürgerlichkeit. Im Blick auf das kanadische Bildungssystem werden deshalb auch ohne gesellschaftlichen Widerspruch die neu hinzukommenden „Vereinigungen“ muslimischer Migranten sowohl ethnisch als auch kulturell als different markiert – so wie alle Gruppen im Kontext von Schule und anderen gesellschaftlichen Bereichen als eine eigene Gruppe identifizierbar sind, ist doch kulturelle und ethnische Differenz ein gesellschaftlich anerkanntes Stigma aller zivilgesellschaftlichen Vereinigungen. Das kanadische Konzept des schulischen Umgangs mit Differenz wird als „interkulturell“ bezeichnet und ist Teil einer breiten Anerkennungskultur. Dass an diesem Konzept deshalb auch viele gesellschaftliche Gruppen – im Unterschied zu

Deutschland – beteiligt sind, belegt die vorliegende Arbeit auf der Basis von Quellen.

Anders in Frankreich. Hier kann – vor dem Hintergrund der aktuellen Probleme – der bürgerliche Staat mit seinem Anspruch, Gerechtigkeit und Gleichheit durch Leistung im Bildungssystem durchsetzen zu wollen, als historisch überholt bezeichnet werden. Das radikale französische Konzept der Revolution und Aufklärung kann mit seinen egalisierenden Unterstellungen nicht mehr die Probleme der spätbürgerlichen Gesellschaft, vor allem ihrer heutigen Pluralität und Differenz, bearbeiten. Die Schule wie die Banlieues sind Orte, an denen das Misslingen dieses bürgerlichen Projekts der Moderne sichtbar wird, ein sorgsames pädagogisches Umgehen mit Differenz findet dort nicht statt.

Schließlich die Darstellung der deutschen Geschichte und der schulischen Integrationsproblematik seit den 60er-Jahren: Dieser Teil beschreibt besonders ausführlich die Situation von Muslimen in Deutschland. Die Interkulturelle Pädagogik wird im Blick auf das deutsche Bildungssystem einerseits in ihrem „Siegeszug“, andererseits aber auch in ihrer Vielschichtigkeit diskutiert, wobei die Bandbreite theoretischer Konzeptionen interkultureller Erziehung u. a. am unterschiedlich genutzten Begriff von Kultur deutlich wird: Kulturrelativistische Konstruktionen finden sich in der Interkulturellen Pädagogik ebenso wie solche, die Kultur als ein relativ stabiles, Identität formendes Konzept nutzen. Welche Konsequenzen für den pädagogischen Umgang mit Kindern und Jugendlichen folgen daraus? In welche Richtung lassen sich diese für Offenheit plädierenden Unterrichtskonzeptionen entwickeln? Das versucht diese Studie zu klären, indem im abschließenden Teil auf das bürgerliche Konzept von Bildung zurückgegriffen wird. Es ist eine der bürgerlichen Konzeptionen, die sich mit der Aufklärung verband. Interkulturelle Bildungserfordernisse sind insofern anschlussfähig an das Humboldtsche Bildungskonzept. In dieser Perspektive können kulturrelativistische und universalistische Sichtweisen und Ansprüche kombiniert werden, um dem je einzelnen Individuum Gerechtigkeit widerfahren zu lassen: Die Migrantenkinder und -jugendlichen sind in dieser Perspektive immer auch als außerordentlich aktiv, als Handelnde gedacht. Die Offenheit für Fremdes gilt für alle, für die Einheimischen wie für die neu Hinzukommenden, was auch zutrifft im Blick auf Selbsttätigkeit und die unterstellte besondere Relevanz von Sprachfähigkeit. Schließlich aber hat das Bildungswesen seinen Absolventen, den Migrantenkindern wie den übrigen, einen Arbeitsplatz durch Bildung zugänglich zu machen.

Meinen Recherchen zufolge gibt es bisher keine Literatur, die explizit die in der Einleitung genannten Fragestellungen aus der darin entwickelten Perspektive bearbeitet. Vielmehr habe ich diese aus den Untersuchungen zur Geschichte des Bürgertums, der politischen und sozialen Ideengeschichte, den soziologischen Entwicklungstheorien der okzidentalen Moderne (Weber, Simmel, Elias, Haber-

mas) sowie den aktuellen Beiträgen zur Zeitdiagnose und Gegenwartsbeschreibung erarbeitet (Bauman, Beck, Keupp). Jeder einzelne hier angerissene und eingebaute Themenkomplex ist bereits intensiv erforscht und in der Fachliteratur behandelt und würde selbst eine eigene Arbeit füllen. So kann nicht jeweils zu den einzelnen Aspekten ein ausführlicher Literatur- und Forschungsüberblick gegeben werden. Die Auswahl der Quellen und Autoren ist notwendig selektiv, lässt sich aber von der Überzeugung leiten, auf diese Art und Weise die ins Auge gefassten Entwicklungsprozesse und Konstellationen angemessen zu charakterisieren. Bezüglich der bürgerlich-modernen Gesellschaft wird von diesem Vorhaben aufgrund der Zentralität des Konzeptes für diese Studie abgewichen.

Bürgerlich-moderne Gesellschaft und in diesem Zusammenhang auch Zivilgesellschaft ist seit einigen Jahren zunehmend häufiger Gegenstand sozialwissenschaftlicher Veröffentlichungen (vgl. Kocka, Hettling/Hoffmann, Dahrendorf) sowie politischer Diskussionen und Beiträge. Dabei können grob drei Bezugsrahmen unterschieden werden: Zunächst der historische, der – wie auch in dieser Studie – den Bürger und die bürgerliche Gesellschaft ideengeschichtlich bis ins Mittelalter oder die Antike zurückführt (vgl. Hettling/Hoffmann, von Beyme, Ribhegge). Damit verbunden ist bereits der zweite Aspekt, in dem sie als gesellschaftliche Ordnungsvorstellung, also als Strukturprinzip gesellschaftlichen Aufbaus und politischer Herrschaft und Steuerung konzipiert wird. Als solches hat sich der Begriff der bürgerlich-modernen Gesellschaft längst von seiner ursprünglichen Bindung an den Nationalstaat gelöst und wird auf die europäische oder gar globale Ebene projiziert (vgl. Gosewinkel/Rucht, Koenen, Knodt/Finke). Gleichzeitig verweist dies auf den normativen Charakter des Konzepts im Sinne eines Leitbildes tatsächlicher Politik und eines unterstellten Idealbilds westlicher Verfassungen mit einer entsprechenden politischen Kultur. Drittens wird Bürgerlichkeit wie auch der verwandte Begriff der Zivilgesellschaft als heuristisches Mittel genutzt, als operationalisierter Idealtypus, wodurch die Vielfältigkeit der sozialen Realität wie auch die Widersprüchlichkeit der Konzeptionen selbst ins Licht gerät.²

2 Die meisten Publikationen behandeln mehrere der genannten Aspekte: Kocka (Hrsg.), (1995): *Bürgertum im 19. Jahrhundert* 3. Bd.; Schulze (2005): *Lebenswelt und Kultur des Bürgertums im 19. und 20. Jahrhundert*; Ribhegge (2002): *Stadt und Nation in Deutschland vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Die Entstehung der Zivilgesellschaft aus der Tradition der Städte*; Kocka (2004): *Zivilgesellschaft in historischer Perspektive*; von Beyme (2000): *Zivilgesellschaft – Von der vorbürgerlichen zur nachbürgerlichen Gesellschaft*; als primär geistesgeschichtlich angelegt: Schmidt (2007): *Zivilgesellschaft. Bürgerschaftliches Engagement von der Antike bis zur Gegenwart*; beides gut vereint in: Adloff (2005): *Zivilgesellschaft. Theorie und politische Praxis*; Koenen (2001): *Bürgerliche Gesellschaft*; Knodt/Finke (Hrsg.), 2005: *Europäische Zivilgesellschaft*; Hettling (2000): *Bürgerliche Kultur – Bürgerlichkeit als kulturelles System*; Hettling/Hoffmann (1997): *Der bürgerliche Werthimmel*; Hettling (2004): *„Bürgerlichkeit“ und Zivilgesellschaft. Zur Aktualität einer Tradition. Zu den Verbindungen mit dem Kommunitarismus*:

In dieser Komplexität und Vielschichtigkeit wird auch in vorliegender Studie das Konzept der bürgerlich-modernen Gesellschaft in den Mittelpunkt gerückt, jedoch mit der damit verbundenen Absicht, die Selektivität, d. h. letztlich die Kulturspezifität dieser Konzeption aufzuzeigen. Diesem Zweck dient somit auch die historische Betrachtung. All dies geschieht vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Konfrontation westlicher Gesellschaften mit Migrantenströmen aus nicht-westlichen Kulturen. Dies auf so grundsätzliche Weise zu problematisieren – und nicht nur partiell wie bei der Behandlung von Islam und Religion in modernen Gesellschaften – stellt durchaus eine Forschungslücke dar. Dahinter steht der Grundgedanke der Interkulturellen Pädagogik, wonach Kulturmuster über Generationen hinweg prägend wirken und (Alltags-)Kulturen nicht wie ein Mantel angezogen und abgestreift werden können. Während die Ausländerpädagogik der 60er-Jahre die Fremden selbst, ihre Verhaltensweisen und vermeintlichen Defizite ins Zentrum der Betrachtung rückte, lenkt das gegenwärtige Verständnis in der Interkulturellen Pädagogik den Blick primär auf die kulturellen Hintergründe der Einwanderer und gesteht ihnen auch eigene soziale Handlungsstrategien zu.³ Im Rahmen der Ausländerpädagogik bildeten die kulturellen Hintergründe der Einwanderer lediglich Erklärungsmuster für vermeintliche Defizite und soziale Konflikte.⁴ Ausländischen Kindern und Jugendlichen wurden Sozialisationsprobleme unterstellt, die aus dem Erleben der zwei unterschiedlichen kulturellen Systeme (Herkunftskultur und Aufnahmegesellschaft) resultierten.⁵ Ausgehend von diesem Defizitansatz zielte die pädagogische Praxis und Forschung darauf ab, die kulturellen Hintergründe der Einwanderer mit denen der Aufnahmegesellschaft in Übereinstimmung zu bringen. In Folge der starken Kritik am Konzept der Ausländerpädagogik entwickelte sich Ende der 70er und Anfang der 80er-Jahre die Interkulturelle Pädagogik, die vornehmlich zwei Tendenzen beinhaltet: Zum einen geht es nicht länger um „den Fremden“ und seine spezifischen Defizite, sondern vielmehr um die Interaktionen der Fremden mit Einheimischen, mit Institutionen und gesellschaftlichen Bedingungen der Aufnahmegesellschaft. Zum anderen rückten auch die Einheimischen selbst mit ihren Verhaltensweisen, Einstellungen und Reaktionen auf Einwanderer ins Blickfeld.⁶

Im Lichte der Herkunftskulturen der Migranten muss sich auch die Aufnahmekultur reflektieren und verändern, also den Migranten entgegenkommen. Die

Haus (2003): Kommunitarismus; Dahrendorf (1992): Die Zukunft der Bürgergesellschaft; Kneer (1997): Zivilgesellschaft; Gosewinkel/Rucht (2001): Zivilgesellschaft – national und transnational

- 3 Auernheimer, G. (2005): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. WBG, Darmstadt, S. 42
- 4 Kiesel, D. (1996): Das Dilemma der Differenz. Zur Kritik des Kulturalismus in der Interkulturellen Pädagogik, Cooperative-Verlag, Frankfurt/Main, S. 3
- 5 Boos-Nünning, U./Hohmann, M. (1977): Ausländische Kinder. Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf
- 6 Auernheimer, G. (2005): S. 42

se Einsicht ist für die praktische Integration der Migranten grundlegend und lässt sich in den Länderstudien jeweils auch sehr gut durch die Forschungsliteratur belegen. Am augenscheinlichsten ist es dabei in Frankreich, wo der Widerspruch zwischen politischer Integration der Migranten über das Staatsbürgerrecht und dem sozialen Ausschluss vor allem der Maghrebiner ganz offensichtlich zu Tage tritt.⁷ In Deutschland wurde die beschriebene wissenschaftliche Perspektive der Interkulturellen Pädagogik in der pädagogischen und bildungspolitischen Praxis noch nicht erreicht. Hier steht noch immer die Konzentration auf den Fremden als Zielgruppe der Interkulturellen Pädagogik im Vordergrund.⁸ In den Bildungsinstitutionen werden Fremde immer noch vorrangig über ihre Kultur wahrgenommen und unterschieden, wenn auch in Form positiver Differenzierung und Anerkennung. Ziel ist es nun, Verständnis für Einwanderer zu entwickeln und mit ihnen auszukommen.⁹ Dabei wird oft missachtet, dass soziale Konflikte nicht nur in kulturellen Differenzen zu suchen sind, sondern vor allem in der strukturellen Ungleichbehandlung der Einwanderer.¹⁰

Die historische Betrachtung ist daher auf die Explikation der Problemkonstellation ausgelegt, die man plakativ als Entkleidung des eurozentristischen Gehalts der Zivilgesellschaft bezeichnen könnte. Es wird dabei versucht, die westlichen Gesellschaften von außen zu sehen, vor allem in ihrer Ambivalenz, um die Perspektive des Fremden begreiflich zu machen.¹¹

Was ist eine „moderne Gesellschaft“?

In diesem Abschnitt soll auf einer ersten allgemeinen Ebene versucht werden, sich dem Bedeutungsgehalt „moderne Gesellschaft“ anzunähern, indem ich sie als Konzept diskutiere, mit dem die historischen Gesellschaftsformationen des 19. Jahrhunderts wie des 21. Jahrhunderts erfasst werden können. Zu Beginn der Studie steht die noch nicht hinterfragte Prämisse, dass wir nach wie vor in einer

7 Vgl. exemplarisch: Uterwedde (2005a): Brüche im Gesellschaftsmodell; Hüser (2005): Das Gestern im Heute; Hüser (2007): Plurales Frankreich in der unteilbaren Republik

8 Gogolin, I./Krüger-Potraz, M. (2006): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen, Verlag Barbara Budrich, S. 134f.

9 Diehm, I./Radtke, F.-O. (1999): Erziehung und Migration. Kohlhammer Verlag, Stuttgart, S. 146f.

10 Scherr, A. (1998): Die Konstruktion von Fremdheit in sozialen Prozessen. Überlegungen zur Kritik und Weiterentwicklung Interkultureller Pädagogik. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. 1/98, S. 49–58

11 Vgl. in erster Linie Nick (2003): Ohne Angst verschieden sein; wo eine vergleichbare Perspektive zugrunde liegt, aber auch Heins (2002): Das Andere der Zivilgesellschaft. Zur Archäologie eines Begriffes

modernen Gesellschaft leben und dass dies für die Behandlung und Beantwortung der einleitend dargelegten Problematik von Relevanz ist.

Die Bezeichnung „moderne Gesellschaft“ wird in den Sozialwissenschaften ebenso inflationär für die Benennung der Gegenwartsgesellschaft genutzt, wie in Presse, Rundfunk und Fernsehen. Und so sicher damit auch das Selbstverständnis der Bewohner dieser „modernen Gesellschaften“ eingefangen werden kann, bzw. damit Identität stiftende Bedeutungen transportiert werden können (oder auch umgekehrt: Ab- und Ausgrenzungen gegen Nicht-Modernes), so deutlich wird meist übersehen, was mit dieser Chiffre eigentlich konkret bezeichnet wird. Bei genauerem Hinschauen zeigt sich, dass „moderne Gesellschaft“ eine Art terminologische Chimäre ist, die den Sozialwissenschaften entlaufen ist, weil sich ein fest umrissener Bedeutungsinhalt nicht finden lässt. Das Problem lässt sich kurz mit der Beobachtung andeuten, dass sich (west-) europäische Gesellschaften heute ebenso als „moderne Gesellschaften“ beschreiben, wie sie dies vor fünfzig oder einhundert Jahren getan haben. Niemand jedoch wird behaupten, dass sich diese Gesellschaften seit dem nicht sehr verändert hätten. Die qualitative Bestimmung der „modernen Gesellschaft“ führt mitten hinein in eine umfangreiche soziologische Debatte über die „Moderne“ im engeren und den nur scheinbar problemlosen Grundbegriff „Gesellschaft“ im weiteren Sinne.

Der Diskurs oszilliert um die Frage, ob man einen solchen Begriff in seiner Undeutlichkeit auch weiterhin als wissenschaftlichen Terminus beibehalten soll, wenn eine Verständigung darüber, was er bezeichnet, ausgeblieben ist.

In der deutschen Soziologie wurde die Auseinandersetzung mit dem Gesellschaftsbegriff bereits vor der eigentlichen Etablierung der Soziologie als Wissenschaft auf die Dichotomie von *Gesellschaft* und *Gemeinschaft*¹² festgelegt. Gesellschaft wurde dabei schnell mit Künstlichkeit, Unpersönlichkeit und Zweckrationalität der sozialen Beziehungen zwischen den Menschen gleichgesetzt, dem der Bereich der menschlichen Gemeinschaft als natürlicher, emotional befriedigender Gegenkosmos gegenübergestellt wurde, der bis 1945 vielfache ideologische Überhöhung erfuhr.¹³ Im Alltagsverständnis bezeichnet Gesellschaft am ehesten die Gesamtheit einer Bevölkerung, die innerhalb identifizierbarer Grenzen lebt und sich in irgendeiner Form als Einheit wahrnimmt bzw. als kulturelle Einheit konstruiert. Gesellschaft ist damit in einem präzisierten Sinne Nationalstaatsgesellschaft.¹⁴ Ich denke, dieses unproblematische Alltagsverständnis – so undifferenziert und in der Theorie mangelhaft es auch ist – sichert dem Gesellschaftsbegriff nach wie vor seine breite Verwendung. Gesellschaft ist damit in allererster Linie als Selbstbeschreibung einer sozialen Gruppe, als makrosoziale

12 Ferdinand Tönnies (1988), *Gemeinschaft und Gesellschaft*

13 Reinhold (1991): *Politiklexikon*, S. 202–203

14 Bommers, M./Liedtke, M./Schumacher, I (2001): *Nationalgesellschaft*. In: Kneer, G./Nassehi, A./Schroer, A. (Hrsg.), *Klassische Gesellschaftsbegriffe der Soziologie*. München UTB. S. 246

Kategorie zu verstehen, unabhängig von den individuellen, subjektiven Selbstbeschreibungen und den realen Handlungsvollzügen, die letztlich solchen Grenzziehungen dieses Gesellschaftskonzeptes nicht folgen.

„Modern“ wurde zunächst als reiner Zeitbegriff gebraucht, diente zur Abgrenzung aktueller, neuer Phänomene gegenüber alten, antiquierten.¹⁵ Ihm fehlt daher eine inhaltliche Bestimmtheit, zumal jeweils der momentane Standpunkt und die Blickrichtung entscheidet, was als modern anzusehen ist. In der Renaissance hat auch die bis heute zumindest im Alltagsverständnis gültige Einteilung in historische Großepochen seine Wurzeln. Nach dem breiten Anknüpfen an die Schriften und Kultur¹⁶ der griechisch-römischen Antike im späten 14. und dann vor allem im 15. Jahrhundert begriff sich die Renaissance als neue Epoche; konnte das Ende des christlich-katholischen Mittelalters markieren. Allerdings bezeichnete sich die Renaissance noch nicht als modern; sah sie ihren Sinn doch im Anknüpfen, in der Fortführung und *imitatio* der Antike. Erst im Zuge der Aufklärung, zunächst in Frankreich, dann auch in Deutschland formierte sich das Bewusstsein einer Epoche – bei allen Reminiszenzen an die Antike – dennoch eine neue Qualität erreicht zu haben. Man löste sich aus der Ehrfurcht vor antiker Kunst und Wissenschaft durch die Höherwertung moderner Wissenschaft und der aufgeklärten Kultiviertheit. Es trifft das Selbstverständnis der Aufklärung, dass sie den Weg zu „vernünftigen“ Lebensbedingungen und vollendeten Bildung und Formung des Menschen zu kennen glaubt. Schiller sieht den Menschen (allgemein, nicht nur den männlichen Bürger der griechischen Polis) durch Kultiviertheit zu seiner höchsten Entwicklungsstufe gelangen, und damit zur Entfaltung seines Wesens in einer Form sich entwickeln, die in der Antike nicht möglich gewesen ist. Wilhelm von Humboldt formuliert dies so: „Sie (die Menschen der Antike) waren bloß, was sie waren. Wir wissen noch, was wir sind, und blicken darüber hinaus. Wir haben durch Reflexion einen doppelten Menschen aus uns gemacht.“¹⁷

Spätestens im 19. Jahrhundert wurde „modern“ die gebräuchliche Selbstbeschreibung des aktuellen Zeitalters. Einen fest umrissenen Bedeutungsgehalt hat der Terminus „modern“ allerdings nie besessen. In der bereits stark differenzierten Gesellschaft des 18. Jahrhunderts vollzogen sich die Übergänge zu dem, was heute im Rückblick als klassisch moderne Gesellschaft bezeichnet wird, und

15 Zur Begriffs- und Bedeutungsgeschichte vgl. Gumbrecht, H.-U. (1978): Modern, Modernität, Moderne, in: Geschichtliche Grundbegriffe Bd. 4

16 Naturwissenschaftliches und philosophisches Wissen, Literatur, Kunst und Architektur der griechisch-römischen Antike blieben auch im mittelalterlichen Europa lebendig, wurden auch von den großen christlichen Philosophen (Thomas von Aquin) rezipiert (vgl. Tarnas, R., 1999: Das westliche Denken, Kap. VI.) Dennoch bot gerade die Anknüpfung an die griechisch-römische Tradition den Nährboden für die Überwindung des mittelalterlichen Weltbildes. Vgl. Meier, C. (2005): Die griechisch-römische Tradition, in: Joas, H./Wiegandt, K. (Hrsg.): Die kulturellen Werte Europas, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, S. 93–116

17 zitiert nach: Gumbrecht, H.-U. (1978): S. 106

zwar für die unterschiedlichen Teilbereiche in unterschiedlichem Tempo, unter verschiedenen Gesichtspunkten und stark länderspezifisch. Gemeinsam ist dem semantischen Gebrauch in Kultur, Kunst, Wissenschaft und Politik das Bewusstsein des Epochenbruchs. Das Moderne wird als grundsätzlich neu erfahren, und „modern“ wird damit zum zeitlosen Begriff, der, wie unzweifelhaft ist, bis heute rege Verwendung findet. Auch wenn in Literatur, Kunst, Architektur und vielen anderen Bereichen die Moderne jeweils spezielle Gesichter erhalten hat, lassen sich alle gemeinsamen Züge und grundlegenden Prinzipien dessen formulieren, was Modernität ausmacht. Das zweite Kapitel wird zeigen, dass es sich eher um dynamische Strukturierungsprinzipien handelt als um stabile Strukturmuster, denn „die Moderne hat sich in der Neuzeit als eine permanente Zurückweisung aller Tradition, aller Verfestigung von Strukturen des Denkens und Handelns durchgesetzt, nicht auf allen Gebieten und in allen Gesellschaften gleichzeitig, aber je weiter man in der Geschichte voranschreitet, auf immer breiterer Front.“¹⁸

Die Moderne als historische Epoche ist nicht einheitlich abzugrenzen. Aufgrund der ungleichzeitigen Entwicklung in den verschiedenen westlichen Ländern und in den verschiedenen Bereichen (Wirtschaft, Wissenschaft, Politik) gibt es kein prägendes Anfangsdatum (wie eigentlich generell bei historischer Epochenenteilung). Kapitalismus und bürgerliche Gesellschaft waren schon im England des 18. Jahrhunderts weit entwickelt, in Frankreich und Deutschland erst im 19. Jahrhundert – die Wurzeln liegen hier wie dort aber auch tief in der Frühen Neuzeit. In Wissenschaft und Kultur lässt sich Moderne als Prozess der Entwicklung eines modernen Weltbildes seit der Renaissance beschreiben.¹⁹ Spätestens die Amerikanische und vor allem die Französische Revolution 1789 markieren den Übergang von vormoderner zu moderner Zeit. Denn vor allem Letztere bedeutete die, wenn auch erst im 19. Jahrhundert in West- und Mitteleuropa verwirklichte, Ablösung der feudal-ständischen politischen und gesellschaftlichen Ordnung durch die *bürgerliche*, nationalstaatliche, Klassengesellschaft.²⁰ Die Zeit zwischen 1750 und 1850 kann, um die Ungleichzeitigkeit der Entwicklung wie ihre Dauer einzufangen, als Sattelzeit²¹ oder Übergangszeit bezeichnet werden.²²

18 Münch, R. (1986a): Die Kultur der Moderne. Bd. 1, Ihre Grundlagen und ihre Entwicklung in England und Amerika, Frankfurt/Main, S. 12

19 Tarnas, R. (1999): Kap. V.

20 Koenen, E. (2001): Bürgerliche Gesellschaft, S. 77, vgl. auch Bergeron/Furet/Koselleck (1998): Das europäische Zeitalter der Revolution 1780–1848, Kap. 10

21 Koselleck, R. (1972): Einleitung zu Geschichtliche Grundbegriffe, ed. O. Brunner, W. Conze, R. Koselleck, Stuttgart, Bd. 1, XIII

22 Bauer, F. J. (2004): Das lange 19. Jahrhundert. Profil einer Epoche. Stuttgart, S. 9

Mit anderen Autoren gehe ich davon aus, dass sich folgende Punkte zur allgemeinen, qualitativen Bestimmung dessen, was eine „moderne Gesellschaft“ ausmacht, benennen lassen.²³

1. **Industrialismus**²⁴: d. h. die standardisierte Massenfertigung für den (Welt-) Markt bestimmter Produkte unter Nutzung von Rohstoffen, mit zunächst geringem, später steigendem Maschineneinsatz und auf der Basis der abhängigen Beschäftigung formal freier Lohnarbeiter. Zentrales Merkmal ist dabei die hoch spezialisierte Arbeitsteilung innerhalb von Handelsmärkten. Auch wenn heute die Mehrzahl der Beschäftigten in den westlichen Industrieländern (!) nicht mehr im industriellen Sektor beschäftigt ist, beruht deren materieller Wohlstand nach wie vor auf industrieller Produktion.²⁵
2. **Nationalstaat**²⁶: Moderne Gesellschaften sind immer nationalstaatlich verfasst, deren Bevölkerung sich selbst als Nation bezeichnet, ohne dass dies die ethnisch-kulturelle Homogenität der Bevölkerung voraussetzt.
3. **Bürokratie**²⁷: Wenn auch nicht immer demokratisch, so beruht moderne Staatlichkeit und gesellschaftliche Ordnung immer auf einer flächendeckenden bürokratischen Verwaltung und staatlicher Regelung (der bürokratische Anstaltsstaat) im Sinne des Allgemeinwohls.²⁸
4. **Sozialstaat**: Dazu zählt zumindest die rudimentäre staatliche Vorsorge für individuelle Problemlagen, vor allem Armenfürsorge und ein öffentliches Gesundheitssystem.
5. **Bildungssysteme**: Die Sozialisation neuer Generationen wird in wesentlichen Teilen aus dem familiären Zusammenhang herausgelöst und untersteht staatlicher Durchführung, Planung und Aufsicht, dem sich nicht zu entziehen ist (Schulpflicht). Das Bildungssystem dient dabei in erster Linie der Qualifizierung, der Wissensvermittlung, aber auch der politisch-kulturellen Sozialisati-

23 Vgl. Nassehi (2001): *Moderne Gesellschaft*. Und Bauer, F.J. (2004): Die Aufzählung folgt grob den Kapitelüberschriften

24 Giddens, A. (1995): *Konsequenzen der Moderne*, Frankfurt/Main, S. 21

25 Trotz des Zweifels der Soziologen in den 80er-Jahren hat sich die industrielle Warenproduktion gehalten, da sie sich als effektivste Form der Versorgung kaufkraftstarker, einheimischer Massenmärkte erwiesen hat. Alle Veränderungen innerhalb der Industrie und im Verhältnis zu anderen Wirtschaftsbereichen, die als relativer Bedeutungsverlust anzusehen sind, sollen damit nicht negiert werden.

26 Döhn, L. (1998b): *Nationalismus – Volk und Nation als ideologisches Konstrukt*. In Neumann, F. (Hrsg.): *Handbuch politische Theorien und Ideologien* Bd. 2, Op-laden. Siehe auch in: Bommes, M./Liedtke, M./Schumacher, I (2001): S. 249–177

27 Weber, M. (1972): *Wirtschaft und Gesellschaft*, J. B. C. Mohr (Paul Siebeck) Verlag, Tübingen, S. 29

28 In autoritären Gesellschaften bestimmte eine beherrschende Gruppe, was dem Allgemeinwohl dient, ist es in einen autoritären Staatsaufbau mit eingebunden; in demokratischen Gesellschaften ist das Allgemeinwohl Ergebnis politischer Auseinandersetzungen auf allen administrativen Ebenen.

on auf die Staatsziele. Das öffentliche Bildungswesen ist dabei mehrheitlich dem konfessionellen Einfluss entzogen.²⁹

6. **Säkularisierung**³⁰: Moderne beruht dezidiert auf der Abkehr vom theologischen Weltbild. Unabhängig von der tatsächlichen Religiosität der Bevölkerung ist der öffentliche Bereich rein weltlich, in dem religiöse Handlungs- und Begründungslogiken nicht akzeptiert werden. Religion ist Privatsache, dadurch aber auch ein Wertstandpunkt, der weltliches Verhalten beeinflusst.
7. **Rationalität**³¹: Verschiedene Formen von Rationalität ersetzen vormoderne im öffentlichen und privaten Bereich bestimmende Handlungslogiken (Brauch, Konvention, Tradition). Die Moderne wird meist als von der Zweckrationalität³² bestimmt angesehen, in der bestimmte Ziele so effizient wie möglich erreicht werden sollen. Dem steht das bewusst wertrationale Handeln zur Seite. Zum Rationalitätsparadigma gehörte längere Zeit der Glaube an die Gestaltbarkeit der gesellschaftlichen Verhältnisse, wie ein Fortschrittsoptimismus – institutionalisiert im modernen Wissenschaftsbetrieb.
8. **Urbanisierung**³³: Die Großstadt ist vorrangig ein Kind der Moderne. Industrielle Produktion wie auch Konsum bedurfte urbaner Lebensweise. Gleichzeitig waren und sind Städte die einzig zukunftssträchtigen Orte für jene Landbevölkerung, die nach Ablösen der Feudalordnung und Transformation (Industrialisierung) der Agrarproduktion auf dem Land kein Auskommen mehr finden konnte.

Wenn man den sozialistischen Weg in die Moderne als Irrweg und letztlich gescheitert ansieht, können Kapitalismus (Marktmechanismus) und Demokratie (Liberalismus) als universale Elemente moderner Gesellschaften noch hinzugenommen werden. Nimmt man die Verfassung der westlichen Industrienationen

29 Hier herrschen historisch wie aktuell die größten Unterschiede. Näheres s. u.

30 Wohlrab-Sahr, M. (2001)

31 Vgl. Schluchter, W. (1988): Die Entstehung des modernen Rationalismus. Frankfurt/Main

32 Ohne späteren Ausführungen unnötig vorzugreifen, möchte ich Webers Rationalitätsbegriffe hier kurz definieren. „Zwekrational handelt, wer sein Handeln nach Zweck, Mitteln und Nebenfolgen orientiert, und dabei sowohl die Mittel gegen die Zwecke, wie die Zwecke gegen die Nebenfolgen, wie endlich auch die verschiedenen möglichen Zwecke gegeneinander *rational* abwägt.“ (Weber, M. 1972: 13) Das sagt noch nichts über den Wert der Zwecke aus, sondern bezieht sich ausschließlich formal auf eine Zweck-Mittel-Kalkulation.

Wertrationalität bezeichnet eine Handlung, die aufgrund des Eigenwerts dieser Handlung, der ihr zugeschrieben wurde, ausgeführt wurde, unter Vernachlässigung zweckrationaler Gesichtspunkte. (ebd.)

33 Häußermann, H./Siebel, W. (2004): Stadtsoziologie, Campus Verlag, Frankfurt/Main, S. 19

als Maßstab für Modernität, sind sie zwingend dazu zu zählen.³⁴ Aber nicht nur die sozialistischen Staaten waren modern ohne demokratisch oder kapitalistisch organisiert zu sein; besonders im 19. Jahrhundert ließ die demokratische Verfasstheit der modernen Gesellschaften, gemessen an idealtypischen Maßstäben der Demokratietheorie, deutlich zu wünschen übrig. Wenn Parlamentarismus und allgemeines Wahlrecht als Kernbestandteile demokratischer Staatsform anzusehen sind, dann hat Frankreich bspw. dies nach mehrmaligem Anlauf erst in der Dritten Republik nach 1871 erreicht; Deutschland gar erst 1918. Vorreiter waren hier die Vereinigten Staaten 1789.

Explizit oder implizit sind die genannten Faktoren auch in allen soziologischen Beschreibungen moderner Gesellschaft enthalten. Konsensueller Kern über alle Differenzen hinweg ist das Differenzierungstheorem, die Vorstellung, dass moderne Gesellschaften differenzierte Gesellschaften sind. Schlüssig wird dies weniger im Vergleich mit vormodernen Gesellschaften, sondern mit jenen der prähistorischen Zeit. Menschliche Assoziationsformen, die im Wesentlichen auf Clanstrukturen beruhen, werden als Stammesgesellschaften bezeichnet. Sie sind in dem Sinne undifferenziert, als verschiedene soziale Funktionen, wie politische Herrschaft, Versorgung, Bildung etc., weder institutionell noch personell voneinander getrennt sind. Erst nach der Sesshaftwerdung des Menschen und der Herausbildung größerer Siedlungsverbände setzte Spezialisierung und Differenzierung ein. Die soziale Entwicklung des Menschen wurde in der Soziologie von Beginn an als Differenzierungsprozess gelesen (so schon Spencer, Durkheim, Weber, Simmel), an dessen Ende die modernen Gesellschaften stehen. Heute unterscheidet man idealtypisch drei sich historisch ablösende Differenzierungstypen.

1. Segmentäre Differenzierung (Stammesgesellschaften, vertikale Differenzierung in gleichartige soziale Gebilde)
2. Stratifikatorische Differenzierung (Feudalgesellschaften, Differenzierung in verschiedene soziale Schichten)
3. Funktionale Differenzierung (moderne Gesellschaften, institutionelle und organisatorische Differenzierung nach verschiedenen Funktionserfordernissen)³⁵

Die Unterscheidung ist weniger kategorial aufzufassen, lediglich die Dominanz des funktionalen Differenzierungsmusters in der Moderne rechtfertigt diese Bezeichnung. Daneben existieren natürlich weitere Differenzierungsformen (stratifikatorisch, Zentrum vs. Peripherie), aber sie prägen die Gesellschaft nicht (mehr). Funktionale Differenzierung meint, grob vereinfacht, die Herauslösung

34 Hier scheint schon auf, dass die „Moderne“ als Projekt der Aufklärung aufgefasst werden kann, welches ein deutlich benennbares Programm zu verwirklichen trachtet, von dem die historische Wirklichkeit sich deutlich abhebt.

35 Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft, Bd. 2, S. 613

sozialer Funktionen aus alltäglichen Handlungszusammenhängen, meint funktionale Spezialisierung und organisatorische Abschließung von Handlungsfeldern gegen andere. Idealtypisch funktionieren die Teilsysteme ausschließlich nach ihrer Eigenlogik, ihrer spezifischen Systemrationalität; ohne direkte externe Eingriffsmöglichkeit und damit auch ohne zentrale Steuerung.³⁶ Für Luhmann ist der Verlust von Einheit und Zentrum das Signum der modernen Gesellschaft, diese besteht nur noch in der unkoordinierten Gesamtheit ihrer Subsysteme. Luhmann wollte seine Systemtheorie explizit nicht idealtypisch verstanden wissen, dennoch führe ich hier seine Argumente unter diesem Vorbehalt an. Er hat eine sehr treffende Beschreibung der Grundprinzipien der modernen Gesellschaft geliefert, die sich jedoch der empirischen Prüfung bzw. Relevanz größtenteils entzieht. Was soziale Systeme sind, wie stark ausgeprägt ihre Autonomie und Selbstreferenz ist, und wie empirisch angemessen diese Sichtweise ist, kann hier nicht diskutiert werden. Tatsächlich lassen sich in der Moderne Differenzierungen und Autonomiegewinne von Handlungsbereichen beobachten, wie Wirtschaft, Politik, Justiz, Erziehungswesen; die sich aus ihrem alltagsweltlichen Kontext herausheben und von den in ihnen Handelnden unabhängige Ordnungen bilden; sich autonom institutionalisieren und spezifische Handlungsnormen ausbilden (wie die Orientierung an der Rentabilität in der Wirtschaft; der formalen Rechtsförmigkeit in der Justiz). Diese idealtypische Konzeption genügt zunächst zur näheren Bestimmung der modernen Gesellschaft.

Der funktionalen Differenzierung entspricht eine kulturelle. Was Luhmann als Systemdifferenzierung beschreibt, fasste Weber als Ausdifferenzierung verschiedener Wertsphären auf, in denen jeweils spezifische Handlungslogiken und Wertpräferenzen gelten.³⁷ Dem entspricht des Weiteren eine soziale Differenzierung, die zwar kausal, jedoch nicht deterministisch mit funktionaler und kultureller Differenzierung zusammenhängt. Die Bewohner moderner Gesellschaften sind nicht gleichmäßig auf Funktionssysteme oder Handlungsbereiche verteilt, so dass sie unterschiedlichen Prägungen unterliegen, die sie letztlich zu deutlich voneinander unterscheidbaren Großgruppen meist auf Basis von Herkunft und Berufstätigkeit zusammenfassen lassen.³⁸ In den weiteren Kapiteln wird diese Thematik wieder aufgegriffen.

Bildung – ein unmöglicher Begriff

In dieser Studie wird sehr viel von Bildung die Rede sein, so dass eine Klärung des Begriffs vorab notwendig erscheint. „Bildung“ wird in der Öffentlichkeit wie

36 Ebd., S. 618

37 vgl. Weber, M. (1988): Zwischenbetrachtung. Theorie der Stufen und Richtungen religiöser Weltaflehnung

38 Simmel, G. (1989): Über soziale Differenzierung S. 109–297

im wissenschaftlichen Diskurs inflationär gebraucht, wie vielfach und bereits seit längerem festgestellt wird,³⁹ allerdings wird vor allem in empirisch orientierten Studien und Monographien nie vollständig aufgeklärt, was denn unter Bildung tatsächlich zu verstehen sei. Zwar wurde und wird im Zusammenhang mit den PISA-Studien sehr viel über Bildungsgrundsätze und Werte oder Leitlinien gesprochen und diskutiert, um herauszustellen, was vor allem staatliche Bildung leisten soll.⁴⁰ Unklar bleibt dabei meist die Umsetzung von Zielen und Vorgaben, bleibt die Explikation des Prozesses der Bildung. Und ebenso unklar ist die Abgrenzung zu verwandten Begriffen wie Sozialisation oder Erziehung. Intuitiv wäre eine Differenz zwischen Sozialisation, Erziehung und Bildung zu ziehen; sie zu begründen, fiel schwerer. Sicherlich handelt es sich nicht um verschiedene Prozesse, wie dies Menze missverständlich nahe legt, wenn er Erziehung auf Handlung und Gesinnung; Bildung auf Selbst- und Weltverständnis des Menschen ausgerichtet sieht: „Erziehung meint Einwirkung von außen [...] Bildung bezeichnet den Entfaltungsprozess, in dem sich ein Inneres entäußert.“⁴¹

Bezogen auf die gegenwärtigen lexikalischen Verwendungsweisen unterscheiden sich Bildung, Sozialisation und Erziehung nur in der Perspektive, welche sie auf den Vergesellschaftungsprozess des Menschen nehmen. Sozialisation ist dabei der umfassendste Begriff, denn er bezeichnet die „Gesamtheit aller Vorgänge, in deren Verlauf der Einzelmensch zu einem aktiven Angehörigen einer Gesellschaft und Kultur wird“⁴². Sozialisation umfasst also aktive wie passive Vorgänge der Prägung, Akkulturation und eben auch Erziehung und Bildung aus der Perspektive der Gesellschaft. Sozialisation ist Vergesellschaftung mit dem Ziel, den Einzelnen in Gesellschaft und Kultur einzupassen.⁴³ Die affirmative Konnotation des Begriffs ist auch in Theorien kritischer Sozialisation⁴⁴ nie ganz zu tilgen, da die Einfügung des Einzelnen in eine Kultur und Gemeinschaft zu den Grundbedingungen menschlichen Lebens gehört.

Erziehung wird als Unterbegriff der Sozialisation verstanden und bezeichnet im engeren Sinne die „gezielte Beeinflussung der Person zum Zweck der Vermittlung bzw. Ergänzung von Kenntnissen, Wertorientierungen, Verhaltensweisen und Fertigkeiten“⁴⁵. Erziehung nimmt das konkrete Handeln von Erziehungspersonen und Erziehungsinstitutionen in den Blick, schaut ebenso wie der Sozia-

39 Tenorth, H.-E. (1997): *Bildung – Thematisierungsformen und Bedeutungen in der Erziehungswissenschaft*, S. 970

40 Vgl. exemplarisch Bittingmayer, U.-H./Bauer, U. (2005): *Egalitär und emanzipativ: Leitlinien der Bildungsreform*; Smolka (2005): *PISA. Konsequenzen für Bildung und Schule*

41 Menze, C. (1970): *Bildung*, S. 158

42 Hillmann, K.-H. (2007): *Wörterbuch der Soziologie*, S. 818

43 Vgl. Hurrelmann, K. (2006): *Einführung in die Sozialisationstheorie* Kap. 1

44 Vgl. Habermas, J. (1976): *Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus*, Kap. II, auch: Tillmann, K.-J. (1999): *Sozialisationstheorien* Kap. 4.3

45 Hillmann, K.-H. (2007): S. 197

lisationsbegriff von außen auf das Individuum und impliziert natürlich normative Vorstellungen, die Erziehung leitet bzw. woraufhin erzogen werden soll.

Bildung meint die „Vermittlung von inneren Anlagen und äußeren Einflüssen“⁴⁶. Stärker als die anderen beiden Begriffe hat Bildung den Wechselwirkungscharakter von individueller Aktivität und prägenden, begrenzenden, ermöglichenden äußeren Einflüssen und Faktoren im Blick. Wenn durch Bildung der Mensch erst zur „Person“ wird und „Persönlichkeit“ erwirbt, ist Bildung die subjektzentrierte Blickrichtung auf Sozialisations- und Erziehungsprozesse, denn was als Person/Persönlichkeit zu gelten hat, beruht auf den normativen Maximen und Leitvorstellungen des Sozialisationsmilieus.

Definitionen wie diese unterschlagen aber wichtige Konnotationen des Bildungsbegriffs. Bildung ist 1. ein Prozess der Aneignung von 2. Wissen, Können und Fertigkeiten (materialer/inhaltlicher Bildungsbegriff) und Bildung ist 3. auch das Ergebnis von Bildungsprozessen, oft mit „Gebildetsein“ bezeichnet.⁴⁷ Und wenn man nun mit Hartmut von Hentig fragt, „Was bildet den Menschen?“, um diese drei Bestimmungen näher zu explizieren, landet man erneut im Unbestimmten, denn die Antwort lautet schlichtweg: „Alles.“⁴⁸

Bildung ist als Prozess allgegenwärtig und eigentlich nie beendet, da sich Menschen über die gesamte Lebensspanne verändern. Bildungsinhalte sind ebenso wenig eingrenzbar, da schlichtweg jede Erfahrung beim Menschen Bildungsprozesse, d. h. Lernen oder Reifung auslösen kann. Und Bildung ist so verstanden unplanbar, da sich die Wirkung von Erfahrungen, Lernanreizen (sei es in der Schule oder im Alltag) nicht vorherbestimmen lässt.⁴⁹ Der Bildungsbegriff selbst und seine Verwendung geben also auch keine Auskunft darüber, wie sich Erfahrungen, Lernen in Bildung (im Sinne von Gebildetsein) umsetzt. Bildung ist daher, wenn nicht näher spezifiziert, semantischer Platzhalter für etwas Unsagbares, da sie auf die Totalität des Menschen verweist, die sich in keiner Perspektive einfangen lässt.⁵⁰

Aufgrund dieser Vieldeutigkeit des Bildungsbegriffs, seiner ubiquitären Verwendung wurde vorgeschlagen, auf dessen Verwendung zu verzichten, da sie stets mehr Schwierigkeiten erzeuge, als Klarheiten schaffe.⁵¹ Allerdings gibt es auch keine begriffliche Alternative. Insofern wird der Bildungsbegriff auch in dieser Arbeit in dieser mehrdeutigen Weise verwandt, allerdings mit der Bemühung, ihn im jeweiligen Kontext zu spezifizieren bzw. ergibt sich eine exaktere Bedeutung aus diesem. Wenn von Teilhabe an Bildung die Rede ist, so meint dies einerseits die Integration in Bildungsprozesse des institutionalisierten Bildungssystems (Schule, Hochschulen etc.) wie auch die Teilhabe an der Kultur,

46 Ebd., S. 101

47 Tenorth, H.-E. (1997): S. 973, Hillmann, K.-H. (2007): S. 101

48 Hentig, H. von (1996): Bildung. Ein Essay. München. S. 13

49 Menze, C. (1970): S. 180

50 Tenorth, H.-E. (1997): S. 977

51 Menze, C. (1970): S. 156

die über Bildung ja vermittelt bzw. angeeignet wird. Bezüglich der gesellschaftlichen Institutionen wird von Bildungssystem gesprochen, auch wenn in der Systemtheorie von Luhmann bspw. das entsprechende Teilsystem Erziehungssystem heißt und es auch keine Bildungswissenschaften, sondern Erziehungswissenschaften und entsprechende Fakultäten an den Universitäten gibt. Dennoch halte ich die Bezeichnung „Bildungssystem“ für angemessener. Sie fokussiert auf den Einzelnen in diesen Institutionen und vermeidet die Implikationen des Erziehungsbegriffs. Denn man kann durchaus diskutieren, inwiefern Schule oder gar Hochschule noch Erziehungsanstalten sind. Sie sozialisieren den Einzelnen (als passive Wirkung auf Schüler und Studenten) zwar, aber man kann sicher sein, dass in ihnen Bildungsprozesse initiiert werden.

Von erheblicher Bedeutung ist der bisher noch nicht angesprochene dritte Aspekt von Bildung: Bildung/Gebildetsein als Ergebnis von Bildungsprozessen. Ohne Bezugnahme auf normative Maßstäbe bleibt dies unverständlich. Als Gebildetsein kann demnach eben nicht „Alles“ angesehen werden, sondern nur eine historisch-sozial spezifische Form angeeigneter Bildung. Dies führt hinein in die Begriffsgeschichte von Bildung, die schnell den Sonderstatus enthüllt, den Bildung im deutschen Sprachraum hatte und bis heute noch hat. Versucht man nämlich die vielschichtige Bedeutung des deutschen Wortes „Bildung“ in andere Sprachen zu übersetzen, so findet sich in Nachbarsprachen jeweils nur die Entsprechung: *culture*, *cultura*; *education* ist terminologisch eher die Entsprechung von Erziehung. Im Deutschen hat sich dafür eine semantische Besonderheit etabliert, die Bildung als das Maß bestimmt, in welchem der Einzelne an der Kultur teilhat⁵², und „Gebildetsein“ zum kulturellen Ideal erhoben. Als solches wurde Bildung, Gebildetsein wesentlicher Bestandteil des Selbstverständnisses des deutschen (Bildungs-)Bürgertums im 19. Jahrhundert und hat sehr den Habitus wie die Wertvorstellungen deutscher Mittelschichtsangehöriger bis heute geprägt.

Die deutsche Diskussion um den Bildungsbegriff Ende des 18./Anfang des 19. Jahrhunderts läuft auf die Herausbildung, Entfaltung von Individualität hinaus, die sich u. a. am Umfang der Kenntnisse und Teilhabe an einem bestimmten Bildungskanon zeigt, der einerseits das Selbstverständnis einer Kultur, gleichzeitig aber auch ihr Idealbild von sich selbst, wie ihre Normalitätsvorstellung anzeigt. Die Teilhabe an diesem Kanon ist damit sozialer Integration in die kulturelle Gemeinschaft. Historisch und interkulturell variieren die Inhalte des Bildungskanons; aber letztlich kommt keine Gesellschaft ohne sie aus, braucht sie doch Leitvorstellungen, die Bildungsprozesse orientieren sollen, und Zielvorstellungen, auf die hin gesellschaftlich organisierte Bildung stattfindet.

Allerdings gilt hier nochmals zu betonen, dass Bildung in diesem Sinne nicht nur affirmativ ist. Gesellschaftlich angeleitete institutionalisierte Bildung kann,

52 Fuhrmann, M. (2002): Bildung. Europas kulturelle Identität, S. 36, auch Bollenbeck (1994): Bildung und Kultur, S. 103ff.

durch Veränderung der Bildungsideen und – ideale auch kulturellen Wandel initiieren. Nichts anderes wird im Zuge der interkulturellen Erziehung und des Multikulturalismus versucht: nämlich eine Abkehr vom nationalkulturellen Selbstverständnis hin zur Anerkennung von Pluralität und Differenz.⁵³

Das Prinzip der Anerkennung in der Interkulturellen Pädagogik verweist dabei auf die Zusammenhänge zwischen Bildung, Identität und Kultur. Identitätsstiftende Selbstreflexion und Selbsterkenntnis ist demnach nur über Aneignung der jeweiligen Kultur möglich.⁵⁴ Daher wird Bildung in der Interkulturellen Pädagogik als Versuch verstanden, eine Selbstpositionierung zu erreichen, verbunden mit der Bereitschaft Erfahrungen neu zu interpretieren und im Dialog neue Perspektiven wahrzunehmen. Interkulturelle Pädagogik zielt auf die Realisierung des Gleichheitsgrundsatzes ab, dennoch wird nicht der Anspruch erhoben, die eigenen kulturellen Kontexte zu überwinden, um Neutralität im Hinblick auf Beobachtung und Handlung zu erreichen.⁵⁵

In der pädagogischen und bildungspolitischen Praxis finden sich viele begriffliche Zusammenfügungen aus „interkulturell“ und anderen Begriffen: interkulturelle Erziehung bzw. Pädagogik, interkulturelles Lernen, interkulturelle Begegnung, interkultureller Dialog, interkulturelle Bildung, interkulturelle Kompetenz. Die Bildungsinstitutionen verbinden mit diesen Begriffszusammensetzungen vorwiegend positive Tendenzen in Form von Lernchancen und Begegnungsmöglichkeiten mit dem Ziel der sozialen Integration.⁵⁶ Die Wissenschaft hingegen geht von einem ambivalenten Verständnis des Begriffes „interkulturell“ und seiner vielfältigen Zusammensetzungen aus: Im Vordergrund steht dabei zunächst die Wahrnehmung der Chancen und Risiken einer multikulturellen Gesellschaft. Darüber hinaus werden theoretische Ansätze zur Bewältigung der Risiken und Spannungsfelder aber auch zur Wahrnehmung und Wertschätzung der Potentiale und Ressourcen entwickelt.⁵⁷

Bildungsinstitutionen und Bildungspolitik versuchen, die Forschungen und Konzepte der Wissenschaft in der Praxis umzusetzen. Empfehlungen zur Umsetzung der Interkulturellen Erziehung finden sich mittlerweile in Konzeptpapieren der Kultusministerkonferenzen und Bildungskommissionen.⁵⁸ Interkulturelle Bildung wurde somit zwar als Querschnittsaufgabe verankert, jedoch wirken Mechanismen der sogenannten institutionellen Diskriminierung den pädagogischen Zielen entgegen (vgl. Kapitel 5.3).

53 Vgl. Hormel, U./Scherr, A. (2005): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft: Kap. V

54 Auernheimer, G. (2005): S. 65

55 Ebd., S. 67f

56 Gogolin, I./Krüger-Potraz, M. (2006): S. 110

57 Ebd., S. 111

58 Auernheimer, G. (2004): Drei Jahrzehnte Interkulturelle Pädagogik – eine Bilanz. In: Karakasoglu, Y.; Lüddecke, J. (Hrsg.): Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis. S. 17 – 28

Das moderne Bildungssystem

In der modernen Gesellschaft ist das Bildungs- oder Erziehungssystem, wie Luhmann es nennt, ein Funktionssystem neben anderen, und dabei das historisch jüngste. Bis zum 18. Jahrhundert unterstanden Bildungs- und Erziehungswesen, insofern es überhaupt aus dem Familienverband ausgegliedert war, inhaltlich wie organisatorisch den christlichen Konfessionen, nur um letztlich immer mehr unter Aufsicht und Ausführung des Staates zu gelangen. In allen westlichen Gesellschaften findet sich dieser Kampf gegen die Kirchen; der Versuch des Staates, das Bildungssystem zur Stabilisierung seiner Herrschaft zu nutzen. Für den Zeitraum der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert wird dieser Prozess in Deutschland durch die Studie von A. Leschinsky und P. M. Roeder bestätigt, die die Ausbildung des öffentlichen Schulwesens als einen Teil des Prozesses der Etablierung der zentralistischen Nationalstaaten interpretieren: „Auf eine kurze Formel gebracht, ist also die staatliche Schulpolitik in der betrachteten Epoche ein Teil jenes historischen Prozesses, in dem aus der Feudalgesellschaft der frühen Neuzeit in allmählicher Überformung ständischer Privilegien durch zentralstaatliche Hoheitsrechte der absolute Staat entsteht, und mit ihm als sein notwendiges Gegenüber die moderne Gesellschaft. Vor diesem Hintergrund wird allerdings ein wesentliches Motiv der fürstlichen Elementarschulgesetzgebung deutlich: Es geht dem landesherrlichen Gesetzgeber nicht um die Vermittlung unmittelbar nutzbringend zu verwertender Kenntnisse, wie die Bestimmungen zum Lehrplan ausweisen – ohne sie wären die Lehrer damals in der Mehrzahl zu Vermittlung solcher Kenntnisse gar nicht in der Lage gewesen –, sondern darum, die Bevölkerung (auch) im Sinne eines neuen nationalen Wirtschaftsverhaltens regierbar zu machen.“⁵⁹

Die konkrete Entwicklung werde ich, auf die Länder bezogen, in den jeweiligen Kapiteln behandeln. Im Ergebnis dominiert heute überall die staatlich organisierte und verantwortete, kostenlose Elementarbildung, je nach Land bis hin zum kostenfreien Universitätsstudium. Formen privater, „alternativer“ Bildungskonzepte und Reste kirchlicher Schulen und Erziehungsanstalten existieren nachgeordnet und nicht immer gleichberechtigt. Daher sehe ich das Bildungssystem nicht so eindeutig wie Luhmann als eigenständiges Subsystem, denn mir scheint die spezifische Rationalität nicht identifizierbar. Es ist ja gerade nicht so, dass ein pädagogischer methodisch-didaktischer Konsens über Bildungsziele, -inhalte und -formen herrscht; stattdessen regiert eine geringe Vielfalt an Methoden und Zielstellungen, die letztlich aber auf unterschiedlichen Wertsetzungen beruhen und kaum auf einen gemeinsamen Nenner gebracht werden können.

Ein modernes Bildungssystem sehe ich daher eher durch folgende drei Punkte charakterisiert:

59 Leschinsky, A./Roeder, P.-M. (1983): Schule im historischen Prozess. S. 428

Allgemeine Schulpflicht für Kinder eines bestimmten Alters ohne Einschränkung, die an staatlich zugelassenen Schulen zu absolvieren ist. Damit soll die Vermittlung fundamentaler Kulturtechniken gesichert und eine gewisse soziale Egalisierung erreicht werden.

Professionalisierung des Lehrpersonals, d. h. wissenschaftliche, hochschulische Ausbildung der Lehrer und fachwissenschaftlicher getrennter Unterricht (ohne ideologische Überformung) mit entsprechenden Fachprüfungen.

hochgradige Differenzierung der Bildungsinstitutionen und Bildungswege jenseits der Elementarbildung (teilweise bereits dort).

Das Bildungssystem entspricht damit den Anforderungen einer modernen Gesellschaft, in- dem es breite Grundausbildung bis hin zu verbreiteter höherer Bildung und jede notwendige Spezialisierung durch eine Vielzahl von Fachausbildungen der unterschiedlichsten Qualität ermöglicht. Treibende Kräfte der Institutionalisierung des Bildungssystems waren einerseits die kapitalistische Wirtschaft mit ihrem Bedarf an qualifizierten Arbeitern, Angestellten und Akademikern; die Politik mit ihrem Interesse an der Sozialisation staatstragender Wertstrukturen⁶⁰; und die etablierten wie aufstrebenden Schichten des Bürgertums und teilweise auch der Arbeiterschaft.⁶¹

Über Schul- und Berufsausbildung werden Gesellschaftsmitglieder an ihren sozialen Ort verwiesen; es ist zentrale Selektions- und Zuweisungsmechanismus zu sozialen Positionen und damit materiellen und symbolischen Gratifikationen. Bildungssysteme reproduzieren damit die Berufs- und Sozialstruktur und leisten einen wichtigen Beitrag für die symbolische Integration der Gesellschaft, d. h. für das Zugehörigkeitsbewusstsein der Gesellschaftsmitglieder und ihres konformen, die bestehenden Verhältnisse mehrheitlich stützenden Verhaltens. Neben dieser Integrations- und Reproduktionsfunktion ist soziale Ungleichheit (und damit desintegrative Tendenzen), wie uns die Studien von Pierre Bourdieu lehren⁶², ebenfalls ein Effekt des Bildungssystems. Denn Bildung ist nicht voraussetzungslos, Bildungserfolg hängt besonders in Deutschland in starkem Maße von der sozialen Herkunft ab und wirft für Migranten ein doppeltes Problem auf. 1. die Beherrschung der Sprache, 2. Herkunft aus bürgerlicher Kultur, deren wesentlicher Bestandteil die Bildungsbeflissenheit ist.

60 Dazu, wie zu den sich daraus ergebenden Widersprüchen: Specht, F. (1984): Schule und Sozialisation, Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 5 S. 337–354

61 Wehler, H.-U. (1995): Deutsche Gesellschaftsgeschichte Bd. 2. S. 1204, auch Baethge, M./Teichler, U. (1984): Bildungssystem und Beschäftigungssystem, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 5 S. 206–225, Hopf, W. (1984): Bildung und Reproduktion der Sozialstruktur, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 5 S. 189–205.

62 vgl. Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Wie kulturelles Kapital über Bildungsprozesse akkumuliert wird und damit zur Reproduktion der französischen Sozialstruktur beiträgt, beschreibt Bourdieu in seinem Hauptwerk *Die feinen Unterschiede* (1982).