



Universität der Bundeswehr München
Fakultät für Staats- und Sozialwissenschaften

„Was lernen“ und „was werden“

Bildung im Spannungsfeld von Individualisierung und sozialer Distinktion
am Beispiel elterlicher Bildungsstrategien im Privatschulumilieu

Nora Knötig

1. Berichterstatter: Prof. Dr. Wolfgang Bonß
2. Berichterstatterin: Prof. Dr. Sylvia Schraut

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
eines Dr. rer. pol.

Eingereicht im April 2012

Danksagung

Mein Dank gilt vorab den zahlreichen interviewten Eltern und Experten, deren Engagement und Vertrauen die Arbeit erst ermöglicht haben.

Mein Doktorvater Herr Prof. Dr. Wolfgang Bonß ließ mir jene Bewegungsfreiheit, ohne die sich eine solche Arbeit nicht entfalten kann. Ich danke ihm für seine wohlwollende Unterstützung und für seinen analytischen Scharfblick bei der Betreuung meines Promotionsvorhabens. Frau Prof. Dr. Sylvia Schraut danke ich dafür, dass sie sich bereit erklärt hat, die Arbeit als Zweitgutachterin zu begleiten.

Für überaus wertvolle fachliche Anregungen sowie nicht zu unterschätzenden freundschaftlichen Rückhalt möchte ich Frau Dr. Carmen Klement danken. Ferner haben der geduldige Zuspruch von Herrn Dr. Cedric Janowicz, die Verlässlichkeit von Frau Andrea Schwenski, die Verbesserungsvorschläge von Herrn Dr. Gero Müller, hilfreiche Empfehlungen von Frau Prof. Dr. Rafaela Kraus, die Korrekturarbeit von Frau Walburga Rempe und nicht zuletzt die Rettung in Layoutfragen durch Herrn Sebastian Schwarzmann wesentlich zum Gelingen der Arbeit beigetragen.

Besonderen Dank schulde ich meinem Mann für seinen tatkräftigen Einsatz sowie meinen Kindern für ihren Beitrag zur Förderung effizienten Arbeitens. Meinen Eltern danke ich heute dafür, dass sie in Sachen Schule wohl zu keiner Zeit „unter Druck“ standen.

Nora Knötig

München, im April 2012

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	S. 13
2. Historisch - gesellschaftliche Entwicklung des deutschen Schulwesens.....	S. 20
2.1. Die Geschichte der Schulpflicht.....	S. 20
2.1.1. Über die Ursprünge des Schulwesens.....	S. 21
2.1.2. Das 19. Jahrhundert - das Jahrhundert der Bildung.....	S. 24
2.2. Das Spannungsfeld ambivalenter Bildungsauffassungen...	S. 26
2.3. Profile privater Schulen.....	S. 33
2.3.1. Die Entwicklung reformpädagogischer Schulen und ihr Profil am Beispiel von Montessori- und Waldorfpädagogik	S. 33
2.3.1.1. Die Montessoripädagogik.....	S. 38
2.3.1.2. Die Waldorfpädagogik.....	S. 40
2.3.2. Die Entwicklung konfessioneller Schulen und ihr Profil am Beispiel katholischer Schulen.....	S. 42
2.3.3. Die Privatschule des 21. Jahrhunderts am Beispiel von Phorms.....	S. 47

2.4. Das Verhältnis von privaten und öffentlich Schulen im 20. und beginnenden 21. Jahrhundert.....	S. 50
2.5. Zusammenfassung.....	S. 55
3. Theoretische Rahmung - soziologische Perspektiven auf Bildung.....	S. 57
3.1. Einleitung.....	S. 57
3.2. Der Bildungsbegriff.....	S. 60
3.3. Systemtheoretisch - funktionalistische Betrachtung von Bildung.....	S. 63
3.3.1. Die Schulklasse als soziales System.....	S. 63
3.3.2. Die funktionalistische Betrachtung des Bildungssystems.....	S. 68
3.3.2.1. Die Qualifikationsfunktion des Bildungssystems.....	S. 69
3.3.2.2. Die Allokations- und Selektionsfunktion des Bildungssystems.....	S. 71
3.3.2.3. Die Integrations- und Legitimationsfunktion des Bildungssystems.....	S. 75
3.3.3. Zusammenfassung.....	S. 79

3.4. Zum Verhältnis von Wissensgesellschaft und Bildungsexpansion.....	S. 81
3.4.1. Wissensgesellschaft.....	S. 81
3.4.1.1. Zur Klärung des Wissensbegriffs.....	S. 84
3.4.1.2. Der Primat des theoretischen Wissens.....	S. 86
3.4.1.3. Die Diskussion um die Wissensgesellschaft seit den 1990er Jahren.....	S. 93
3.4.1.4. Zusammenfassung.....	S. 96
3.4.2. Bildungsexpansion, Bildungssystem und Ungleichheit.....	S. 97
3.4.2.1. Die Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre	S. 97
3.4.2.2. Individuelle Strategien bei der Nutzung von Bildung....	S. 101
3.4.2.2.1. Die ökonomische Sicht der Humankapital- theorie: Bildung als Investition in die Zukunft	S. 102
3.4.2.2.2. Die Signalthypothese: Bildungszertifikate als Selektionsmittel.....	S. 103
3.4.2.3. Der Kampf um Privilegien - alles Illusion?.....	S. 106
3.4.2.4. Zusammenfassung.....	S. 110
3.5. Zum Verhältnis von Individualisierung und Bildung.....	S. 112
3.5.1. Individualisierung in der reflexiven Moderne.....	S. 113
3.5.2. Schichtspezifische Abgrenzung über Bildung in der individualisierten Gesellschaft	S. 117

3.5.3. Individualisierung und Bildung in der wissensbasierten Gesellschaft von heute - über Wissen, Bildung und Uneindeutigkeit.....	S. 120
3.5.4. Zusammenfassung.....	S. 125
3.6. Die Aufrechterhaltung der Ordnung - Bildung als Institutionalisation von Statusdifferenz?.....	S. 127
3.6.1. Im sozialen Raum findet Distinktion ständig und überall statt	S. 130
3.6.2. Distinktion, Geschmack und soziale Schließung.....	S. 134
3.6.3. Der Kapitalbegriff bei Bourdieu.....	S. 138
3.6.3.1. Das ökonomische Kapital.....	S. 139
3.6.3.2. Das soziale Kapital.....	S. 139
3.6.3.3. Das kulturelle Kapital.....	S. 142
3.6.4. Zusammenfassung.....	S. 146
4. Methodisches Vorgehen.....	S. 148
4.1. Untersuchungsdesign.....	S. 148
4.1.1. Feldzugang.....	S. 149
4.1.2. Beschreibung der Stichprobe.....	S. 151
4.1.3. Erhebungsinstrument.....	S. 153

4.1.4. Durchführung der Interviews.....	S. 156
4.1.5. Auswertung der soziodemographischen Daten.....	S. 157
4.2. Datenaufbereitung und Auswertungsverfahren.....	S. 159
4.2.1. Verschriftlichung der Daten.....	S. 160
4.2.2. Deutungsmuster.....	S. 161
4.2.3. Gegenstandsbezogene Theoriebildung.....	S. 162
4.2.4. Typenbildung.....	S. 167
5. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung.....	S. 170
5.1. Statistische Entwicklung der Privatschulen.....	S. 171
5.2. Befunde zum Schulwahlverhalten der Eltern.....	S. 173
5.2.1. Das Versagen des Staates.....	S. 174
5.2.1.1. Mangelnde innovative Betreuung durch den Staat	S. 181
5.2.1.2. Mangelnde Förderung des Kindes durch den Staat	S. 183
5.2.1.3. Zusammenfassung.....	S. 190
5.2.2. Die individuelle Förderung des Kindes.....	S. 191

5.2.2.1. Individualisierter Konformismus.....	S. 194
5.2.2.2. Dem Kind soll mehr Zeit gelassen werden.....	S. 196
5.2.2.3. Mediennutzung als Förderung oder Hindernis.....	S. 206
5.2.2.4. Zusammenfassung.....	S. 210
5.2.3. Wir und die anderen.....	S. 212
5.2.3.1. Die Sprache und das Erhalten des milieuspezifischen Sprachniveaus.....	S. 213
5.2.3.2. Das Solidaritätsprinzip und Grenzen der Solidarität	S. 217
5.2.3.3. Die Selbstverständlichkeit des Abiturs als regulative Idee.....	S. 223
5.2.3.4. Zusammenfassung.....	S. 225
5.3. Bildungsstrategietypen im Privatschulumilieu.....	S. 227
5.3.1. Prototypische Falldarstellungen von elterlichen Bildungsstrategien.....	S. 228
5.3.1.1. Die Bewohner der Insel der Seligen.....	S. 230
5.3.1.1.1. Individuelle Situation und Bedürfnisse der Befragten.....	S. 230
5.3.1.1.2. Normen, Wertvorstellungen und Selbstver- ständnis der Befragten.....	S. 231
5.3.1.1.3. Zusammenfassung: Der prototypische Bewohner der Insel der Seligen.....	S. 234

5.3.1.2. Die Abgrenzungsstrategen.....	S. 235
5.3.1.2.1. Individuelle Situation und Bedürfnisse der Befragten.....	S. 236
5.3.1.2.2. Normen, Wertvorstellungen und Selbstverständnis der Befragten.....	S. 238
5.3.1.2.3. Zusammenfassung: Der prototypische Abgrenzungsstrategie.....	S. 239
5.3.1.3. Vom Ich zum Wir.....	S. 241
5.3.1.3.1. Individuelle Situation und Bedürfnisse der Befragten.....	S. 241
5.3.1.3.2. Normen, Wertvorstellungen und Selbstverständnis der Befragten.....	S. 243
5.3.1.3.3. Zusammenfassung: Der Prototyp vom Ich zum Wir.....	S. 245
5.3.1.4. Kontrastierung der Strategietypen nach soziostrukturellen Merkmalen.....	S. 246

6. Schlussbetrachtung: Über Bildungsstrategien im Privatschulumilieu.....	S. 252
Literaturverzeichnis.....	S. 258
Tabellenverzeichnis.....	S. 276

1. Einleitung

Die Diskussion um Bildung hat Hochkonjunktur. Die schnelle Wissensvermehrung in sämtlichen gesellschaftlichen Bereichen, die kürzere Halbwertszeit von Wissen sowie erhöhte Mobilitäts- und Flexibilitätserwartungen der Unternehmen bedingen neue Geschwindigkeiten, nicht nur am Arbeitsplatz, sondern zunehmend auch im Bereich Schule. Wie wichtig Bildung in der heutigen Wissensgesellschaft ist, betonte Daniel Bell bereits Anfang der 1970er Jahre, als er in seinem prognostischen Ausblick auf das 21. Jahrhundert eine zunehmende Relevanz theoretischen Wissens prognostizierte und vom „Vorrang einer Klasse professionalisierter und technisch qualifizierter Berufe“ (Bell 1975, S. 33) in der nachindustriellen Gesellschaft sprach. Durch diese Vorherrschaft theoretischen Wissens fand ein Ausbau von akademisch-qualifizierten Berufen statt. Und da, wo Ausbildung und Beruf entscheidend für die Position im Schichtungsgefälle sind, rückt Bildung, insbesondere die Schulbildung, unweigerlich stärker in den Fokus.

Die individuellen Reaktionen auf derart verschärfte Bedingungen scheinen in einem Kampf um gute Schulbildung zu kulminieren, wobei die wenig erfreulichen PISA-Befunde (Deutsches PISA-Konsortium 2002, 2005) den Handlungsdruck für die zuständigen Institutionen und auch für die Eltern noch verstärkt haben. Beide sehen sich mit staatlichem Aktionismus konfrontiert. Der Ausbau des Bildungssektors wird als zentrale politische Aufgabe bezeichnet: Deutschland soll Bildungsrepublik werden.¹ Von Qualitätssicherung im Bereich Bildung wird gesprochen, und es wird verstärkt auf Standardisierung gesetzt. Das defizitäre staatliche System soll auf Vordermann gebracht und last but not least (Chancen-)Gleichheit gesichert werden. Politiker stehen unter einem neuen Druck, Bildung transparenter, messbarer und vergleichbarer zu machen. Zu diesem Zweck werden überall neue Arten von Tests eingeführt. Im Bereich der Grundschulen gibt es seit dem Schuljahr 2007/2008 sog.

¹ Bei Erscheinen des Nationalen Bildungsberichts („Bildung in Deutschland 2008“) hielt Bundeskanzlerin Angela Merkel fest: „Wir müssen die Bildungsrepublik Deutschland werden“ - online verfügbar unter <http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/nationaler-bildungsbericht-merkel-ruft-bildungsrepublik-aus-1545858.html>, zuletzt geprüft am 5. März 2012.

„Vergleichsarbeiten“, mit denen der Leistungsstand der Schüler deutschlandweit verglichen werden kann.² Mit Blick auf das deutsche Schulsystem bleibt zunächst abzuwarten, ob der angekündigte Ausbau des Bildungssektors tatsächlich Form annimmt bzw. ob es sich bei den Ankündigungen bloß um reine Rhetorik handelt.

Mit Blick auf die Eltern zeigt sich, dass diese längst selbst aktiv werden. Allen bildungspolitischen Reformen zum Trotz wenden sie sich zunehmend vom staatlichen System ab. Dabei haben ihre individuellen Suchprozesse einen regelrechten Boom der Privatschulen ausgelöst, der durchaus statistisch belegbar ist. Vorweg genommen werden kann, dass - bezogen auf die Gesamtzahl der allgemeinbildenden Schulen - der Anteil der Privatschulen im Schuljahr 2005/2006 noch 7,5% und im Schuljahr 2010/2011 bereits 9,8% betrug.³ Auch die Zahl der Privatschüler ist bundesweit gestiegen, während sich die Schülerzahl an staatlichen Schulen in den letzten Jahren verringert hat.⁴ Immer mehr Kinder besuchen eine Privatschule, wobei es so scheint, als würden ständig weitere eröffnet. Eine überdurchschnittlich hohe Zuwachsrate entfällt neuerdings auf die Grundschulen.⁵

Es zeichnet sich folgender Trend ab: Eltern aus der gehobenen Mittelschicht, sozioökonomisch besser gestellt und bildungsnah, schicken ihre Kinder vermehrt auf private Schulen. Die starke Nachfrage scheint zunächst für Individualität zu stehen. Die individualisierten Bildungswünsche, gepaart mit Verunsicherung in Bezug auf die zu vermittelnden Bildungsinhalte, stellen die Eltern vor folgende Fragen:

² Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, online verfügbar unter: <http://www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/qualitaetssicherung-und-schulentwicklung.html>, zuletzt geprüft am 5. März 2012.

³ Vgl. Statistisches Bundesamt 2006, 2011: Fachserie 11. Reihe 1.1 (Bildung und Kultur. Private Schulen für das Schuljahr 2010/11, S. 13). Wiesbaden.

⁴ Vgl. Statistisches Bundesamt 2011: Fachserie 11. Reihe 1 (Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen, Tabelle Schüler/innen 1992–2010 nach Schularten, Bildungsbereichen und Ländern für das Schuljahr 2007/2008, S. 53) sowie Reihe 1.1 (Bildung und Kultur. Private Schulen, Tabelle Schüler/innen nach Schularten und Ländern für das Schuljahr 2010/2011, S. 27) sowie Klein 2007, S. 19.

⁵ In: „Pressekonferenz Statistisches Jahrbuch 2007“. Online verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2007/Statistisches_Jahrbuch/Statement_Destatis.pdf?blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 5. März 2012 sowie Homepage Verband Deutscher Privatschulverbände e.V.: Wie viele Privatschulen gibt es? Online verfügbar unter: http://www.privatschulen.de/index.php?option=com_content&task=view&id=31&Itemid=53, zuletzt geprüft am 5. März 2012.

Was ist das Richtige für mein Kind? Wie wird die Schule den weiteren Lebensweg meines Kindes prägen?

Die jeweiligen individuellen Entscheidungen ließen sich durchaus damit bekräftigen, dass Konkurrenz grundsätzlich das Geschäft belebt, was dem staatlichen System ja nicht schaden könne. In diesem Sinne würde es sich bei dem zu beobachtenden Phänomen lediglich um eine neue Ausdifferenzierung im Bildungssektor handeln.

Die vorliegende qualitative Untersuchung ermöglicht – mittels einer Befragung von Eltern, deren Kinder eine Privatschule besuchen – erstmalig tiefere Einblicke in die unterschiedlichen Bewertungen von Bildung. Denn der wissenschaftliche Diskurs über die Frage, was Eltern tatsächlich zur Wahl einer Privatschule bewegt, basiert weitestgehend auf Spekulationen, d.h., es gibt kaum belastbare Befunde (vgl. Weiß 2011, S. 38). Durch die Ergebnisse der vorgelegten Untersuchung kann deutlich gemacht werden, wie Eltern ihre milieuspezifischen Bildungsansprüche mit den Anforderungen des Bildungssystems in Übereinstimmung bringen. Möglicherweise geht es ihnen darum, die Chancen ihrer Kinder zu optimieren. Anhand dieser Studie wird es möglich sein, verschiedene Elterntypen zu bestimmen und herauszufinden, welches Privatschulprofil ihnen entspricht. Die zur Untersuchung herangezogenen Modelle - Waldorf- und Montessorischulen, konfessionelle Schulen und Phorms - lassen zunächst vermuten, dass sowohl eher arbeitsmarktorientierte als auch dem humanistischen Bildungsideal anhaftende Argumente für die Wahl einer privaten Schule sprechen könnten. In jedem Fall würde mit der Wahl eines besonderen pädagogischen Schulprofils ein Differenz verstärkender Effekt einhergehen, der, so wird vermutet, in gewisser Hinsicht noch der Bildungsexpansion geschuldet wäre. Was viele besitzen, z.B. das Abitur, kann für die Verteilung von Privilegien auf wenige nicht mehr das ausschlaggebende Kriterium sein.

So kann aus Ungleichheitstheoretischer Perspektive argumentiert werden, dass es sich bei der wachsenden Privatschulnachfrage schlicht um eine Ausdifferenzierung im Bildungssektor handelt, wobei das Schulsystem weiterhin fest in staatlicher Hand ist. Bei genauer Betrachtung könnte aber argumentiert werden, dass das eine das

andere geradezu verdrängt. Eltern sind zunehmend bereit, ihr Wohnviertel zugunsten einer gewünschten Schule für ihr Kind zu verlassen (vgl. Merkle/Wippermann 2008). Erste Schließungen staatlicher Institutionen sind bereits zu verzeichnen.⁶ Stellt nicht die Privatisierung letztlich das Bürgerrecht auf Bildung (Dahrendorf 1965) und die Chancengleichheit im Bildungssystem in Frage? Wo bildungsnaher Mittelschicht-Eltern ihre Kinder zunehmend auf Privatschulen schicken, ergibt sich, gewollt oder ungewollt, eine Selektion im Schulsystem. Da Bildungsungleichheit aber nicht losgelöst von den klassischen Momenten der Vergesellschaftung, wie z.B. der Schichtzugehörigkeit, gesehen werden kann, sind hier Effekte sozialer Schließung (Weber 1980) wahrscheinlich. Bezieht man jene Ungleichheitstheoretischen Aspekte auf das individualisierte Bildungsverhalten, tragen die Eltern durch die Wahl einer Privatschule zur Vergrößerung sozialer Ungleichheit bei.

Daher befasst sich die vorliegende Arbeit aus Ungleichheitstheoretischer Perspektive damit, wie das zunehmend individualisierte Bildungsverhalten zu interpretieren ist. Die starke Nachfrage nach Privatschulen mag zwar Ausdruck von individualisierten Bildungsvorstellungen bildungsbürgerlicher Mittelschicht-Eltern sein, verweist aber, so die Annahme, auch auf soziale Schließungsprozesse. Es wird vermutet, dass gerade über derart individualisiertes Bildungsverhalten Distinktion erreicht wird.

Gesamtentwurf der Untersuchung

Mit der Hypothese, dass der Privatschulboom Ausdruck von Distinktionswünschen ist, nimmt die vorliegende Arbeit eine Ungleichheitstheoretische Perspektive ein. Um Bildungsstrategien im Privatschulmilieu aus dieser Sicht zu analysieren, ist es zunächst erforderlich, allgemein die Funktionen von Schule für die Gesellschaft zu beschreiben. Welche Bedeutung hat Bildung für eine moderne Gesellschaft? Wie wurden jene Bedingungen geschaffen, auf deren Grundlage die Akteure heute ihre Entscheidungen treffen? Da sich das Bildungssystem in Deutschland qua Tradition in

⁶ Vgl. „Die Flucht ins Private“, in: Süddeutsche Zeitung vom 2. Februar 2009, S. 40.

staatlicher Hand befindet und der Staat somit den Bildungsauftrag und auch die Sicherung gleicher Bildungschancen auf seiner Seite sieht, wird im auf die Einleitung folgenden zweiten Kapitel der historisch-gesellschaftlichen Entwicklung des Schulsystems in Deutschland nachgegangen. Hierbei werden insbesondere das Aufkommen und der Ausbau reformpädagogischer Konzepte beleuchtet.

Im dritten Kapitel, das die theoretische Rahmung für die vorliegende Arbeit liefert, wird neben der soziologischen Analyse des Bildungsbegriffs zunächst aus ungleichheitstheoretischer Perspektive die Funktion von Schule einer kritischen Betrachtung unterzogen. Hierbei wird der Aufbau des Bildungssektors auf unter der Oberfläche befindliche gesellschaftliche Strukturen und Kräfteverhältnisse hin untersucht. Neben der ungleichheitssoziologischen Perspektive dienen weitere theoretische Ansätze jeweils zur Erklärung bestimmter Elemente bzw. Teilaspekte des zu untersuchenden Phänomens der starken Privatschulnachfrage. Die einzelnen Perspektiven werden zudem darauf hin überprüft, inwiefern sie dazu beitragen, den Verdacht auf Distinktion zu erhärten. Zuerst wird der von Daniel Bell beschriebene Strukturwandel (Bell 1975) auf ungleichheitsrelevante Aspekte untersucht: Wie beeinflusst die Wissensgesellschaft die Zuteilung von Bildung? In den Ausführungen zur Bildungsexpansion in den 1970er Jahren wird die Entwicklung von Bells Anfang der 1970er Jahre gestellten Prognosen analysiert. Daran anschließend wird die Einstellung der Individuen zur Bildung mit Blick auf die Individualisierung ihrer Lebenslagen (Beck 1986) betrachtet: Inwieweit muss der Zusammenhang zwischen Bildung und Individualisierung als zwiespältig gelten? Das Kernstück der theoretischen Untersuchung bildet die Analyse von Ungleichheitsstrukturen im Bildungssystem anhand der sozialen Praktiken. Wie Bildung der Institutionalisierung von Statusdifferenz dienlich sein kann, macht insbesondere Bourdieus Verknüpfung der subjektiven und objektiven Ebene transparent (Bourdieu 1971, 1983, 1997): Die Handelnden bewegen sich innerhalb der gegebenen sozialen Verhältnisse, die ihre Möglichkeiten bestimmen und ihr Handeln an unterschiedliche Interessen binden. Über die verschiedenen theoretischen Perspektiven ergeben sich forschungsleitende Fragen, die grundlegend für die Auswertung der eigenen empirischen Daten sind.

Die für die qualitative Untersuchung ausgewählten Auswertungsmethoden werden im vierten Kapitel vorgestellt und begründet. Die empirische Studie basiert auf der Befragung von 24 Eltern und 9 Experten⁷. Die transkribierten Interviews wurden einer Inhaltsanalyse unterzogen, und im Anschluss an die Auswertung konnte anhand des Materials eine an Argumentationsmustern orientierte Typologie erstellt werden. In den abschließenden idealtypischen Falldarstellungen lassen sich charakteristische Merkmale, Symbole und letztlich jene handlungsrelevanten sozialen Strukturen erkennen, die für bestimmte Bildungsmilieus typisch sind.

Im fünften Kapitel werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung vorgestellt. Für den vieldiskutierten Privatschulboom werden quantitative Belege geliefert und danach anhand der eigenen Forschungsergebnisse das Bildungsengagement und seine Wirkungsmechanismen im Privatschulumilieu beleuchtet. Die persönlichen Deutungsmuster und Argumentationslinien der Befragten sind es letztlich, die den Zusammenhang von Bildungsfunktion, Individualisierung und Distinktion erhellen. So können Schließungsprozesse verdeutlicht werden, die über den sozioökonomischen Status, der sich wesentlich am Einkommen orientiert, nur schwer zu erfassen sind. Die ausdifferenzierten Bildungsstrategien, die dabei sichtbar werden, lassen sich schließlich zu drei Typen bündeln, die ihre eigene Antwort auf die theoretischen Überlegungen zur Institutionalisierung von Statusdifferenz geben.

In der Schlussbetrachtung wird zusammenfassend festgehalten, was die für die vorliegende Studie herangezogenen Modelle privater Schulen eint, und erläutert, welche Auswirkungen dies hat. Daran anschließend werden die im untersuchten Milieu vorgefundenen, differenzierten bildungsideologischen Vorstellungen der Eltern anhand der Typen, die bestimmt werden konnten, beschrieben. Danach werden die Ergebnisse noch einmal im Hinblick auf die Ungleichheitstheoretische Perspektive dieser Arbeit beleuchtet.

⁷ Wenn beide Geschlechter gemeint sind, wird in der vorliegenden Arbeit von der zusätzlichen Nennung der femininen Form abgesehen und das grammatikalische Maskulinum verwendet. Wo immer möglich, wurden grammatikalisch neutrale Formen benutzt. Wenn jedoch gezielt ein geschlechtsspezifischer Unterschied hervorgehoben werden sollte, wurde die geschlechterzuweisende Form gewählt (vgl. Klement 2006, S. 14).

Das heißt, es wird der Frage nachgegangen, was die Studie über den Zusammenhang von Bildung, Individualisierung und Distinktion aussagt. Darüber hinaus wird aufgezeigt, welche Entwicklungstendenzen sich aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse abzeichnen und welche neuen Forschungsperspektiven sich aus der vorgelegten Untersuchung ergeben könnten.

2. Historisch - gesellschaftliche Entwicklung des deutschen Schulwesens

Um die Bedeutung von Bildung für eine moderne Gesellschaft rekonstruieren zu können, muss die Institutionalisierung von Bildung im historisch-gesellschaftlichen Kontext betrachtet werden. Der Rückblick erfolgt im Wesentlichen aus folgenden Gründen: Erstens wurden über Jahrhunderte jene Bedingungen geschaffen, die heutige Akteure vorfinden. Innerhalb dieser Gegebenheiten bewegen und entscheiden sich die Eltern. Zweitens macht die Abwendung vom staatlichen System, wie das Phänomen der verstärkten Privatschulnachfrage deutlich zeigt, eine eingehende Betrachtung der seit langem in erster Linie vom Staat organisierten Angelegenheiten unerlässlich. Drittens macht die Analyse insbesondere reformpädagogisch orientierter elterlicher Bildungswünsche es erforderlich, die historisch-gesellschaftliche Entstehungsphase der entsprechenden pädagogischen Modelle genauer in den Blick zu nehmen.

Im Hinblick auf die Organisation durch staatliche *oder* private Hand muss allerdings gleich vorweg die Illusion genommen werden, dass sich beides als eigenständige Entwicklung aufzeigen ließe. Historisch betrachtet sind die staatliche und die private Bildungsversorgung durch sämtliche Phasen politischer Unruhe und starken Wandels hindurch eng miteinander verzahnt. Rückblickend ist es geradezu erstaunlich, wie beständig das Schulsystem in seiner Entwicklung trotz alledem war und ist. Das Schulwesen in Deutschland stand, wenn auch mit Brüchen, über sämtliche historischen Phasen im Zeichen von Ausbau und Verbesserung. Wie sich zeigen wird, war die bessere Zugänglichkeit von Bildungschancen für einen immer größeren Bevölkerungsanteil das Ziel. Soziologisch formuliert heißt das, dass es um die schrittweise „Demokratisierung“⁸ von Bildungschancen, also um den Abbau und die Verringerung von Herrschaftsstrukturen im Bildungssystem ging.

⁸ Im hier verstandenen Sinne der historische Prozess, in welchem die Absicht verfolgt wird, den Widerspruch von zwar politischer Gleichheit, aber sozioökonomischer Ungleichheit zu beseitigen.

2.1. Die Geschichte der Schulpflicht

Da die für die eigentliche Durchsetzung der Schulpflicht wesentlichen Maßnahmen im 19. Jahrhundert zu verorten sind, würde es theoretisch ausreichen, mit den historischen Ausführungen über die Schulpflicht dort anzusetzen. Was heute selbstverständlich erscheint, die Staatlichkeit des Bildungssystems, nimmt hier erst seinen Lauf. Ein Zurückgehen zu den Ursprüngen des Schulwesens wird in der vorliegenden Arbeit aber aus zwei Gründen für relevant erachtet: Zum einen muss ein Aufzeigen der Entwicklung des Schulsystems durch staatliche oder private Hand berücksichtigen, dass es immer auch vorstaatliche Entwicklungen gab. Es muss der Tatsache Rechnung getragen werden, dass das öffentliche Schulwesen nicht ausschließlich, aber in weiten Teilen auf protestantische Impulse zurückgeht. Zum anderen können die Ausführungen über die Entwicklung konfessioneller Schulen vor dem Hintergrund weiter zurückreichender Prozesse besser nachvollzogen werden. Aus chronologischen Gründen beginnt die historisch-gesellschaftliche Rahmung mit den Ursprüngen des Schulwesens hier; eilige Leser können jedoch auch mit 2.1.2 beginnen.

2.1.1. Über die Ursprünge des Schulwesens

Die Ursprünge des Schulwesens in Deutschland waren kirchlich, hatte sich die Kirche in ihren Ordens- und Lateinschulen⁹ doch lange vor dem Staat selbst einen Bildungsauftrag erteilt. Bis ins hohe Mittelalter gab es Schulen zunächst nur als Einrichtungen der Kirche. Insbesondere in der Zeit der Reformation wurde in Deutschland die Forderung laut, allgemeine Schulen einzurichten. Grundlegend hierfür ist Martin Luthers Schrift von 1524 „An die Ratsherren aller Städte deutschen

⁹ „Im frühen und hohen Mittelalter behaupteten die Dom-, Stifts- und Klosterschulen den Alleinanspruch auf Schule und Bildung. Dieses Schulmonopol wurde in den spätmittelalterlichen Städten in Frage gestellt, als auf Betreiben von Rat und Bürgerschaft und gegen den erbitterten Widerstand des hohen Klerus an den städtischen Pfarrkirchen Lateinschulen entstanden. Das Aufsichtsrecht über diese Pfarrschulen und die Befugnis, den Rektor zu bestellen, lag häufig in den Händen des Rats, der auch das Schulhaus bereitstellte und weitere finanzielle Lasten trug; daher wurden diese Lateinschulen auch als Stadt- oder Ratsschulen bezeichnet.“ (Kreiker 1997, S. 117)

Landes, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen“.¹⁰ So fand denn auch diese Forderung in den protestantisch geprägten Gegenden Deutschlands besonders Gehör. Vor allem im Südwesten des Landes, im Elsass, herrschte unter der Federführung der evangelischen Reichsstadt Straßburg ein vorbildliches Schulwesen. Unter Einfluss der Straßburger führte 1592 das Herzogtum Pfalz-Zweibrücken erstmalig in Deutschland, und auch weltweit, die allgemeine Schulpflicht für Mädchen und Buben ein.¹¹ Doch natürlich waren auch die katholischen Reichsbistümer an der Bibelfestigkeit ihrer Bürger interessiert, insbesondere da, wo der Nachbar aus konfessioneller Sicht einen Kontrahenten darstellte. Auf Seiten der Katholiken kam den Jesuiten ein großer Anteil an der Gegenreformation zu. Die Mitte des 16. Jahrhunderts gegründete Ordensgemeinschaft¹² reagierte auf die als Häresie empfundene protestantische Reformation mit der Gründung von Ordenshäusern verstärkt in Gegenden, in denen sie den katholischen Glauben gefährdet sah. Auf Seiten der Protestanten galt der Pietismus als wichtigste Reformbewegung nach der Reformation. Dieser entstand in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts und forderte eine intensiviertere, vertiefte Frömmigkeit.

Wenngleich die Einführung der Schulpflicht also bereits im ausgehenden 16. Jahrhundert begann, verlief diese in den katholischen Gebieten Deutschlands tendenziell etwas zäher. In Bayern beispielsweise wurde die Schulpflicht faktisch erst 1802 von Montgelas durchgesetzt. Er veranlasste, dass anstelle des bisherigen „Geistlichen Rates“ eine staatliche Schulverwaltung aufgebaut wurde, über die er als Innenminister selbst die Dienstaufsicht führen konnte (vgl. Wehler 1989, S. 490). Aber weil es an ausreichend qualifizierten Lehrern mangelte, blieb die Aufsicht über die Volksschulen oft in der Hand der Geistlichen vor Ort, und somit blieben die

¹⁰ So findet sich in der Literatur vielfach die Behauptung, dass die Forderung nach Schulpflicht auf Luther zurückgehe. Diese Lesart der protestantischen Vorreiterrolle entstammt allerdings tendenziell der älteren Literatur. (Vgl. Sehling 2006: „Die Evangelischen Kirchenordnungen des XVI. Jahrhunderts“. Das heute 19 Bände umfassende Werk begann 1902 mit dem ersten Band.)

¹¹ In Württemberg wurde bereits in der großen Kirchenverordnung von 1559 eine Schulpflicht festgelegt, diese betraf jedoch nur den männlichen Teil der Bevölkerung. Die allgemeine Schulpflicht wurde erst 1649 eingeführt. (Vgl. Sehling 2006, S. 406).

¹² Zur Entstehung des Jesuitenordens und zu den Merkmalen der Pädagogik der Jesuiten siehe das entsprechende Kapitel über konfessionelle Schulen in der vorliegenden Arbeit.

Schulen quasi staatlich-konfessionelle Institutionen. Insbesondere unter Ludwig I. und dessen reaktionärer Politik erlitt der Verstaatlichungsprozess nochmals einen Rückschlag. Die katholische Kirche verstärkte erneut ihren Einfluss, insbesondere auf den Primarschulbereich. Zeitweise wurde eine scharfe Gesinnungskontrolle und strikte Reglementierung der Lehrer eingeführt, insbesondere unter Minister Abel, der Volksschulen für gefährliche Einbruchstellen des Zeitgeistes hielt und aus dem Ziel ihrer neuen Verkirchlichung daher kein Hehl machte (vgl. Wehler 1989, S. 491).

Letztendlich sollte sich zwar der reformerische Einfluss mehr und mehr zu Ungunsten des kirchlichen Einflusses auswirken und Schule zu einer vom Staat geregelten Angelegenheit werden, aber rückblickend wird Folgendes deutlich: Bei all den genannten Erlassen und Gesetzen zur Schulpflicht konnte lange nur von ersten Schritten in Richtung einer allgemeinen Schulpflicht gesprochen werden. Da der Staat noch nicht über ein flächendeckendes Schulsystem verfügte, das allen potenziellen Schülern einen ordnungsgemäßen Schulbesuch hätte ermöglichen können, vermochte er eine gesetzlich geforderte Pflicht oft gar nicht durchzusetzen. Auch mangelte es an Räumlichkeiten und Lehrern und nicht zuletzt an einer staatlichen Kultusbürokratie.¹³ Gesetze zur Schulpflicht blieben daher lange Zeit eher Absichtserklärungen, und die enge Verflechtung von Kirche und Schule, von „pietas und erudito“, wurde eigentlich bis ins ausgehende 18. Jahrhundert kaum in Frage gestellt. Schwerer noch als Felsen zu verrücken, so hieß es seinerzeit, sei ein ganzes Volk in langsamer Bewegung zum Fortschreiten zu bringen (vgl. Wehler 1989, S. 483).

¹³ Überdies wurde die Pflicht zum Schulbesuch insbesondere von der Landbevölkerung nicht freudig begrüßt, die darin nur den Wegfall der für sie so notwendigen Arbeitskraft der Kinder sah. Schulbildung wurde als nachrangig erachtet. „Die Lebensperspektive des Landkindes war ein Schicksal in ungefragten und unverrückbaren Selbstverständlichkeiten. Die Arbeit wurde im Mit- und Nachvollzug als sinnvoll und selbstverständlich begriffen. Die Schulbildung blieb dagegen unwesentlich und kümmerlich. Umso wichtiger war die Einbindung in religiöses Brauchtum.“ (Berg 1991, S. 111)

Dann allerdings bedingte die Epoche der Aufklärung insgesamt eine vertiefte, reflexiv werdende Individualisierung auch der religiösen und moralischen Praxis. Im anschließenden Kapitel, das sich mit ambivalenten Bildungsidealen befasst, wird ersichtlich werden, wie sich die Individuen zunehmend aus der sanktionsbewehrten Autorität der Kirche, aber auch von den staatlichen Institutionen emanzipierten (vgl. Berg 2005, S. 134). Am Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert wurden die unterschiedlichen Ausprägungen der Beziehung zwischen Religion und Bildung bereits in einer aufklärerischen, d.h. säkularen Perspektive definiert.¹⁴

2.1.2. Das 19. Jahrhundert - das Jahrhundert der Bildung

Im beginnenden 19. Jahrhundert wurden über die Forderung nach staatlicher Schulhoheit de facto alle Kinder von der Schulpflicht erfasst. Das Elementar-Schulwesen befand sich auf dem Höhepunkt. Allerdings war das immer noch nicht damit gleichzusetzen, dass ab jetzt auch tatsächlich jedes Kind zur Schule gehen konnte (vgl. Wehler 1989, S. 481). Positiv ausgedrückt lässt sich aber zumindest sagen, dass der Ausbau des Primarschulbereichs voranging. Lehrerseminare wurden gegründet, der Unterricht verbessert und eine stetig wachsende Zahl von Kindern einbezogen. „Bis 1848 wurde in Preußen auf diese Weise eine effektive Schulbesuchsquote von rund 82% erreicht. Damit lag es neben Teilen von Schottland und Neuengland international an der Spitze“ (Wehler 1989, S. 478)¹⁵. Weniger euphorisch ausgedrückt könnte man sagen, dass die im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts weitgehend vorherrschende einklassige ländliche Elementarschule nichts weiter war als eine „kümmerlich ausgestattete Einrichtung zum Zwecke

¹⁴ Was übrigens nicht heißt, dass nicht auch der Pietismus, jene protestantische Reformbewegung, die ein der Frömmigkeit verpflichtetes Erziehungsideal hatte, frühaufklärerische Motive enthalten konnte - genauso wie das aufklärerische Bildungsideal religiöse, theologisch artikulierte Motive einschloss. Ausführlich dazu sowie zur Erziehung und Schulbildung für Mädchen, das 18. Jahrhundert gilt als Epoche der Mädchenbildung, siehe Berg 2005, insbesondere S. 134–165 und S. 188–207.

¹⁵ Die Frage, warum ausgerechnet das konservativ-autoritäre Preußen so früh ein offenes und durchgreifendes Schulsystem zustande gebracht hat, verweist auf erklärungsbedürftige Probleme; ausführlich dazu siehe Wehler 1989, S. 478ff. Auf jeden Fall konnte sich Preußen nicht zuletzt deshalb durchsetzen, weil es damals gut zwei Drittel der deutschen Bevölkerung umfasste. Es machte gewissermaßen den protestantischen „Strang“ in Deutschland aus, der letztlich der von Luther geforderten Einrichtung allgemeiner Schulen nachkam.

herrschaftskonformer Glaubenserziehung christlicher Untertanen“ (Herrlitz 1981, S. 88).

Zu den Neuerungen von 1872 zählten unter anderem Errungenschaften wie die jetzt mehrklassige Volksschule mit einer erstmals festgelegten Mindestgröße der Klassenräume von 48 qm und der Vorschrift, dass die Anzahl der Kinder pro Klasse nicht mehr als 80 betragen darf (was die zunächst großzügig erscheinende Raumgrößenangabe sofort relativiert).¹⁶ Für den neuen „planmäßigen“ Unterricht in einer Halbtagschule mit zwei aufsteigenden Klassen stand jedoch nach wie vor nur ein Lehrer zur Verfügung, was wiederum eine Verringerung der Unterrichtsstunden pro Klasse mit sich brachte. Der Fortschrittswille war wohl da, seine Umsetzung aber noch sehr begrenzt.¹⁷ Aufgrund des schlechten numerischen Verhältnisses von Lehrern und Schülern (zwischen 1820 und 1848 hat sich die Zahl der Schüler pro Lehrer von 68 auf 90 erhöht, was in den großen Städten noch deutlich übertroffen wurde) empörte sich einst ein zeitgenössischer Kritiker: „Wen Gott züchtigen wollte, dem gab er eine Lehrerstelle.“ (vgl. Wehler 1989, S. 485)

Im ausgehenden 19. Jahrhundert wurde die Normierung des Schulsystems¹⁸ wesentlich durch die Gründung des Deutschen Reiches 1871 vorangetrieben. Die einzelnen Länder waren nun tendenziell bereit, sich trotz ihrer Hoheit einander anzugleichen, wobei das protestantische Schulsystem zum Leitsystem wurde. Egal welches Gewicht man der Vorreiterrolle Preußens zugestehen mag, rückblickend kann das 19. Jahrhundert zweifellos als das Jahrhundert der Bildung bezeichnet werden. Insbesondere im Vergleich zu anderen Ländern zeigt sich das deutsche Bildungssystem auch am Übergang zum 20. Jahrhundert beeindruckend ausgereift, und so erhielten die deutschen Lehrer und die deutschen Schulbehörden mit ihren klaren Vorgaben offizielles Lob. Die „concentration of work, concentration of thought, concentration of time“ an deutschen Schulen seien außerordentlich, so die Lehrerin

¹⁶ Ausführlich über den „Ausbau des preußischen Volksschulwesens nach den ‚Allgemeinen Bestimmungen‘ vom 15.10.1872“ siehe Herrlitz 1981, S. 88ff.

¹⁷ In jedem Fall relativiert die Vergegenwärtigung damaliger Lernbedingungen nicht nur das heutige Klagen über zu große Klassen.

¹⁸ Dies geschah beispielsweise durch die wechselseitige Anerkennung des jeweiligen Landesabiturs.

und erste Inhaberin der Geschichtsprofessur am Vassar College in New York Lucy M. Salmon.¹⁹ Was sollte sich groß ändern? Wenngleich nun ein weitgehend flächendeckendes einheitliches Schulsystem gegeben war, regte sich doch bald Widerspruch seitens der Pädagogen. Der autoritäre Erziehungsstil in den Schulen stand im Zentrum der Kritik. Organisationssoziologisch betrachtet war zwar geklärt, wer die Infrastruktur für Schulbildung bereitstellt und wie sie beschaffen sein soll. Aber es folgten Streitfragen über die pädagogischen Inhalte. In der vorliegenden Arbeit wird sich das Kapitel über die Anfänge der Reformpädagogik ausführlich diesem Aspekt widmen.

Der bisherige historische Abriss vermittelte Folgendes: Bildung als Angelegenheit des Staates ist das Ergebnis eines Jahrhunderte langen Prozesses, der einst mit dem Postulat einer gesetzlich verankerten allgemeinen Schulpflicht begann. Eine Untersuchung der aktuell verstärkten Privatschulwahl muss nun der Frage nachgehen, inwiefern es sich hierbei um ein Aufkündigen eines gesellschaftlichen Konsenses, der den Bildungsauftrag auf staatlicher Seite sieht, handelt. Vor dem ungleichheitstheoretischen Hintergrund der Arbeit ist zudem die Frage wichtig, ob die Abwendung vom derzeit allseits als defizitär beklagten staatlichen System nur eine vordergründige Motivation darstellt. Es wird vermutet, dass hierdurch auf legitime Weise dem eigentlichen Streben nach Distinktion nachgekommen wird.

2.2. Das Spannungsfeld ambivalenter Bildungsauffassungen

Wie den bisherigen Ausführungen zu entnehmen ist, gab es seit jeher Ambivalenzen in der Beantwortung der Frage, was und wie viel Bildung zu sein hat. Mit Blick auf die eigenen Forschungsfragen erscheint dabei Folgendes besonders interessant. Der emanzipatorischen Idee der Selbstverwirklichung des Menschen durch Bildung stand die eher funktional ausgerichtete Vorstellung einer Nutzbarmachung des Menschen

¹⁹ Vgl. Salmon 1899, S. 179. Lucy Salmon war Mitglied einer amerikanischen Expertenkommission zur Verbesserung der Bedingungen des Unterrichtsfachs Geschichte und besuchte zu diesem Zweck Ende des 19. Jahrhunderts mehrere deutsche Schulen.

durch Bildung gegenüber. Im Folgenden wird die Ambivalenz des Bildungsbegriffs anhand dieser zwei Sichtweisen untersucht, die unter anderem auch heute noch prägend sind. Hierzu wird zunächst auf die moralisch überhöhte Vorstellung von Bildung als Entfaltung und Vervollkommnung des Individuums zum wahren Menschen eingegangen. Anschließend soll diskutiert werden, was einer so verstandenen gesellschaftspolitischen Modernisierung im Wege bzw. gegenüber stand und warum es dennoch nicht zu einer Blockade des schulpolitischen Fortschritts kam.

An der Schwelle zum 19. Jahrhundert erhielt Bildung „im Denken der Zeitgenossen einen Stellenwert, der es berechtigt erscheinen lässt, geradezu von einer ‚Bildungsreligion‘ zu sprechen“ (Berg 2005, S. 1). Es etablierte sich eine ganz neue sozialkulturelle Formation von Gebildeten mit der Bewegung des Neuhumanismus.²⁰ Dessen Idee fasst Wilhelm von Humboldt so:

„Denn je mannigfaltiger und eigentümlicher ein Mensch sich ausbildet, je höher sein Gefühl sich emporschwingt, desto leichter richtet sich auch sein Blick von dem engen, wechselnden Kreise, der ihn umgibt, auf das hin, dessen Unendlichkeit und Einheit den Grund jener Schranken und jenes Wechsels enthält (...) Je freier ferner der Mensch ist, desto selbständiger wird er in sich und desto wohlwollender gegen andere. Uns aber führt nichts so der Gottheit zu, als wohlwollende Liebe; und macht nichts so das Entbehren der Sittlichkeit unschädlich, als Selbständigkeit, die Kraft, die sich in sich genügt und auf sich beschränkt. Je höher endlich das Gefühl der Kraft in dem Menschen (...) desto williger sucht er ein inneres Band, das ihn leite und führe, und so bleibt er der Sittlichkeit hold (...) Daher erscheint der also gebildete Mensch, dessen Lebenszentrum das Schaffen und Forschen ist, in seiner höchsten Schönheit, wenn er ins praktische Leben tritt, wenn er, was er

²⁰ Mit Neuhumanismus wird die Wiedererweckung der humanistischen Bewegung etwa ab 1750 in Deutschland bezeichnet. Der Humanismus als Weltanschauung bezieht sich auf die Philosophie der Antike und orientiert sich an den Interessen und der Würde des einzelnen Menschen. Wichtige humanistische Prinzipien sind Gewaltfreiheit, Toleranz und Gewissensfreiheit. „Was ist der Mensch? Was ist sein wahres Wesen?“ sind typische Fragen des Humanismus. Der Begriff des Neuhumanismus wurde durch den Schulhistoriker Friedrich Paulsen geprägt. Zur Bedeutung des Neuhumanismus für das Bildungswesen siehe beispielsweise Paulsen 1885 und Schindling 1999 sowie Fuhrmann 2001 und Menze 1975.

in sich aufgenommen hat, zu neuen Schöpfungen in und außer sich fruchtbar macht.“ (Humboldt 1792, S. 163 - 172)

Hier wird deutlich, dass auch die emanzipatorischen Bestrebungen durchaus vom Wunsch getragen waren, den Menschen als friedliebendes, sittliches Wesen, in geordnetem Miteinander sozusagen neu zu erschaffen. Ein anderes Beispiel für das pädagogische Reformdenken des 18. Jahrhunderts ist Rousseaus „Émile oder Über die Erziehung“ aus dem Jahr 1762. Mit diesem Buch wollte Rousseau zum Nachdenken über Erziehung anregen, und zwar von seinem Ausgangspunkt, dass das Kind als Werk der Natur zu sehen und insofern grundsätzlich gut sei. Der erste Satz im „Émile“ lautet entsprechend: „Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt; alles entartet unter den Händen des Menschen.“ (Rousseau 1987, S. 9) Rousseau zufolge darf die Entwicklung des Kindes nicht durch frühe erziehende Einwirkungen gestört werden.²¹ Sein epochaler Beitrag liegt in einer neu verstandenen Anthropologie der Kindheit und Jugend. Letztlich geht es bei Rousseau um nichts anderes als um die Frage, wie dieser „gute“ Naturzustand in Kultur überführt werden kann, und zwar durch Bildung und Erziehung.²² Die Idee ist, den Mensch in seinem Naturzustand zu sehen und ihn möglichst schadenfrei in eine vergesellschaftete Existenz zu überführen. Unarten und Laster sollen sich freilich möglichst nicht entfalten.

Der elementaren Schulbildung kam hierbei besondere Bedeutung zu. Sie galt als wesentliche Voraussetzung für diesen Prozess der Überführung des Menschen in die Kultur. Und ebenso wie jeder Einzelne einer unendlichen Vervollkommnung nicht nur

²¹ Gleich dem Konzept der *éducation négative*, das vorsieht, ein Kind in seiner Entwicklung zu beobachten, lieber weniger als zu viel oder das Falsche zu tun, dem Kind Zeit zu geben, denn die Erwachsenen können den Plan im Kinde und seine Bestimmung nicht kennen. Dabei soll die Natur die Fähigkeiten und Kräfte im Kind entwickeln. Wie sich im empirischen Teil dieser Arbeit zeigen wird, entspricht dieser pädagogische Anspruch, die Abhängigkeit des Menschen von den gesellschaftlich vermittelten Bedürfnissen zu erkennen, der anthroposophischen Philosophie. Auf das Problem der Entfremdung antwortet der Neuhumanismus mit der Totalität der Bildung. Allerdings wussten bereits kurz darauf Schiller und auch Pestalozzi, dass die „Rückwege aus der Entfremdung verlegt sind“ (Berg 2005, S. 105). Diese Erkenntnis mag ein Grund dafür sein, weshalb der Waldorf-Pädagogik Weltfremdheit nachgesagt wird.

²² Rousseaus Entdeckung muss insofern als epochal gelten, als bis dato die Kinderseele für die christliche Kirche generell der Ausdruck des Bösen, der Triebnatur und der Erbsünde war, jenes Stück Teufel, gegen das Gebet und Sakrament ein Leben lang ankämpfen müssen (vgl. Schönau 1983, S. 183).

bedürftig, sondern auch fähig erschien, schien es auch das Menschengeschlecht als Ganzes zu sein. Das heißt, dem pädagogischen folgte ein geschichtsphilosophisches Konzept (vgl. Berg 2005, S. 1). Aufgeklärte Pädagogen, Pfarrer und Reformbeamte sahen die Schulbildung als wesentlich für Prozesse gesellschaftlich-politischer Erneuerung. Soziologisch formuliert könnte man sagen, dass es sich gewissermaßen um eine rücksichtsvolle Art von „Modernisierung“ handelte.²³ Denn diese neuhumanistische Sicht von Bildung verfolgte nicht nur die Idee des Sittlichen und des Schönen, was man heute vielleicht als „schöngestig“ bezeichnen würde. Sie forderte auch die sich selbst befreiende Individualität des Menschen und suchte somit die Begrenzungen durch die Ständegesellschaft aufzulösen. Obwohl der Wille vorhanden war, sahen sich ambitionierte Reformer freilich seit jeher blockiert:

Grundsätzliche Ambivalenzen gab es in der Beantwortung der Frage nach dem Verhältnis von Tradition und Wandel, von Erneuerung und Bewahrung. Wie konnte eine Schulausbildung die politische Herrschaftsordnung sichern und gleichzeitig modernisiert sein? In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts ging es hauptsächlich um die unterschiedliche Beantwortung dieser Fragen. Will man sich aber nicht damit begnügen, schlichtweg in Gegensätzen wie Veränderung und Tradition zu sprechen (vgl. Wehler 1989, S. 479), muss man bei der Weiterentwicklung des Bildungssystems die verschiedenen Einflüsse genauer betrachten. Denn letztlich zeigt sich die Elementarschulpolitik als nach vorn gerichteter Prozess. Die unterschiedlichen Auffassungen bewirkten also nicht in erster Linie eine schulpolitische Blockade, sondern eine Fortentwicklung, und zwar durchaus aus unterschiedlichen Motiven. Was den Ausbau insbesondere der Elementarschulen betrifft, so ging er in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts stetig voran, wenngleich so manches Reformgesetz dennoch nicht erlassen wurde.²⁴

²³ Wenngleich der Modernisierungsbegriff als solcher in der Soziologie erst viel später auftauchte, nämlich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in der Modernisierungstheorie.

²⁴ Beispielsweise scheiterte Johann Wilhelm Süverns großzügig gedachter Schulgesetzentwurf, in dessen dreistufigem System die allgemeine Grundschule einen festen Platz hatte. An Humboldt orientiert sollte sich das Schulwesen aus einem gegliederten Bildungsgang zusammensetzen. Ziel war eine einzige große Schule, die grundsätzlich jedem offenstehen sollte.

Trotz des Strebens nach Erhalt der Tradition einerseits und Veränderung andererseits fanden sich Überschneidungen der Interessengruppen in folgenden Punkten: Erstens ist das Interesse an sozialer Kontrolle zu nennen, das großen Einfluss auf die Entwicklung des Schulsystems hatte. Ob Staat, Adelspatron oder Magistrat - von den Regierenden wurde die Ausbildung in der Schule gleichgesetzt mit der Möglichkeit der Einflussnahme in ihrem Sinne. Der Unterricht sollte die Kinder in erster Linie disziplinieren. Ziel war die „Bejahung von Autorität und gottgewollter Herrschaft, die Verinnerlichung angeblich natürlicher sozialer Ungleichheit, die Einübung von ‚standesgemäßen‘ Arbeitsrollen“ (Wehler 1989, S. 479). Religiosität, Fügsamkeit und die richtige, d.h. konservative²⁵ politische Gesinnung sollten über die Elementarschule vermittelt werden - ohne Widerspruch. Zweitens war, durchaus rivalisierend, von Bedeutung, dass auf lange Sicht soziale Barrieren überwunden werden sollten. Im Kontext einer Arbeit über Bildung im Spannungsfeld von Individualisierung und sozialer Schließung bedarf es hier einer differenzierteren Darstellung, geht es doch dabei um die Förderung eines jeden jungen Menschen durch Bildung.

Der Wunsch nach Überwindung der sozialen Ungleichheiten geht auf die Errungenschaften des 18. Jahrhunderts und somit ganz wesentlich auf das Gedankengut der Aufklärung und die Umwälzungen zur Zeit der Französischen Revolution zurück. Allerdings darf nicht unerwähnt bleiben, dass die neuhumanistischen Vorstellungen nicht deckungsgleich mit dem aufklärerischen Gedankengut der Französischen Revolution waren. Die neuhumanistische Strömung grenzt sich nämlich insofern von der am Gemeinwohl orientierten Ausrichtung der Aufklärungspädagogik ab, als sie den Wert der Individualität jedes Einzelnen stark betont. Beide Ansätze stellen eine kritische Spiegelung der zeitgeschichtlichen sozialen und politischen Herausforderungen dar. Die Pädagogik im 18. Jahrhundert zielt auf Bekämpfung der Armut, Hilfe zur Selbsthilfe, sie thematisiert soziale

²⁵ An dieser Stelle muss angefügt werden, dass der eigentliche Begriff „konservativ“ erst viel später entstand. In Deutschland fand er seit den 1960er Jahren durch Mario Rainer Lepsius Eingang in die politische Kulturforschung und in die Erforschung des kulturell überformten Wahlverhaltens. Im weiteren Textverlauf wird der Begriff konservativ im herkömmlichen Sinne zur Beschreibung einer traditionsbewussten politischen Einstellung gebraucht.

Ungerechtigkeit. Diese Haltung steht einer Verhinderung der Selbstverwirklichung (z.B. von Mädchen und Frauen) oder allgemein der Verhinderung einer organisierten Aufklärung der Gesellschaft kritisch gegenüber. Das Geld solle nicht für Kriege, sondern zum Wohle des Volkes ausgegeben werden. So verstanden kann „Modernisierung“ als eine defensive bezeichnet werden (vgl. Berg 2005, S. 100). Die Zukunft der Kinder und ihre Erziehung erschienen jetzt als große zu planende Aufgabe. Auf programmatischer Ebene wird Bildung dabei zum zentralen Unterscheidungskriterium, das erstmals ständische Zugehörigkeiten überlagert und verdrängt. Dennoch sollte auch hierbei, ähnlich wie vom traditionsbewussten Lager gefordert, der gegenwärtige Zustand nicht vollkommen aufgelöst werden.

Drittens gab Folgendes den Ausschlag dafür, dass sich die konservative und die aufgeklärte Auffassung von Bildung nicht gegenseitig blockierten: Das ausgehende 18. Jahrhundert war von sozialstrukturellem Wandel, Bevölkerungswachstum, ökonomischen Problemen und dazu noch durch die Niederlage von 1806/07²⁶ geprägt. Vom Ausbau des Bildungssystems versprachen sich insbesondere die Reformer langfristig die Möglichkeit, die Lebensverhältnisse zu verbessern.

„Nur durch allgemeine Schulbildung vermochte man ein vielseitig verwendungsfähiges, zudem ständig wachsendes Potential an tüchtigen Arbeitskräften zu gewinnen, die dem Gemeinwesen zu gesicherter Wohlfahrt verhelfen. Auch die Leistungsfähigkeit, die Effizienz des politischen Systems konnte durch schulgebildete Untertanen nur gesteigert werden.“ (Wehler 1989, S. 480)

Die gezielte Schulbildung für alle sollte Teil des sozialen Wandels sein, der Revolutionen vorbeugen und die soziale Ordnung dauerhaft sicherstellen sollte. Der neue aufgeklärte Geist in der Öffentlichkeit sollte langfristig für eine vernunft- und zeitgemäße Gesellschaftsform sorgen, von der man sich ein gewaltloses Zusammenleben und ökonomisches Wachstum versprach. Diese zukunftssträchtigen Erwartungen stimmten mit konkurrierenden konservativen Vorstellungen in einem wesentlichen Punkt überein: Die Grundschule konnte unter den Umständen dieser

²⁶ Von 1792 bis 1815 gab es dauernd kriegerische Auseinandersetzungen zwischen Frankreich und seinen europäischen Gegnern. 1806/07 startete Napoleon den Feldzug gegen Preußen. Die Kriege standen in der Kontinuität der Konflikte, die durch die Französische Revolution hervorgerufen worden waren.

nachrevolutionären Zeit auch von Verfechtern der Restauration²⁷ nicht länger vernachlässigt werden. Dabei ging es den Konservativen allerdings in erster Linie um die Erzeugung und Erhaltung der entsprechenden Gesinnung, die eine im wörtlichen Sinne elementare Schulbildung zu vermitteln half. „Wo konnte schon, außerhalb der Familie, die Mehrheit der Kinder so kontinuierlich für den Royalismus und ein ‚positives Christentum‘, gegen die ‚künstliche Gleichheit‘ und verführerische Revolutionserwartung beeinflusst werden?“ (Wehler 1989, S. 481) Aus der Schule sollten lebensstüchtige Untertanen loyal und zufrieden hervorgehen. Dies war der Grund, weshalb sich die Konservativen für ein funktionierendes Volksschulwesen einsetzten. Ihre liberalen Gegner erkannten hierbei insbesondere die Chance, die neu zu vermittelnden Normen, Werte und Wissensbestände maßgeblich mit zu prägen. In „Gesinnungsfächern wie Religion, Geschichte und auch Deutsch konnte eine ‚nützliche Sozialmythologie‘, deren Integrationskraft die Kulturanthropologen analysiert haben, vermittelt werden“ (Wehler 1989, S. 481). Diese Möglichkeit wertete die Schule auch unter bildungsängstlichen Konservativen auf. Wenngleich die Liberalen eher emanzipatorische Ideen und die Konservativen traditionelle, der Modernisierung entgegengerichtete Vorstellungen hegten, so ist zumindest formal eine deutliche Berührung sichtbar.

Zusammenfassend kann man sagen, dass der Bildungsbegriff als theoretisch gefüllte Idee im ausgehenden 18. Jahrhundert Gestalt annimmt. Der „klassische“, vom Neuhumanismus geprägte Bildungsbegriff lebt von einem Ideal, einer emanzipatorischen Vorstellung der Vervollkommnung des Menschen durch Bildung. Ihm steht ein Bildungsbegriff gegenüber, der unter der Perspektive der ökonomischen Verwertbarkeit eine funktional ausgerichtete Vorstellung von Bildung vermittelt. Das Interesse an sozialer Kontrolle seitens der Obrigkeit, und später des Staates, bedingt die Einübung standesgemäßer Arbeitsrollen.²⁸ Somit verweist

²⁷ Mit diesem historischen Fachbegriff wird allgemein die Wiederherstellung eines politischen Zustandes, in der Regel die Wiedereinsetzung einer alten Herrschaftsform, die im Zuge einer Revolution beseitigt worden war, bezeichnet. Für die deutschsprachigen Länder ist hier die Zeit nach dem Wiener Kongress 1815 gemeint.

²⁸ Vgl. dazu auch das Kapitel über die funktionalistische Betrachtung des Bildungssystems, in dem die Merkmale industrieller Arbeitsorganisation, erwünschtes Arbeits- und Sozialverhalten und die Merkmale schulischer Lernorganisation in einen Zusammenhang gebracht werden.

Bildung auf Selbstreflexivität und ökonomische Funktionalität, auf Urteilsfähigkeit und staatliche Beeinflussung, auf Gleichheit und Hierarchie. Bildung ist das Produkt der bürgerlichen Gesellschaft (vgl. Löw 2003, S. 21).²⁹ Zudem muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass die beschriebenen Einflussfaktoren, unabhängig von ihren ambivalenten Inhalten, insgesamt einen Aufschwung für die Elementarschule im beginnenden 19. Jahrhundert bedeuteten.

Nach den Ausführungen in diesem Kapitel kann mit Blick auf die eigene Empirie gefragt werden, wann bei den Eltern eher Elemente einer emanzipatorisch-liberalen Vorstellung von Bildung vorherrschen oder wann eine funktionalistische Sichtweise im Sinne von loyal funktionierenden und nutzbar zu machenden Staatsbürgern erkennbar ist. Betonene Vertreter der humanistisch geprägten Ansätze auch heute noch die Idee der Verwirklichung des Menschen und den Wert der Individualität jedes Einzelnen mehr als andere Ansätze? Werden gesellschaftliche und aktuelle Bedürfnisse daneben zweitrangig? Gibt es neben diesen genannten noch neue, andere Ansätze? Mit Blick auf die relevanten ungleichheitssoziologischen Aspekte der vorliegenden Arbeit muss zudem Folgendes geklärt werden: Weshalb grenzen sich Akteure, die sich für eine Privatschule entscheiden, von einem System ab, dessen aufklärerischer Ursprung einen wichtigen Grundstein gelegt hat? Gemeint ist der Grundstein für das Erkennen des Zusammenhangs von Bildung und sozialer Gerechtigkeit.

2.3. Profile privater Schulen

2.3.1. Die Entwicklung reformpädagogischer Schulen und ihr Profil am Beispiel von Montessori- und Waldorfpädagogik

Die Frage, warum sich Eltern für reformpädagogische Schulmodelle entscheiden, erfordert eine Betrachtung der entsprechenden pädagogischen Ansätze. Da diese

²⁹ Zumal die idealistische Betonung der Priorität des Geistes gegenüber der realen Welt des praktischen Handelns durchaus voraussetzungsvoll, da nicht jedem möglich - um nicht zu sagen „vergönnt“ - war und ist.

inzwischen eine lange Tradition haben, gibt das folgende Kapitel zunächst Einblick in die historisch-gesellschaftliche Entstehung reformpädagogischer Strömungen im Allgemeinen. Daran anknüpfend werden insbesondere zwei Modelle, die sich bis heute etablieren konnten, vorgestellt. Ebenso wie die im vorhergehenden Kapitel vorgestellte Zeit der Aufklärung und der pädagogischen Reformen zeigt sich auch das ausgehende 19. Jahrhundert nicht etwa einseitig liberal oder konservativ, sondern stellt vielmehr eine Zeit der Transformation dar, eine Zeit des Suchens nach neuen, zeitgemäßen Lebensformen und Bildungsidealen. Es ist die Zeit der ersten reformpädagogischen Strömungen.

Obwohl sich die neuhumanistische Strömung gegen Ende des 18. Jahrhundert fest etablieren konnte, zerfiel die daraus entstandene Bildungstradition bereits im ausgehenden 19. Jahrhundert. Angesichts der Umgestaltung von Staat und Gesellschaft begann jetzt eine Auseinandersetzung um die Legitimation der neuhumanistischen Bildung. Mit der von Bismarck durchgesetzten Gründung des zweiten deutschen Kaiserreiches³⁰ und dem Regierungsantritt von Kaiser Wilhelm II. zeichneten sich die gegnerischen Positionen innerhalb des Deutschen Reichs immer deutlicher ab: beispielsweise der neue Nationalstaatsgedanke gegen den alten Liberalismus, Versuche, die Arbeiterbewegung und Sozialdemokratie einzudämmen, Militarisierung des öffentlichen Lebens und der höheren Schulbildung, gegen die eine Friedensbewegung mobilisierte, sowie die „Verspießerung des Bildungsbürgertums“ (Berg 1991, S. 147), über das die künstlerische und literarische Avantgarde sich lustig machte. In der Zeit zwischen der deutschen Reichsgründung und dem Beginn des Ersten Weltkriegs entsteht somit eine radikale Kritik an Schule, die sich aus Sicht der Reformen wie folgt begründet.

Erstens wurde Schulbildung als „Mittel der Klassengesellschaft, der Unterdrückung, der Dressur der Masse der Heranwachsenden“ (Berg 1991, S. 148) und als Privileg

³⁰ Noch während des deutsch-französischen Krieges wird im Januar 1871 (nach Bismarcks Verhandlungen mit den deutschen Fürsten) das Deutsche Reich neugegründet und Wilhelm I. von Preußen zum Kaiser gekrönt. Nach dem Tod Kaiser Wilhelms I. 1888 wird sein Sohn Friedrich III. sein Nachfolger, der nach drei Monaten ebenfalls stirbt. Im selben Jahr besteigt Wilhelm II. den Thron und herrscht bis zum Ende des Kaiserreichs 1918.

einiger weniger aus der besitzenden und gebildeten Schicht missbilligt. Das Bildungswesen in Deutschland markierte nur mehr eine soziale Trennungslinie zwischen denen mit Bildung und denen ohne. Zweitens war die Auseinandersetzung über Natur- und Geisteswissenschaften bzw. eine kontroverse Diskussion von humanistischer und realistischer Bildung typisch für diese Zeit. Die Reformer kritisierten, am humanistischen Gymnasium vermitteltes Wissen diene nur der Salonfähigkeit, während Allgemeinbildung doch viel wichtiger sei. Wer die gegenwärtige Kultur verstehen wolle, müsse die Naturwissenschaften nicht nur vom Hörensagen, sondern durch eigenes Studium kennen. Zudem erfordere die Kultur der Gegenwart eine Beherrschung moderner Fremdsprachen. Mit Blick auf die Leistungsfähigkeit der deutschen Industrie sei es Aufgabe der deutschen Schulreform, durch den Ausbau der neusprachlichen und naturwissenschaftlichen Bildungsinhalte die gewerblichen Kreise der Bevölkerung zu hoher Leistung zu befähigen (vgl. Berg 1991, S. 150ff). Das Monopol humanistischer Gymnasien, die allein die Zugangsberechtigung zum Studium verliehen, schien nicht mehr haltbar. „Der Schulkampf dauerte von 1859 bis 1900, dem Zeitpunkt der Gleichstellung der Berechtigungen aller drei höheren Schulen (Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule).“³¹ Drittens waren für die Reformer die Zustände insbesondere aus pädagogischer Sicht nicht länger hinnehmbar. Die staatlichen Schulen wurden als lebensfremde Drillanstalten und Buchschulen bezeichnet. Die Kritik richtete sich gegen den Frontalunterricht und die geistlose Gedächtnisroutine. Im Kontext der Jugend-, Frauen- und Kulturbewegung wehrte man sich gegen die Lernschule mit ihrem bildungsbürgerlichen „Anstrich“ und versuchte neue pädagogische Denkformen und Menschenbilder zur Geltung zu bringen (vgl. Berg 1991, S. 163f). So entwickelten sich im auslaufenden 19. Jahrhundert diverse neue pädagogische Ansätze, die nicht selten auf Vordenker des vergangenen Jahrhunderts Bezug nahmen.³²

³¹ Ausführlich zur Kontroverse zwischen humanistischer und realistischer Bildung siehe Berg 1991 sowie Herrlitz 1981.

³² „Die Akteure der Reformpädagogik nach 1890 entwickelten ihr Modernitätsbewusstsein mit Bezug auf die eigene Tradition. Auch ihr Interesse an Geschichte war pädagogischer Natur, orientiert an Vorbildern und angewiesen auf Legitimation.“ (Oelkers 1996, S. 17)

Exemplarisch sei hier zunächst die Pädagogik Friedrich Paulsens genannt, der sich an Kant orientierte und die Erziehung des Willens in den Mittelpunkt stellte. Dadurch würden „charaktervolle, sich selbst beherrschende, freie, das Gute und Rechte wollende Menschen“ (Berg 1991, S. 162) herausgebildet. Paulsens Idee von Humanität gipfelte allerdings eher in Heimat- und Vaterlandsliebe. Somit lässt er sich nicht gerade jenen zuordnen, die ein Verständnis für die weiter unten vorgestellte Reformpädagogik „vom Kinde aus“ anstrebten. Paul Natorps Ansatz hatte ebenfalls großen Einfluss vor dem Ersten Weltkrieg, nicht zuletzt weil er sich für die Jugendbewegung starkmachte. Seine Sozialpädagogik orientierte sich an Pestalozzi und sah somit die sozialen Bedingungen von Bildung sowie die Bedingungen des sozialen Lebens als besonders wichtig an. Schule war für ihn allerdings nur eine Lernform neben anderen, beispielsweise in Familie und Nachbarschaft. Ernst Meumann wiederum betrieb experimentelle Pädagogik, die nach den körperlichen und entwicklungspsychologischen Voraussetzungen des Lehrens und Lernens fragte. Erziehungswissenschaft wurde von ihm als empirische Jugendkunde verstanden, mit Arbeitsgebieten wie Entwicklungs-, Begabungs- und Intelligenzforschung, Untersuchung des kindlichen Arbeitens in der Schule und Unterrichts- und Erziehungsmethodik für Lehrer und Erzieher (vgl. Berg 1991, S. 162f). Hier ist am ehesten der Zusammenhang zu den reformpädagogischen Ansätzen, wie wir sie heute kennen und wie sie weiter unten vorgestellt werden, zu sehen. „Vom Kinde aus“ sollte der Unterricht gestaltet werden, d.h. weniger die rationale Durchführung des Unterrichts als vielmehr die Persönlichkeit von Schülern und Lehrern im Vordergrund stehen.³³

Die reformpädagogischen Strömungen stießen gegen Ende des 19. Jahrhunderts bereits auf breite Resonanz in der Bevölkerung. Besonders das gebildete großstädtische Bürgertum zeigte sich inzwischen nicht nur gegenüber der „zeitgenössischen Kulturkritik, sondern auch vielfältigen Lebens-, Reform- und Emanzipationsbewegungen aufgeschlossen“ (Berg 1991, S. 164). Rückblickend

³³ Ausführlicher über die Reformpädagogik als Epochenbegriff sowie zu Schul-, Unterrichts- und Erziehungsmodellen vgl. Oelkers kritische Dogmengeschichte der Reformpädagogik (Oelkers 1996).

kann man sagen, dass der Weg für das Jahrhundert des Kindes geebnet war, als der Hamburger Reformpädagoge Johannes Gläser 1919 die Leitidee für die Pädagogik „vom Kinde aus“ in seiner gleichnamigen Schrift propagierte.³⁴ Entsprechend dieser Idee war das Kind zwar nicht das Maß aller Dinge, es sollte aber sein Maß in sich selbst haben (vgl. Kemper 2001, S. 108). Neue Schulen wurden gegründet, deren Vorreiter sechs staatliche Schulen in Hamburg waren, die sich zu so genannten „Lebensgemeinschaftsschulen“ erklärten: die Wendeschule, die Schule in der Telemannstraße, die Berliner-Tor-Schule, die Gemeinschaftsschule am Tieloh, die Schule in der Siedlung Langenhorn und die Lichtwarkschule. Letztere war die einzige höhere Schule. William Lottig leitete damals die Berliner-Tor-Schule in Hamburg und führte Buch über die anfängliche Euphorie der Lehrer, die zunehmend einer Enttäuschung wich, obwohl er den Leitsatz von Gläser, „vom Kinde aus“, früh damit ergänzt hatte: „alle Kräfte des Kindes zu lösen, zu pflegen und zu entwickeln“.³⁵ In diesen Schulen wollte man von vornherein auf jede Zielorientierung in Unterricht und Erziehung verzichten:

„Fruchtbar geistig-seelisches Wachstum fördernd ist nur das mit Neigung und Willen erarbeitete Gut, das der Wesensart und der augenblicklichen Reife gemäß ist. Alles andere geht spurlos, und wenn mit Zwang aufgedrängt, ohne bedeutende Eindrücke zu hinterlassen, vorüber. Bildung ist einzig das eigene Erarbeiten. Solche Bildung erfolgt bei der Vielgestaltigkeit menschlicher Charaktere und der Wechselhaftigkeit ihrer Umgebung abseits von jeder Norm eines Lehrplans. Ein Lehrplan muss sein Ziel auf einen Durchschnittsmenschen einer Durchschnittsumgebung beziehen. Seine Zielsetzung bestimmt in jedem Fall schon Zeit und Weg der Arbeit. Soll der Boden bereitet werden, soll Zeit gewonnen werden für eine verinnerlichte Erarbeitung im Sinne und in der Idee der Arbeitsschule, dann muß jeglicher Lehrplan als Bindung fallen.“ (Lottig 1924, S. 518)

³⁴ Gläser 1920: Vom Kinde aus. Arbeiten des pädagogischen Ausschusses der Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens Hamburg. Hamburg/Braunschweig. Vgl. auch Hoof 1969.

³⁵ Lottig 1920: Alle Kräfte werden gelöst. Weinheim. Siehe auch die Lottig-Tagebücher 1919 - 1933 (handschriftlich): Staatsarchiv Hamburg sowie auszugsweise in Benner/Kemper 2001.

Zusammengefasst kann die reformpädagogische Konzeption wie folgt beschrieben werden: Wie schon in der Rousseau'schen Konzeption angedacht³⁶, soll das Individuelle im Kind im Unterricht Platz haben. Zeit lassen, spielerisch entdecken, nichts aufdrängen, sondern das Interesse des Kindes wecken und eben jedes Kind individuell sehen, das waren und sind auch heute noch die Vorgaben für reformpädagogischen Unterricht. Auch der Kreativität, dem eigenen Produzieren und der Ausstellung eigener Werke kam in der schulischen Erziehung des beginnenden 20. Jahrhunderts erstmals Bedeutung zu. Exemplarisch für die neue Vorgehensweise seien nun zwei reformpädagogische Ansätze ausführlich vorgestellt, die sich bis heute als weltweit anerkannte Modelle etablieren konnten.³⁷

2.3.1.1. Die Montessoripädagogik

In den Anfängen der Reformpädagogik kritisierte man Schule als Mittel der Klassengesellschaft im Sinne von Benachteiligung, es wurde gegen das Monopol humanistischer Bildungsinhalte an Gymnasien gewettert und die lebensfremde Art der Unterrichtsgestaltung beklagt. Von nun an sollte das individuelle Kind mit all seinen entwicklungspsychologischen Voraussetzungen im Mittelpunkt stehen. Vor diesem Hintergrund leistete Maria Montessori (1870 - 1952), die italienische Ärztin, Reformpädagogin, Philosophin und Philanthropin zweifelsohne Pionierarbeit. Sie entwickelte die Montessoripädagogik, die nach dem Leitsatz „Hilf mir, es selbst zu tun“ die Kinder befähigen soll, das Lernen selbst zu lernen, sich selbst einschätzen und organisieren zu können. 1907 gründete Montessori in einem römischen Armenviertel das erste Kinderhaus, in dem auch verwahrloste Kinder mit betreut wurden. Diese Kinder lernten schnell und mit großem Erfolg Rechnen und Schreiben. Hier verwirklichte Montessori erstmalig ihre Vorstellungen von Bildung. Ihr inte-

³⁶ „Rousseau stimmt zittert in der Luft“ (Berg 1991, S. 171). Vgl. die Ausführungen zu Rousseaus Roman *Émile* im Unterpunkt 2 dieses Kapitels.

³⁷ Bemerkenswert ist, dass beispielsweise dem Begründer der Anthroposophie, Rudolf Steiner, zu Lebzeiten vorausgesagt wurde, dass „keiner der von ihm unternommenen Bestrebungen über das eigene Leben hinaus eine Wirksamkeit zukommen werde“ (Schroeder/Debus/Suckau/Haug/von Kügelen/Schad 1987, S. 8).

grativer Ansatz sieht vor, einen Anteil von Kindern mit geringfügigen geistigen Behinderungen in den Klassenverband aufzunehmen. Nach ihrer Überzeugung kann Erkenntnis nur über die Sinne erreicht werden. Das geistige Wachstum des Kindes ist unmittelbar an Entwicklung und Vervollkommnung der Sinneswahrnehmung gebunden. Montessori zufolge lernt ein Kind leichter anhand konkreter Tätigkeiten und Materialien: „Man könnte sagen, dass, wenn der Mensch denkt, er mit den Händen denkt und handelt.“ (Montessori 1984, S. 133) Dementsprechend erhöht sich, so Montessori, mit der manuellen Tätigkeit auch das Niveau des Kindes (vgl. Montessori 1984b, S. 136). Freiarbeit ist das Kernstück dieser reformpädagogischen Bildung: Das Kind wählt nach eigener Entscheidung, womit es sich beschäftigt, und bestimmt weitgehend selbst den Arbeitsrhythmus und die Beschäftigungsdauer. Noten gibt es nicht.

Soziale Kompetenz und gegenseitiges Helfen sollen Priorität in der Erziehung haben. Dieser Ansatz unterstützt das Kind, seinen freien Willen zu entwickeln, gibt ihm Raum für freie Entscheidungen, hilft ihm, selbständig zu denken und zu handeln und den eigenen Lebensbedürfnissen zu folgen. Maria Montessori legte ihren Schwerpunkt darauf, dass die Disziplin von innen, also vom Kind her, kommen und nicht vom Erzieher erzwungen werden soll. Sie ist somit eine Vertreterin der beschriebenen Pädagogik „vom Kinde aus“ und hat den Anspruch, jedes einzelne Kind „dort abzuholen, wo es steht, und dabei keines zu verlieren“. Wenngleich Maria Montessori die Friedens- und die kosmische Erziehung³⁸ ein großes Anliegen war, kann hier nicht von einem ideologischen Überbau im Sinne eines Weltverständnisses gesprochen werden. Zwar gibt es Leitlinien der Erziehung, wie beispielsweise „hilf mir, es selbst zu tun“. Aber es herrscht keine Grundeinstellung vor, die etwa versucht, gegen Argumente von außen immun zu bleiben.

³⁸ Es geht hierbei um die Verankerung einer kosmischen Sicht, um das Erkennen der engen Beziehung zwischen Lebewesen und ihrer Umwelt und die besondere, verantwortungsvolle Stellung des Menschen im Kosmos. Auf kindgerechte Weise werden Fragen behandelt wie: Wie viel Trinkwasser gibt es auf dieser Welt? Wie viel steht uns Menschen wovon zur Verfügung? Wie entstand die Erde?

2.3.1.2. Die Waldorfpädagogik

Auch die Waldorfpädagogik entspricht in weiten Teilen den Leitlinien reformpädagogischen Ursprungs. Sie orientiert sich an dem ganzheitlichen Konzept von Rudolf Steiner (1861–1925), dem österreichischen Esoteriker und Philosophen. Ihre Entstehung geht auf das beginnende 20. Jahrhundert zurück, und in der 1919 in Stuttgart eröffneten Waldorfschule kommt sie erstmals zur Anwendung. Diese betriebseigene Schule für die Kinder von Arbeitern und Angestellten der dort ansässigen Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik kann somit als Ausdruck der ursprünglichen reformpädagogischen Bestrebungen, dem Verständnis von Bildung als einem Privileg entgegenzuwirken, gesehen werden. Waldorfschulen haben die ebenfalls durch Steiner entwickelte anthroposophische (von griech. *anthropos*, Mensch, und *sophia*, Weisheit) Weltanschauung zur Grundlage, die das Menschenbild, die Denk- und Handlungsweisen im Umgang mit den Kindern prägt. Sie gilt heute als weltweit vertretene spirituelle Weltanschauung. Steiner formulierte seinen Anspruch unmissverständlich: „Wer nicht in einer Art von Seelenschlaf die gegenwärtige Krisis des europäischen Zivilisationslebens an sich vorübergehen lässt, sondern sie voll miterlebt, der kann ihre Ursprünge nicht bloß in verfehlten äußeren Einrichtungen sehen, die einer Verbesserung bedürfen, sondern er muss sie tief im Innern des menschlichen Denkens, Fühlens und Wollens suchen. Dann aber wird er auch unter den Wegen zur Gesundung unseres sozialen Lebens denjenigen der Erziehung der kommenden Generation anerkennen.“ (Steiner 1975a, S. 15) Dass die individuellen körperlichen, seelischen und geistigen Fähigkeiten der Kinder, ebenso wie in der Montessoripädagogik, gleichermaßen gefördert werden sollen, trägt einer weiteren wesentlichen Forderung zu Beginn der Reformpädagogik Rechnung. Der vielfältige handwerkliche Unterricht soll das differenzierte Ausbilden des eigenen Willens und der lebenspraktischen Orientierung fördern. Die einstige reformpädagogische Forderung nach mehr Kreativität und eigenem Produzieren in der schulischen Erziehung wird besonders berücksichtigt. Noten und entsprechendes Nichtversetzen in höhere Klassen gibt es auch hier nicht.

Steiner betonte, dass die Waldorfschule „nicht eine Reformschule wie so manche andere sei, die gegründet werden, weil man zu wissen glaubt, worin die Fehler dieser

oder jener Art des Erziehens und Unterrichtens liegen, sondern sie ist dem Gedanken entsprungen, dass die besten Grundsätze und der beste Wille in diesem Gebiete erst zur Wirksamkeit kommen können, wenn der Erziehende und Unterrichtende ein Kenner der menschlichen Wesenheit ist. Aus seiner Schule werden Menschen hervorgehen, die sich kraftvoll in das Leben hineinstellen können“ (Steiner 1975a, S. 15). Gemäß diesem besten Willen für das Kind erwartete Steiner, dass „die Eltern der Waldorfschulkinder sich sagen: ich fühle die erzieherische Menschenpflicht in ganz besonderer Weise, und ich möchte, dass gerade durch meine Kinder etwas beigetragen wird zu den großen Aufgaben der Menschheit im 20. Jahrhundert“ (Steiner 1975b, S. 189).³⁹

Aus den Ausführungen dieses Kapitels ist Folgendes ersichtlich: Dem Bildungsprozess haftet die Vorstellung an, dass im Zuge des Sich-Bildens und durch das Resultat des Gebildet-Seins ein Kulturverständnis geschaffen wird. Der Zuwachs an Wissen dient der Selbstformung und der Entwicklung der Persönlichkeit. Somit wohnt der so verstandenen Bildung ein Moment von Emanzipation und Demokratie inne. Auch ist Bildung seit den Bestrebungen der Reformer verstärkt in einem Egalitätsdiskurs verankert. Grundsätzlich jedoch hat die Benennung einer Gruppe von Gebildeten, vor welchem pädagogischen Hintergrund auch immer, gleichzeitig zur Folge, dass damit andere Bevölkerungsschichten als ungebildet gelten. Diese Gruppen sind selten freiwillig ungebildet, sondern aus ideologischen oder finanziellen Gründen ist ihnen der Zugang zur vielbeschworenen Selbstformung und Entwicklung der Persönlichkeit verwehrt. Bildung trägt somit von Beginn an nicht nur egalitäre, sondern auch distinktive Züge (vgl. Löw 2003, S. 21). Mit Blick auf diese Dynamik stellt sich für die Empirie die Frage, wie sich insbesondere die reformpädagogischen Profile in Bezug auf den Egalitätsdiskurs verhalten.

³⁹ Wer sich den Zusammenhang von Anthroposophie, Christentum und Waldorfschule in die Tiefe gehend erschließen möchte, dem sei neben Rudolf Steiners Werken beispielsweise folgendes Buch empfohlen: Schroeder/Debus/Suckau/Haug/Leber/von Kügelgen/Schad 1987: Christentum, Anthroposophie, Waldorfschule. Waldorfpädagogik im Umfeld konfessioneller Kritik. Stuttgart.

2.3.2. Die Entwicklung konfessioneller Schulen und ihr Profil am Beispiel katholischer Schulen

Im Folgenden sei zusätzlich auf die konfessionellen Schulen eingegangen, da die religiös-weltanschaulichen Profile unter den Privatschulen überwiegen.⁴⁰ Der Fokus dieses Kapitels liegt auf der Entwicklung eines konfessionellen Schulprofils. Zur protestantischen Schultradition kann zunächst gesagt werden, dass sie die staatsnähere war, woraus sich erklärt, dass Schulen in evangelischer Trägerschaft zwar ähnlich vielfältig wie die katholischen, aber dennoch unterrepräsentiert sind. Wie die Ausführungen über die Schulpflicht verdeutlicht haben, geht ein großer Teil des öffentlichen Schulwesens auf protestantische Impulse zurück, die dann über die Jahrhunderte hinweg in ihm aufgegangen sind.⁴¹ Auch muss davon ausgegangen werden, dass protestantische Einrichtungen der Säkularisierung bei weitem nicht so gut standhalten konnten wie katholische Institutionen. Von Bedeutung ist aber auch der Aspekt, dass in der reformatorischen Tradition Erziehung als „weltliches Geschäft“ galt, womit die Möglichkeit bzw. Sinnhaftigkeit einer „christlichen Pädagogik“ als solcher in Frage gestellt werden muss (vgl. Pirner 2008, S. 17). Es ist daher kein Zufall, dass sich der Begriff der christlichen Pädagogik eher in Veröffentlichungen katholischen Ursprungs findet.⁴² Exemplarisch für katholische Bildungseinrichtungen, die eine solche christliche Pädagogik vermitteln, seien im Folgenden die des Jesuiten-Ordens vorgestellt. Ihnen kommt eine herausragende

⁴⁰ Heute besuchen in Deutschland gut 43% aller Privatschüler eine katholische Schule (vgl. Klein 2007, S. 12). Auf die statistische Entwicklung der unterschiedlichen Privatschulmodelle wird im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit ausführlich eingegangen.

⁴¹ Über Schultypen und Unterrichtsinhalte in den evangelischen Kirchenordnungen des 16. Jahrhunderts siehe Kreiker 1997, S. 117f. Über das protestantische Gelehrtenschulwesen im 18. Jahrhundert siehe Berg 2005, S. 310f. Über den Arbeitskreis evangelischer Schulen in Deutschland: <http://schulen.evangelischer-bildungsserver.de/>, zuletzt geprüft am 8. März 2012. Über die Qualität evangelischer Schulen siehe Standfest/Köller/Scheunpflug 2005.

⁴² Aber auch hier wird dieser kontrovers diskutiert. Vgl. exemplarisch die „Hohenheimer Symposien zur Christlichen Pädagogik“ der Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart, siehe dazu: http://www.akademie-rs.de/index.php?id=622&backPID=622&begin_at=200, zuletzt geprüft am 8. März 2012; und die „Christlich-pädagogischen Blätter“, siehe dazu: http://lbib.de/zeitschrift.php?zr_id=317&impressum=1, zuletzt geprüft am 8. März 2012. Vgl. außerdem Pöggeler 1978 und Bösch 1992.

Bedeutung zu, da sich aus den einzelnen Schulgründungen bis heute ein internationales Netzwerk von Schulen herausbildete, das als das größte seiner Art gilt.⁴³

Ignatius von Loyola (1491–1556), der 1534 den Orden der Jesuiten gründete, wurde in der baskischen Provinz Guipúzcoa als Kind einer kleinadeligen Familie geboren. Seine Religiosität entfaltete sich erst während einer langwierigen Genesungszeit nach einer Kriegsverletzung.⁴⁴ Ihm entsprach allerdings mehr das praktische Handeln, das er stets als Seelsorge verstand, und so wurde er kein Fachtheologe (vgl. Funiok/Schöndorf 2000, S. 93). Loyola betonte Folgendes: „Man muss darauf achten, dass man nicht durch vieles und sehr eindringliches Reden vom Glauben ohne irgendwelche Unterscheidung und Erklärung dem Volk Anlass gebe, in der Verrichtung guter Werke träge und schlaff zu werden, mögen diese dem von der Liebe belebten Glauben vorangehen oder ihm folgen.“ (Loyola 1998, S. 368) Hierin manifestiert sich eine der wesentlichen Besonderheiten der Bildungseinrichtungen der Jesuiten, die bis zum Verbot des Ordens (1773)⁴⁵ großen Einfluss hatten. Im Folgenden wird zunächst auf das Prinzip der Seelsorge von Loyola eingegangen und daran anschließend Einblick in wesentliche Merkmale jesuitischer Erziehung gegeben.

Loyola selbst ging es bei seinen geistlichen Übungen weniger um das Erlernen religiösen Wissens, sondern um die eigene religiöse Erfahrung. Diese zu wecken und zu begleiten, verlangt aber durchaus pädagogisches Geschick und Achtung vor der Freiheit der übenden Person. Die Aufgabe des Begleiters von geistlichen Übungen

⁴³ Heute sind die Jesuiten nach eigenen Angaben der weltweit größte Orden mit 22.000 Mitgliedern. Es ist ein reiner Männerorden. Heute gibt es weltweit ca. 2400 Jesuitenschulen, die für ihre Strenge bekannt sind und deren Schüler als „die schlaunen Jungs“ gelten. Manche betrachten sie als reaktionäre, andere als progressive Elite der katholischen Kirche. Vgl. dazu: <http://www.tagesspiegel.de/berlin/gefuehrtete-elitetruppe-des-papstes/1675252.html>, zuletzt geprüft am 8. März 2012.

⁴⁴ „Die Knochen des vom Wundarzt zusammengefügten Beines waren falsch zusammengewachsen, wodurch sich das Bein verkürzte. Dies wäre der weiteren militärischen und höfischen Laufbahn hinderlich gewesen. Deshalb ließ er es bei vollem Bewusstsein noch einmal brechen und aufs Neue zusammenheilen. Einen dann noch vorspringenden Knochen ließ er absägen. Diese auf das weltliche Ziel der Offizierslaufbahn gerichtete Willenskraft verdeutlicht auch sein späteres, im Ziele unbeirrbar konsequentes, in der Wahl der Wege und Mittel zugleich jederzeit flexibles Handeln“ (Funiok/Schöndorf 2000, S. 93).

⁴⁵ Dieser wurde aber 1814, mit dem Hinweis auf den Beitrag der Jesuiten zum Bildungssystem, wieder zugelassen (vgl. Funiok/Schöndorf 2000, S. 13).

oder Exerzitien besteht darin, die meditierende Person in ihrer eigenen Lebensgeschichte Gott entdecken zu lassen. In diesen Übungen ist ein wesentliches Motiv für die Erziehung der Jesuiten zu finden, nämlich das der Seelsorge. Ignatius und seine Mitstudenten prägten zusammen das Motto des Freundeskreises und späteren Ordens, das „den Seelen helfen“ lautet. Damit war unentgeltliche missionarische Seelsorge im Sinne von körperlichem und sozialem Beistand für Menschen in Hospitälern und am Stadtrand gemeint (vgl. Funiok/Schöndorf 2000, S. 10f). Wesentliche Merkmale jesuitischer Erziehung⁴⁶ waren zum Beispiel die Überzeugung, dass Lernen und erfolgreiche Seelsorge zusammenhängen, und somit ihre Nähe zu humanistischen Fächern. Daher rührt auch die Tatsache, dass die Schulen kein Schulgeld erhoben und Schüler aus allen sozialen Klassen aufgenommen haben. In den jesuitischen Schulen waren die Schüler nach einem System aufsteigender Klassen geordnet und es herrschten klare Zielvorgaben des Lehrplans. Ferner beharrten sie auf der aktiven Aneignung von Ideen und Kenntnissen, dem bereits angesprochenen Exercitium, was auch Theaterspielen⁴⁷ und Disputationen umfasste. Die Jesuiten bevorzugten ein klares und einfaches religiöses Programm, das für Schüler aller Altersstufen und jeglicher Herkunft geeignet war. Es sollte sie zu Frömmigkeit und zur Verinnerlichung von ethischen und religiösen Werten bewegen. Insgesamt waren die Jesuiten im schulischen, d.h. nichtuniversitären Bereich besser ausgebildet als andere europäische Schulmeister und sie versuchten, mehr durch persönliches Beispiel als durch Wort zu überzeugen. Die Schüler sollten als Individuen geliebt und respektiert werden (vgl. Funiok/Schöndorf 2000, S. 74f).

Abschließend kann festgehalten werden, dass es durchaus eine konfessionell geprägte Pädagogik gab bzw. gibt, wenngleich an dieser Stelle kritisch angemerkt

⁴⁶ Diese wurden 1599 in der „ratio studiorum“ zusammengefasst und sind in den Grundzügen nachzulesen bei Neulinger 1998, S. 12–54.

⁴⁷ Die Tatsache, dass man die Ausbildung bei den Jesuiten mit einer besonderen rhetorischen Schulung verbindet, hat etwas mit dem Phänomen zu tun, dass seit jeher Wert gelegt wurde auf die Fähigkeit zum öffentlichen Auftreten und Reden. Übungsort war das „Jesuitentheater“, eine Mischung aus moralischer Unterweisung und Spaß am Spiel. Auch bot es die Möglichkeit, die Bevölkerung vor Ort anschaulich in menschlichen und religiösen Fragen zu bilden (vgl. Funiok/Schöndorf 2000, S. 9).

werden muss, dass der Erfolg der Jesuitenschulen teils Gründe jenseits der pädagogischen Leitlinien hatte. Manchmal gründeten Jesuiten ihre Schulen dort, wo es vorher keine gab, oder boten bessere Bedingungen für Schüler, als es seinerzeit üblich war. Und sie schufen kein eigenes Erziehungskonzept, sondern fügten Komponenten in einer nicht gekannten Weise zusammen. Es war die Kombination und nicht eine einzelne Komponente, durch die sich das Erziehungsangebot der Jesuitenschulen von anderen Angeboten unterschied, was sie vor dem Hintergrund ihrer Entstehungszeit, der Zeit der Gegenreformation, durchaus reformerisch erscheinen lässt.⁴⁸

Es ist heute kaum möglich, von *der* konfessionellen Schule zu sprechen. Allein die katholischen Schulen haben für sich genommen durchaus unterschiedliche Konzepte. Auf der Suche nach Bezügen und Verbindungen zwischen den Bereichen Pädagogik und Theologie liegt es aber dennoch nahe, von Aspekten christlicher Pädagogik zu sprechen. Überhaupt verbreitet sich in der jüngeren Diskussion die Einsicht, dass Pädagogik *immer* auf „nicht ausschmelzbaren weltanschaulich-religiösen Denkvoraussetzungen“ (Nipkow 1998, S. 108) beruht. Und so lassen sich grundlegende Eckpunkte festmachen, durch die sich konfessionelle von staatlichen Schulen abheben. Dabei nehmen sie immer auch weltanschauliche Hintergründe gegenwärtiger Erziehung kritisch in den Blick. Von einer stark pragmatischen Orientierung an ökonomischen Paradigmen und an der gesellschaftlichen Brauchbarkeit von Bildung möchten sie sich dabei distanzieren.⁴⁹

⁴⁸ Auf der Seite der Mädchenbildung kam es zur selben Zeit, nämlich um 1535, zur Gründung von Ursulinen-Gemeinschaften. Daraus entstanden später Klöster, an welche Mädchenschulen angeschlossen waren, die von adeligen Frauen unterstützt wurden.

⁴⁹ Die folgenden Eckpunkte stellen eine eigene Zusammenfassung wesentlicher Merkmale katholischer Schulen dar. Ausführlich geschildert werden die Besonderheiten der katholischen Schulen beispielsweise vom Arbeitskreis Katholischer Schulen in freier Trägerschaft (AKS), der in Deutschland das zentrale Gremium für den Meinungs- und Erfahrungsaustausch sowie die Koordinierung gemeinsamer Aktivitäten im Bereich der katholischen Schulen darstellt. Das Bistum Augsburg informiert über die besonderen Ziele und Formen der pädagogischen Arbeit an katholischen Schulen. Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus beschreibt in der „Lehrerinfo 2/06“ unter dem Stichwort „Schule im Spiegel der Zeit“ die Besonderheiten der konfessionellen Schule über die letzten 200 Jahre hinweg. Vgl. <http://www.km.bayern.de/suche.html?u=1&t=9999&s=schule+im+spiegel+der+zeit&x=0&y=0&m=1&t=9999>, zuletzt geprüft am 12. Mai 2010.

In den Anfängen konfessioneller Pädagogik diente die Schule der Verinnerlichung ethischer und religiöser Werte, was der jesuitischen Tradition entsprechend im Motiv der Seelsorge begründet war. Die Schüler sollten sich geliebt und respektiert fühlen. Auch heute ist das Kennzeichen katholischer Schulen ihr ausgeprägt christliches Profil. Die von Gott geschaffenen und geliebten Schüler sollen sich persönlich angenommen und gefördert fühlen. Entsprechend wird davon ausgegangen, dass die Eltern der Kinder dieses Bemühen spüren und der Schule vertrauen. Die Schulen bemühen sich, Schülern und Eltern den religiösen Sinn des Lebens zu vermitteln. Zudem will die christliche Erziehung und Wertorientierung in einer pluralistischen, von Unübersichtlichkeit gezeichneten Zeit Maßstäbe setzen. Katholische Schulen halten sich an staatliche Lehrpläne und versuchen, den Erfordernissen der Zeit ohne Abstriche im Leistungsanspruch gerecht zu werden, setzen dabei aber starke eigene Akzente. So gilt die Schulgemeinschaft als Schulfamilie, und es werden regelmäßig einzelne Unterrichtsstunden zur Besprechung von Problemen beispielsweise des Klassenverbundes genutzt. Zudem gibt es das Angebot der Schulseelsorge. In vielen konfessionellen Schulen wird „Compassion“⁵⁰ praktiziert, d.h. ihre Schüler absolvieren eine Art Praktikum zum sozialen Lernen. Das ursprünglich auf Initiative der Deutschen Bischofskonferenz entstandene Projekt wurde in unterschiedlichsten deutschen Schultypen erprobt, wissenschaftlich begleitet und im Jahr 2002 offiziell von der Europäischen Elternvereinigung mit dem Alcuin-Award für innovative Schulprojekte ausgezeichnet. Ziel der zweiwöchigen, teils im Unterricht zusätzlich aufbereiteten Praktika ist die Förderung von Gemeinsinn und Menschlichkeit in der Gesellschaft.

Kirchliche Schulen sehen sich im Dienst an einer Gesellschaft, in der Ich-Ideale wie Selbstverwirklichung, Profitmaximierung oder Lebensgenuss Hochkonjunktur haben und Wir-Ideale wie Einsatz für andere, Verantwortungsbewusstsein oder Verzichtsbereitschaft vernachlässigt werden. Die Compassion-Initiative kann als

⁵⁰ Die European Parents Association (EPA), die größte Elternorganisation in Europa, verleiht den Alcuin Award seit über 10 Jahren für herausragende pädagogische Projekte, die alle Voraussetzungen erfüllen, auch in anderen europäischen Ländern eingerichtet zu werden. Siehe ausführlich unter: http://www.sstfr.de/eip/pages/112_compassion_artikel_europaeischer_eltern.php, zuletzt geprüft am 12. März 2012.

Gegenbewegung zu den seit den PISA-Ergebnissen vorherrschenden Kategorien der staatlichen Schulreform gesehen werden. Die staatlichen Bestrebungen gehen verstärkt mit Begriffen wie Globalisierung, Privatisierung, Individualisierung, Effektivität und Leistungswettbewerb einher.⁵¹ In kirchlichen Schulen bestimmt ein kirchlicher Rhythmus, auch durch regelmäßige Gottesdienste, das kalendarische Jahr. Die Wichtigkeit des Glaubens im Leben soll nicht nur im Unterricht thematisiert, sondern auch durch die Art des Umgangs miteinander in der Schule gelebt werden. Die Lehrer arbeiten in enger Abstimmung mit den Eltern zusammen, die sich ihrerseits oft stärker einbringen (müssen) als an staatlichen Schulen. Vielerorts finden sich Ganztagsangebote.

Aus den Ausführungen über konfessionelle Schulen ergeben sich für die eigene empirische Untersuchung folgende Fragen: Da es seit 1967 endgültig keine staatlichen Konfessionsschulen mehr gibt, stellt sich die Frage, was an den heutigen Privatschulen konfessioneller Art so anders ist als an staatlichen Schulen. Welche Relevanz hat das explizit Konfessionelle für Eltern überhaupt? Es wird vermutet, dass im Vergleich mit anderen pädagogischen Profilen die Subjektivierung der Institution bei konfessionellen Schulen stärker als bei anderen greift, da Religiosität bzw. Werteerziehung am wenigsten rationalisierbar ist. Werteerziehung lässt sich nicht so leicht vernunftmäßig begründen wie eine Fächerkombination oder Zweisprachigkeit. Konfessionelle Werte können nicht einfach unterrichtet, müssen gelebt werden, ähnlich wie die der Reformpädagogik.

2.3.3. Die Privatschule des 21. Jahrhunderts am Beispiel von Phorms

Unter den heutigen Schulen in freier Trägerschaft haben die konfessionellen Schulen, soviel wurde aus den vorangegangenen Ausführungen ersichtlich, die älteste Tradition und auch prozentual den größten Anteil. Die im Vergleich dazu relativ jungen, nun auch schon bald ein Jahrhundert alten reformpädagogischen

⁵¹ Vgl. dazu auch: <http://www.bildungsforschung.de/Forschung/Grundlagenforschung/Compassion.pdf>, zuletzt geprüft am 12. März 2012.

Modelle haben sich ebenso längst etabliert. Von den Schulen mit konfessionellem oder reformpädagogischem Profil sind aber auch noch andere abzugrenzen: Bildung als Ware und Eltern als Kunden - das löst heutzutage nur noch bedingt Befremden aus. In den letzten Jahren versuchen mehr und mehr Anbieter, solche Privatschulen zu gründen.⁵² Vor dem Hintergrund des Zusammenhangs von gesellschaftlichen Umbrüchen und Schulentwicklung sei hier für das beginnende 21. Jahrhundert exemplarisch eine kommerzielle Kette vorgestellt, die sich im allgegenwärtigen Globalisierungsglauben bundesweit ausbreitet - Phorms.

Die Schulen von Phorms stellen einen Neuzugang im Bereich der Privatschulen dar. Seit 2005 errichtete Phorms Grundschulen in Berlin, Köln, Hamburg, Hannover, Frankfurt und München. Nach Berlin wurde nun in München das erste Phorms-Gymnasium eröffnet. Geplant sind weitere Schulen in Hannover, Hamburg, Berlin und München bzw. Umgebung. Erklärtes Ziel ist es, in den nächsten zehn Jahren mehrere Dutzend Schulen zu betreiben. In München, dem Phorms-Standort in Bayern, haben sich massenweise Eltern um einen Platz für ihr Kind beworben. Die Grundschule hier zählt gerade einmal sechs Klassen und hatte, so der Phorms-Standortleiter Klaus Steinmetz, für das Grundschuljahr 2008/2009 bereits 1050 Anfragen. Die Annahme der Anmeldungen musste vorzeitig gestoppt werden.⁵³ Aus einer Analyse der Bedürfnisse von berufstätigen Mittel- und Oberschichteltern entstand die Idee von Phorms Die Gründer von Phorms sind deutsche Unternehmer, die selbst Eltern sind und, wie sie sagen, eine „starke Marke für Bildung“ kreieren wollen, indem sie mit außergewöhnlichen Lehrerpersönlichkeiten und internationaler Erfahrung werben. Das Phorms-Konzept beruht auf der Förderung individueller Talente und hat dabei den Anspruch, „effizient zu wirtschaften“, so die Vorstandsvorsitzende Bea Beste, die früher selbst Unternehmensberaterin war. Jetzt versteht

⁵² Die Schweizer Bildungsgruppe Kalaidos und der deutsche Schulbuchverlag Klett wollen mit einem Joint Venture eine deutsche Kette von bilingualen SIS-Swiss-Schulen aufziehen und haben bereits in Fellbach, Friedrichshafen und Ingolstadt Schulen eröffnet. Jüngst hat der ehemalige Investmentbanker Peter Ferres eine englischsprachige Grundschule in Frankfurt gegründet. VW startet in Wolfsburg die international ausgerichtete Neue Schule, und der TÜV Rheinland hat gerade in Görlitz eine Grundschule in freier Trägerschaft ins Leben gerufen. Die MHK Musterküchen hat im Süden von Frankfurt in Dreieich eine International School gegründet. (Vgl. Füller 2010, S. 102)

⁵³ Vgl. <http://www.merkur-online.de/nachrichten/politik/bildung-gegen-geld-86160.html>, zuletzt geprüft am 12. März 2012.

sie sich als „Social Entrepreneur“⁵⁴. Die Phorms-Homepage verspricht Spaß an Resultaten und Erfolg, besondere Talente sollen systematisch identifiziert und gefördert werden. Im Ganztagskonzept wird in kleinen Gruppen von Beginn an bilingual Englisch und Deutsch gelernt. Zwei weitere Sprachzweige konzentrieren sich ab der 5. Klasse auf die wichtigen europäischen Sprachen. Als Schulabschluss ist das Abitur geplant, wobei sich Phorms zusätzlich am Cambridge International Certificate of Education (ICE) orientiert, welches die Schüler befähigen soll, weltweit an den besten Universitäten zu studieren.⁵⁵

Dieses Bilingualitätsmodell steht für eine markt- und konsumentenkonforme Kritik am staatlichen Schulsystem. Das „Unternehmen“ wirbt zudem gerade damit, dass es innovativ sei und keinen weltanschaulichen Überbau habe. Es sieht sich als unternehmerischer Dienstleister und ist daher klar von den beiden älteren Modellen abzugrenzen. Eine solche Strategie muss freilich im Zusammenhang mit den aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen gesehen werden. Phorms ist die pädagogische Antwort auf Globalisierungsphänomene. An die Stelle eines expliziten ideologischen Überbaus tritt eine implizite Ideologie des Marktes. Auf seiner Website bezieht das Unternehmen Stellung zu gesellschaftlichen Entwicklungen. In seiner Haltung kommt Optimismus, das Streben nach internationaler Wettbewerbsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler sowie vor allem Erfolgsorientierung zum Ausdruck. Individuell zu sein ist einerseits selbstverständlich, während Phorms andererseits erkennt, dass bestimmte Eltern gerade jetzt nach Orientierung und Hilfe suchen, um ihren Kindern die bestmöglichen Entwicklungschancen bieten zu können. In einer immer komplexeren Welt wird Bildung zur wichtigsten Ressource und zum Wettbewerbsvorteil, so Phorms.⁵⁶ Fünf Punkten kommt dabei eine zentrale Funktion zu: Bilingualität, Differenzierung, ganzheitliches Konzept, eine ausgewogene soziale Zusammensetzung der Schüler und ein unternehmerisches Profil der Schulführung.⁵⁷

⁵⁴ Vgl. Beste in einem Interview im Jahr 2007: „Wir wollen 40 private Schulen gründen.“ Online verfügbar unter <http://www.faz.net/s/RubEC1ACFE1EE274C81BCD3621EF555C83C/Doc~E273409CF9B1E49F88C33A5732C990CB2~ATpl~Ecommon~Scontent.html>, zuletzt geprüft am 12. März 2012.

⁵⁵ Vgl. <http://www.muenchen.phorms.de/Gymnasium/Unterricht>, zuletzt geprüft am 12. März 2012.

⁵⁶ Vgl. www.phorms.de, Phorms stellt sich vor, zuletzt geprüft am 12. März 2012.

⁵⁷ Vgl. www.phorms.de, Über uns: Konzept, zuletzt geprüft am 12. März 2012.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass hier der staatliche Anspruch, für Chancengleichheit im Bildungssystem zu sorgen, der Forderung nach dem besten Rüstzeug für einen Vorsprung in der Leistungsgesellschaft weicht. Nach dem Motto, dass das Bessere der Feind des Guten sei wird strategisch kompetitiv der Wunsch nach dem noch Besseren in Abgrenzung vom Guten durchgesetzt. Während in der Politik noch über Reformen und Chancengleichheit im Bildungswesen diskutiert wird, „Deutschland soll Bildungsrepublik“⁵⁸ werden, machen die privaten Dienstleister auf diesem Gebiet längst konkrete Angebote. Es mangelt nicht an Kundschaft. Dabei wird beim aktuellen Boom der Privatschulen Folgendes deutlich. Das Infragestellen des staatlichen Schulbildungssystems ist offensichtlich sehr unterschiedlich motiviert. Der Gedanke an einen Zusammenhang von Bildung und Chancengleichheit im Sinne einer historisch-gesellschaftlichen Errungenschaft taucht mal mehr, mal weniger auf. Die vermeintliche Ideologiefreiheit von Phorms wirft folgende Frage auf: Ist nicht der Wettbewerbs- und Vorsprungsgedanke eigentlich hochideologisch im Sinne eines Zusammenhangs von Bewusstsein und politisch-sozialer Machtinteressen? Es bleibt zu klären, inwieweit die empirischen Aussagen Argumentationslinien erkennen lassen, die für ein derartiges Denken stehen. Ein Denken, das einen gegebenen gesellschaftlichen Zustand durch interne Legitimierung stärkt.

2.4. Das Verhältnis von privaten und öffentlichen Schulen im 20. und beginnenden 21. Jahrhundert

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts war die Schule in Deutschland vorrangig staatlich organisiert. Die pädagogischen Inhalte und Ziele der Reformpädagogen sahen sich seit jeher in Abgrenzung zu staatlichen Bildungsvorgaben und waren auch damals nicht mit einem gemeinsamen System vereinbar. Was die konfessionellen Schulen betrifft, war die Schulpolitik im beginnenden 20. Jahrhundert zunächst noch von politisch-weltanschaulich gegensätzlichen Einflüssen geprägt. In der ersten

⁵⁸ Siehe Einleitung. Merkel ruft Bildungsrepublik aus. Online verfügbar unter <http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/nationaler-bildungsbericht-merkel-ruft-bildungsrepublik-aus-1545858.html>, zuletzt geprüft am 5. März 2012.

demokratisch verfassten Staatsform des Deutschen Reiches, der Weimarer Republik, hielt beispielsweise Bayern - entgegen dem herrschenden Zeitgeist – bis zuletzt an den traditionellen Formen seines Schulwesens fest. Zwischenzeitlich sah ein bahnbrechendes schulpolitisches Programm⁵⁹ die Trennung von Schule und Kirche vor, dann wieder wurden eingeführte Neuerungen radikal umgekehrt und die Bekenntnisschule erneut zur Regelschule erhoben.⁶⁰ Letzten Endes deuteten aber alle Zeichen auf eine endgültige Verstaatlichung im Schulsystem der Weimarer Republik.

Das gesamte Erziehungs-, Unterrichts- und Bildungswesen war nun eine Angelegenheit des Staates, und der Besuch von Volkshaupt- und Berufsbildungsschulen sollte kostenfrei sein. Dies bedeutete, dass die Grundschule ab jetzt allgemein verpflichtend für Kinder aller gesellschaftlichen Schichten war und dass die speziellen Vorklassen für Gymnasium oder Mittelschule wegfielen. Zu einer flächendeckenden Schließung sämtlicher, auch konfessioneller, privater Schulen kam es dann im Nationalsozialismus, dessen gesamte Schulpolitik seit 1933 durch Indoktrination gekennzeichnet war. Es gab Propaganda zugunsten der Gemeinschaftsschulen; das Elternrecht wurde aufgehoben, und seit 1938 waren

⁵⁹ Das 1918 unter Kurt Eisner verkündete neue schulpolitische Programm enthielt bemerkenswerte Innovationen. Die bisherige autoritative Schulleitung wurde durch Abschaffung der geistlichen Schulaufsicht und durch die Einführung von Lehrerräten abgelöst. Auch wurde der obligatorische Religionsunterricht abgeschafft sowie Volksschullehrern das Recht zugestanden, keinen Religionsunterricht zu erteilen. In einem Gesetzentwurf war zum Beispiel auch vorgesehen, dass öffentliche Schulen kostenlos sein und die Sonderbestimmungen für Volksschullehrerinnen aufgehoben werden sollten. Für diese galt bis dato noch ein Verehelichungsverbot. Ausführlich dazu: http://www.historisches-lexikon-bayerns.de/artikel/artikel_44599?pdf=true, zuletzt geprüft am 20. März 2012.

⁶⁰ Für den sozialdemokratischen Kultusminister Johannes Hoffmann (1919/20) stand die Trennung von Schule und Kirche im Vordergrund, und er veranlasste die Umbenennung des bisherigen Königlichen Staatsministeriums des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten in Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Doch der neue, konservative Kultusminister Franz Matt (1920/21) machte die von Hoffmann eingeführten Neuerungen wieder rückgängig und erhob die Bekenntnisschule erneut zur Regelschule. Zum Leidwesen seiner Gegner konnte sich die von Matt angestrebte Rekonfessionalisierung etablieren. Das Lehrern qua Reichsverfassung zugestandene Recht, keinen Religionsunterricht zu erteilen, wurde einfach missachtet, indem die bayerische Regierung nur solchen Lehrern eine Anstellung zusagte, die „geeignet und bereit seien, im Geiste des jeweiligen Bekenntnisses in verlässlicher Weise zu erziehen und Religionslehre zu unterrichten“, siehe http://www.historisches-lexikon-bayerns.de/artikel/artikel_44599?pdf=true, zuletzt geprüft am 20. März 2012. Weiterführend siehe auch Buchinger 1997.

private Bekenntnisschulen regelrecht verboten.⁶¹ Ebenso wurden große Teile der deutschsprachigen Reformpädagogik zum Schweigen gebracht. Das 1949 verabschiedete Grundgesetz knüpfte im Kern an die Weimarer Reichsverfassung an, d.h., dass das gesamte Schulwesen dem Staat unterstand und die Errichtung privater Schulen möglich war.⁶²

Das Verhältnis von privaten und öffentlichen Schulen gestaltete sich seither wie folgt: Private Volksschulen waren nur zugelassen, wenn die Unterrichtsverwaltung ein besonderes pädagogisches Interesse anerkannte oder wenn, auf Antrag von Erziehungsberechtigten, eine Volksschule als Gemeinschaftsschule, als Bekenntnis- oder Weltanschauungsschule errichtet werden sollte und keine öffentliche Volksschule dieser Art in der Gemeinde bestand.⁶³ Die Monopolstellung der Volksschule entsprach der grundsätzlichen Auffassung, dass Schule eine staatliche Einrichtung ist. Allerdings blieb es Sache der Länder, den Religionsunterricht einzurichten, was dazu führte, dass in einigen Bundesländern die Abmeldung vom Religionsunterricht möglich wurde, in anderen nicht.⁶⁴ Doch letztlich hat die Konfessionsschule seitdem deutlich an Bedeutung verloren. Zuletzt büßten 1967 die katholische Konfessionsschulen in Nordrhein-Westfalen und in Südwürttemberg-Hohenzollern ihren Status als verfassungsrechtliche Regelschule ein (vgl. Klein 2007, S. 10). Seither sind Bekenntnisschulen endgültig nur noch als private Schulen zugelassen.⁶⁵

⁶¹ Und das, obwohl die Bekenntnisschulen noch im Jahr 1933 im Konkordat mit dem Heiligen Stuhl garantiert worden waren (vgl. Klein 2007, S. 7f).

⁶² Nach Kriegsende hatte die Kirche im öffentlichen Bewusstsein erneut eine starke Stellung inne, was teils zur Rekonfessionalisierung des Schulwesens führte. Dies geschah in Abhängigkeit von der jeweiligen Besatzungsmacht (vgl. Klein 2007, S. 8ff).

⁶³ Dies ist bis heute so. Siehe dazu Grundgesetz (GG), Art. 7, insbesondere Abs. 5. Dies trifft in erster Linie auf reformpädagogische Schulen zu.

⁶⁴ Im katholischen Bayern ist die Selbstabmeldung vom Religionsunterricht Schülern erst mit Vollendung des 18. Lebensjahres möglich. Siehe dazu das Bayerische Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG), Art. 46, Abs. 1 und 4. Dies hängt damit zusammen, dass nach dem Krieg im amerikanisch besetzten Bayern die Bekenntnisschule wieder eingerichtet wurde.

⁶⁵ Was nicht heißt, dass es nicht auch in stärker konfessionell geprägten Bundesländern bis heute Grundschulen geben kann, die durchaus den Eindruck erwecken, konfessionell zu sein. Sie unterliegen dennoch der staatlichen Aufsicht.

Insgesamt konnten sich die nach Kriegsende festgelegten Strukturen des Schulwesens mit der Unterscheidung in staatlich oder privat auch in der Reformperiode der 1960er und 1970er Jahre halten. Aber es darf nicht übersehen werden, dass die Reformbewegungen dieser Zeit zu einem neuen Aufschwung nichtstaatlicher Schulen führten.

Der Diskurs über alternative, freie Lebens- und Erziehungsformen gab den Anstoß zu einer Gründungs- und Verbreitungsdynamik reformpädagogischer Schulen im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts. Beherrschte noch in den 1960er Jahren das von Johanna Haarer⁶⁶ geprägte Erziehungsmodell das kindliche Sozialisationsmuster, so wurde es seither mehr und mehr abgelöst durch eine Haltung, die sich an den Bedürfnissen des Kindes orientiert. Bis dato herrschte noch ein Menschenbild vor, das am Glauben an Regelbarkeit ausgerichtet war. Jetzt aber brachte der allgemeine Normenwandel der 1960er und 1970er Jahre – zumal inzwischen auch die Erkenntnisse der Bindungstheorie⁶⁷ in Deutschland angekommen waren – einen Wandel des Erziehungsstils mit sich, der einen Austausch zwischen Eltern und Kind sowie Lebensgestaltung anstatt -steuerung zum Ziel hatte. Als Ausdruck dieses Wandels kann folgende Entwicklung gesehen werden: 1951 beispielsweise gab es in Deutschland insgesamt 24 Waldorfschulen. Zwischen 1970 und 2000 stieg die Anzahl der Schulen jährlich um durchschnittlich 24 Schulen. Seither hält der Zulauf zu den Waldorfschulen unvermindert weiter an: Am Beginn des 21. Jahrhunderts gibt

⁶⁶ Der von der österreichischen Autorin verfasste Erziehungsratgeber („Unsere kleinen Kinder“, 1936) war eng an die nationalsozialistische Ideologie angelehnt. Johanna Haarer, die selbst seit 1937 Mitglied der NSDAP, und Gausachbearbeiterin für rassenpolitische Fragen war, transportierte das Bild einer Erziehung, die, einer Technik gleich, durch die Ablehnung von Trösten, Freude und Zuneigung gekennzeichnet war. Ihr Erziehungsziel war, bereits Kleinkinder auf Unterwerfung vorzubereiten. Nach 1945 erschienen in abgewandelter Form weiterhin Neuauflagen, die bis in die 1970er Jahre praktisch noch in jedem Haushalt vorzufinden waren.

⁶⁷ Die von dem britischen Kinderpsychiater John Bowlby und der kanadischen Psychologin Mary Ainsworth entwickelte Bindungstheorie beschreibt das Bedürfnis von Säuglingen und Kindern nach engen und von intensiven Gefühlen geprägten Beziehungen. Sie findet unter anderem in der Entwicklungspsychologie große Beachtung.

es weltweit 1002 Waldorfschulen, davon 690 in Europa und 226 in Deutschland. In Bayern besuchen derzeit ca. 8000 Schüler 21 Waldorfschulen.⁶⁸

Der Aufschwung nichtstaatlicher Schulen mag noch durch ein anderes Phänomen begünstigt worden sein. Der gesellschaftliche Wandel in den letzten Jahrzehnten bedingt, dass theoretisches Wissen und folglich der Ausbau von akademisch-qualifizierten Berufen eine zentrale Stellung einnehmen. Wie wir schon seit Bell wissen, beherrschen Kopfarbeit und Technik die nachindustrielle Gesellschaft (Bell 1976). Wenngleich Wissen seit eh und je bedeutsam für das Funktionieren von und das Fortkommen innerhalb einer Gesellschaft war, so herrscht am Beginn des 21. Jahrhunderts das „Primat des theoretischen Wissens“ (Bell 1976, S. 36) vor. Dies führt zu einer grundsätzlichen Industrialisierung und Ökonomisierung von Bildung. Was in der europäisch-humanistischen Tradition unter der Bildbarkeit des Menschen verstanden wurde, scheint sich heute zugunsten eines verstärkten Umgangs mit Bildung jenseits der emanzipatorischen Idee auszuwirken. Der Gedanke an den Zusammenhang von Bildung und Chancengleichheit im Sinne einer historisch-gesellschaftlichen Errungenschaft, der noch für die 1970er Jahre so prägend war, scheint aufgrund der heutigen Bedingungen der Wissensgesellschaft mehr und mehr dem Gedanken eines „Wettrüstens“ zu weichen. An der starken Nachfrage nach Privatschulen, von denen es faktisch immer mehr gibt, wird Folgendes deutlich: Das Verhältnis zwischen öffentlichen und privaten Schulen hat sich zuletzt stark zugunsten privater Schulen verschoben.

⁶⁸ Vgl. <http://www.waldorfschule.info/de/schulen/index.html>, zuletzt geprüft am 18. August 2011, sowie Hardorp 2002. Die Anzahl der Schüler und Schulen hat sich beständig vergrößert. Exemplarisch in Bayern: Im Jahr 1990 gab es hier 4649 Schüler an Waldorfschulen und im Jahr 2007 waren es bereits 7613. Siehe dazu Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung 2008, S. 3: Statistische Berichte der Bayerischen Schulen im Schuljahr 2007/2008. Daten für das Jahr 1990 auf Anfrage aus dem Archiv.

2.5. Zusammenfassung

Was bedeuten die Errungenschaften der letzten Jahrhunderte für die eigene empirische Untersuchung? Bevor Fragen formuliert werden, die für die Analyse elterlicher Entscheidungen relevant erscheinen, sei noch einmal Folgendes vergegenwärtigt: Die Verbesserung des Schulsystems im Laufe der Jahrhunderte brachte eine bessere Zugänglichkeit für eine immer größere Bevölkerungsgruppe und somit den Abbau von Herrschaftsstrukturen mit sich. Das deutsche Schulsystem galt lange über die Landesgrenzen hinaus als vorbildlich, weil besonders ausgereift. Traditionsgemäß war es in Deutschland gesellschaftlicher Konsens, dass Bildung Aufgabe des Staates sei. Dieser Konsens war das Ergebnis eines Jahrhunderte langen Prozesses, der einst mit dem Postulat allgemeiner Schulpflichtgesetze begann.

Ein erster Fragenkomplex muss untersuchen, inwiefern die Nachfrage nach privaten Schulanbietern, insbesondere im Bereich der Grundschule, ein Aufkündigen dieses gesellschaftlichen Konsenses bedeutet. Ist die Abwendung vom staatlichen System eine Absage an den ursprünglichen Anspruch, Herrschaftsstrukturen abzubauen? Ein Anspruch, dem man mit der Einführung einer allgemeinen Grundschulpflicht für Kinder aus allen gesellschaftlichen d.h. bildungsnahen und bildungsfernen Schichten, nachkam. Ist das staatliche Schulsystem heute nicht (mehr) in der Lage, Bildungsgerechtigkeit herzustellen, oder ist dieser Gedanke bei den Eltern nicht „en vogue“? Zunächst wird vermutet, dass hinter den elterlichen Argumentationslinien Bildungsideologien stehen, die sich mehr oder weniger stark am Zusammenhang von Bildung und sozialer Gerechtigkeit orientieren, wie er einst gesehen wurde.

Ein weiterer Fragenkomplex ergibt sich aus der reformerischen emanzipatorisch-liberalen Vorstellung von Bildung, die auf der Idee der Verwirklichung des Menschen fußt. Ist Bildung für reformpädagogisch orientierte Eltern tatsächlich stärker im Egalitätsdiskurs verankert als für andere? Und wie ausschlaggebend ist für Eltern, die sich für eine private Schule entscheiden, überhaupt das pädagogische Profil? Dies trifft ebenso auf konfessionelle Schulen zu: Wie wichtig ist der Aspekt der

konfessionellen Erziehung für Eltern? Finden sich typische Argumentationslinien zur Abgrenzung gegenüber dem staatlichen System oder dem der Reformpädagogen? Elterliche Deutungsmuster können zudem eine Subjektivierung der Institution anzeigen, d.h., dass Eltern deren pädagogische Inhalte ihren Wünschen und Bedürfnissen entsprechend interpretieren. Wie wird beispielsweise „Individualität“ von den Eltern interpretiert? Was bedeutet ihnen „die individuelle Förderung des Kindes“? Und werden gesellschaftliche Bedürfnisse neben der Individualität nur als zweitrangig bewertet?

3. Theoretische Rahmung - soziologische Perspektiven auf Bildung

3.1. Einleitung

Wenn Soziologen nach der gesellschaftlichen Funktion von Bildung und Schule fragen, geht die Antwort weit über das hinaus, was man im Alltag vielleicht zu hören bekäme: Kinder sollen halt was lernen, damit später mal was aus ihnen wird. Da dieses „was werden“ höchst voraussetzungsvoll ist, betrachtet die Soziologie den gesamten Verlauf des Aneignens von Bildung. Dabei macht sie sich zum Ziel, jener monistischen Vorstellung von Intelligenz, die Leistung hierarchisiert, den Charakter der Zufälligkeit zu nehmen. Indem die Soziologie nach Arrangements und Verhältnissen auf dem Bildungssektor fragt, indem sie der Erkenntnis folgt, dass eine wesentliche Funktion des Bildungssystems die Herstellung einer sozialen Schichtung ist, deckt sie die gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse auf, die sich unter der Oberfläche befinden, die verborgenen Strukturen der sozialen Welt. Dabei zerstört sie all jene Mythen, die Macht- und Herrschaftsstrukturen verschleiern.

Mit der Hypothese, dass die starke Nachfrage nach Privatschulen auf dem Grundschulsektor Ausdruck von Distinktionsbestrebungen ist, nimmt diese Arbeit eine ungleichheitstheoretische Perspektive auf Bildung ein. Hier werden gestiegene Nachfrage nach Privatschulen und Bildungsungleichheit in einen Zusammenhang gestellt. Wenngleich die nun folgenden Überlegungen nicht darauf abzielen, eine neue Theorie zu entwickeln, muss die eigene empirische Untersuchung dennoch von einem theoretisch fundierten Analyserahmen geleitet werden. Die Erkenntnis, dass wegen der Komplexität des zu erklärenden Phänomens ein einziger theoretischer Ansatz gewöhnlich nicht ausreicht, machte auch im vorliegenden Fall eine mehrdimensionale Erklärung notwendig. Dabei erklärt jeder einzelne theoretische Ansatz ein bestimmtes Element, einen Teilaspekt des beschriebenen Phänomens bzw. Prozesses. Ferner muss berücksichtigt werden, in welchem Verhältnis die unterschiedlichen Perspektiven in Bezug auf die Forschungsfrage zueinander stehen. Inwiefern tragen sie dazu bei, die Annahme von Distinktion zu bestätigen?

Ist aus unterschiedlichen Perspektiven davon auszugehen, dass die Statusdifferenz durch Bildungsinvestitionen eher starr bleibt oder sich verändert bzw. auflöst?

Zunächst wird nach der Funktion des Bildungssystems für die Gesellschaft gefragt. Eine solche Fragestellung führt zum theoretischen Problem der Beziehung zwischen Individuum und sozialem System hin bzw. zur Integration des ersteren in letzteres. Und sie führt im Bereich der Schul- und insbesondere Grundschulbildung direkt zu Talcott Parsons. In seiner strukturfunktionalistischen Auffassung der Schulklasse als System fragt er danach, wie die späteren Rollen verinnerlicht werden und wie die Schule die entsprechenden Ressourcen zur Erfüllung dieser Rollen in der späteren Gesellschaft verteilt. In der Fortsetzung münden die Ideen von Parsons wiederum in einer funktionalistischen Betrachtungsweise des gesamten Bildungssystems. Hierbei differenziert die funktionalistische Soziologie drei Funktionen, die Bildungssysteme für die Reproduktion der Gesellschaft und für die Orientierung des Einzelnen in ihr erfüllen. Die Funktionen verweisen nicht nur auf die enge Verbindung zwischen Schule und Gesellschaft, sondern werfen auch Fragen bezüglich der Reproduktion von Ungleichheitsverhältnissen auf. Dabei weist die funktionalistische Betrachtung auf die ungleiche Verteilung von Bildungschancen durch die Institution Schule hin. Allerdings stellen Selektionseffekte im Bildungssystem, funktionalistisch betrachtet, kein Ungleichheitstheoretisches Problem dar. Insofern kann dieser Ansatz nur bedingt der Erforschung von Ungleichheit im Bildungssystem dienen. Wenn elterliche Bildungsaspiration also nicht bloß als logische Konsequenz einer systemadäquaten Aufstiegsorientierung erscheinen soll, müssen weitere theoretische Perspektiven hinzugenommen werden.

Seit Bell (Bell 1975) ist bekannt, dass immer mehr Arbeitsplätze in Dienstleistungs- und Wissenssektoren angesiedelt sind und soziale Positionen heute über Wissen verteilt werden. Der von Bell beschriebene Strukturwandel im Sinne einer Steigerung der Moderne hat ungleichheitsrelevante Aspekte. Da die vorliegende Arbeit eine ungleichheitstheoretische Perspektive einnimmt, widmet sie sich in einem anschließenden Kapitel der Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre mit ihren Folgen. So kann der Verlauf, den die von Bell prognostizierte Entwicklung in

Deutschland genommen hat, nachgezeichnet werden. Im Kontext des zunehmenden Wettbewerbs im beginnenden 21. Jahrhundert zeichnet sich ab, dass es Eltern immer wichtiger wird, selbst den schulischen Weg ihrer Kinder zu planen und somit deren Wettbewerbsfähigkeit zu fördern. Dies wirft die Frage auf, in welcher Form die Zuteilungsfunktion von Bildung durch die Wissensgesellschaft beeinflusst wird. Wie ist sie mit dem Erzielen der mehr und mehr erforderlichen hohen Bildungsabschlüsse vereinbar? Neben der erhöhten Wettbewerbsfähigkeit hat sich das Verhältnis der Individuen zu Bildung auch durch die Individualisierung ihrer Lebenslagen (Beck 1986) verändert. Sie entwickeln individuelle Bildungsstrategien, und das so früh wie möglich. Die Ausführungen über den Zusammenhang von Individualisierung und Bildung sollen verdeutlichen, warum aus ungleichheitstheoretischer Sicht die individualisierten Bildungswünsche als problematisch gelten müssen. Dies ist dann der Fall, wenn sie Chancengleichheit in Frage stellen. Pierre Bourdieu problematisiert genau das. Er setzt bei seiner Untersuchung von Ungleichheitsstrukturen mit der Analyse sozialer Praktiken an. Somit schafft er die Verbindung von subjektiver und objektiver Ebene, was für die eigene empirische Untersuchung als zielführend erachtet wird. Denn an den Argumentationslinien der Eltern wird folgender Zusammenhang deutlich: „Das, was für den einzelnen Akteur die Sinnggebung ist, die aus der Orientierung an institutionalen Handlungsvollzügen erfolgt, ist für die Gesellschaft gesehen gleichzeitig ein Ordnungsgefüge.“ (Brüsemeister 2008, S. 42) Dies bedeutet, dass sich anhand der Argumente der Eltern die dahinterliegenden gesellschaftlichen Strukturen erkennen lassen und somit auch der Zusammenhang zwischen der Funktion von Bildung, Individualisierung und Distinktion ins Licht gerückt werden kann.

Bevor die einzelnen theoretischen Konzepte angewandt werden, muss noch, im Sinne einer Diskussionsgrundlage, eine soziologische Analyse des Begriffs Bildung erfolgen. So lässt sich vermeiden, dass der Begriff Bildung Assoziationen weckt, die ideologischen Bildern wie dem humanistischen Bildungsideal des 19. Jahrhunderts verhaftet bleiben.

3.2. Der Bildungsbegriff

Die historische Rahmung der vorliegenden Arbeit machte bereits deutlich, dass es seit jeher unterschiedliche Perspektiven auf Bildung gab. Für die eigene Empirie konnten zwei Perspektiven auf Bildung als richtungweisend herausgearbeitet werden: die funktionalistische Sichtweise im Sinne loyal funktionierender, nutzbar zu machender Staatsbürger und der humanistisch geprägte Ansatz mit seiner Idee der Verwirklichung des Menschen. Auch heute noch gilt das neuhumanistische Ideal als Inbegriff der klassischen Bildung. Bei diesem Bildungsideal ging es damals um allgemeine Menschenbildung, unabhängig von Herkunft und Stand. Das Individuum sollte durch intellektuelle, ästhetische und sittliche Vervollkommnung zu einer souveränen Persönlichkeit reifen. Dieses ursprünglich klassizistische Bildungsideal fand in der Epoche der griechisch-römischen Antike „Musterbilder für seine Persönlichkeitsvorstellung“ (Prisching 2008, S. 186f).⁶⁹ Ihm haftet die allgemeine Vorstellung an, dass Bildung etwas Befreiendes ist, worin auch die eine Seite der „Grundspannung von Bildung“ (Graf 2008, S. 31) begründet liegt: In der Moderne relativiert Bildung kulturelle Selbstverständnisse und schränkt diese somit zugleich ein, was einen Zuwachs an Autonomie des Einzelnen bedeutet. Sie befähigt die Individuen zu vernünftiger Selbstbestimmung und Solidarität, was eine Relativierung ihres kulturellen Selbstverständnisses erst ermöglicht. Dies erfordert wiederum eine verstärkte Kontrolle der Affekte, womit die andere Seite der Grundspannung angesprochen ist. Bildung muss die eigene Kultur notwendig überschreiten. Sie drückt somit auch die Enttraditionalisierung und Dynamisierung einer Gesellschaft aus (vgl. Graf 2008, S. 23). Dass Bildung einerseits Selbstverständliches relativiert und andererseits genau dadurch eine befreiende Wirkung hat, lässt sie als Privileg für die Menschheit erscheinen und macht sie gleichzeitig suspekt.

⁶⁹ Anhänger dieses traditionellen Bildungsverständnisses haben es heute mitunter schwer, sich gegenüber Fortschrittsenthusiasten zu verteidigen, für die allein die Gegenwart und der Fortschritt zählt, der doch alles Frühere überholt hat. Aber auch die Verfechter des Humboldt'schen Ideals haben sich angepasst. Keiner würde leugnen, dass es etliche andere Kenntnisse gibt, die der heutigen Generation vermittelt werden müssen. Eine Schule, die unter Vernachlässigung der anderen Sachgebiete in erster Linie Sprachen wie Altgriechisch und Latein vermitteln würde, wäre heute undenkbar.

Die vorliegende Arbeit möchte aber Bildung nicht im übersteigerten (Begriffs-)Sinne als wahrhaftige oder allgemeine Bildung verstanden wissen. Auch aus der Perspektive der Pädagogik lässt sich nicht erfassen, was für ein soziologisches Verständnis von Bildung relevant ist. Die pädagogische Perspektive auf Bildung betont die Formung des Menschen, was anthropologisch gesehen die Bildsamkeit, d.h. Bildungsfähigkeit und Bildungsbedürftigkeit des Menschen voraussetzt. Im Zentrum steht hier eher die einzelne Person, die an die Begegnung mit der Welt herangeführt wird und lernt, sich den Anforderungen des Lebens zu stellen. Dabei stellt sich für die Pädagogik heute – neben der theoretischen, auch an Humboldt anknüpfenden Sichtweise auf Bildung – die Frage nach der Verwertbarkeit von Bildung. Das stärker anwendungsbezogene postmoderne Bildungsideal verbindet aus pädagogischer Sicht Bildung mit Selbstverwirklichung: „Von Bildung als Selbstverwirklichung kann da gesprochen werden, wo der Bildungsbegriff klar abgegrenzt wird von dem der Erziehung, dem der Sozialisation, dem der reinen Entfaltung von Anlagen, dem der solipsistischen [auf sich selbst bezogenen, N.K.] Selbstfindung und dem der Ausbildung im Sinne von reinem Wissenserwerb.“ (Reder 2004, S. 249)⁷⁰

Eine soziologische Perspektive auf Bildung muss beides überwinden: einerseits den situations- und zeitbezogenen klassischen Bildungsbegriff und andererseits die

⁷⁰ Entsprechend wird der Begriff der Selbstverwirklichung dem der Bildung zugeordnet: „Für den Prozess der Genese menschlicher Personen haben wir seit der klassischen Epoche das Wort ‚Bildung‘ (...) Aber der Ausdruck ‚Bildung‘ selbst (ohne Zusammensetzungen) ist bei den Pädagogen im letzten Jahrzehnt praktisch aus dem Verkehr gezogen worden. Die Sache, die er einmal bezeichnet hatte oder bezeichnen sollte, ist freilich geblieben: jener Prozess der persönlichen Selbstverwirklichung, der weder identisch ist mit der Summe der Sozialisationseinflüsse noch mit dem, was Erziehung direkt oder planmäßig bewirken kann. ‚Bildung‘ bezeichnet in unserer Sprache genau jenen Prozess, bei dem jedermann weiß, dass er vom Individuum nicht solipsistisch durch bloße Selbstentfaltung vollzogen werden kann, sondern dass er der Auseinandersetzung bedarf: mit Menschen und Sachen, mit Fremdem und Anderem, das assimiliert oder verworfen wird, mit Ansprüchen und Erfahrungen, die sich nicht total arrangieren lassen (...) Somit ist Selbstverwirklichung für jede Person ein eigener und eigens zu leistender Prozess. Sie geht weder auf in dem, was man natürliche Entfaltung, noch was man soziale Determination nennen kann. Vielmehr enthält sie allemal auch die Antworten, die das Subjekt auf die Außenkonditionierungen gibt und schon gegeben hat. Dies ist in dem klassischen deutschen Wort ‚Bildung‘ immer schon mit gemeint gewesen.“ (Scheuerl 1977, S. 187f)

pädagogische Perspektive der Anpassungsleistung.⁷¹ Sie muss den Zusammenhang von Bildungsprozessen und gesellschaftlichen Lebensbedingungen hervorheben, denn Bildung hat Sozialisationswirkung. Sie verbindet Individuum und Öffentlichkeit. Mit der Sozialisationswirkung von Bildung ist aber, wie bereits angeklungen, nicht nur Sozialisation im Sinne von Anpassung an vorgegebene Bedingungen gemeint, sondern auch ein Prozess der Reflexion von eigenen Selbstverständlichkeiten. Bildungsprozesse, die den Verallgemeinerungsanspruch des Selbstverständlichen reduzieren, bedingen andere mögliche Perspektiven, womit sich für das Individuum „neue, modifizierte Formen des Zusammenlebens und der Anerkennung“ (Graf 2008, S. 33) aufdrängen. Für die Soziologie ist Folgendes wesentlich: Bildungsprozesse und Gesellschaftsstruktur stehen in einer legitimatorischen Beziehung zueinander. Bildung greift somit auch die Gesellschaftsstruktur und die Verteilung von Positionen an. Die Öffentlichkeit ist somit auf die Bildungsprozesse der Individuen angewiesen. Daher müssen Bildungsprozesse in modernen Gesellschaften institutionalisiert und systematisiert werden. Hierbei entsteht für die Bildung im oben beschriebenen Sinne ein Widerspruch: „Die Selbstreflexion wird installiert, aber ihr kritisches Potential soll sich innerhalb bestimmter Grenzen halten.“ (Graf 2008, S. 33) Ein schulischer Lehrplan gibt Grenzen vor.

Der vorhergehende Abschnitt macht die Doppelung von Bildung deutlich. Es geht einerseits um Reflexion und Befreiung, andererseits um Systematisierung und Eingrenzung und somit auch um die Kontrolle von Bildungsprozessen. Eine ungleichheitstheoretische Arbeit, die Gründe und Auswirkungen der starken Privatschulnachfrage untersucht, muss dabei nach der Rolle des Bildungssystems selbst fragen. Die Schule als Bildungsinstitution, die doch den Anspruch erhebt, den Anschluss an aktuelle Erkenntnisse zu gewährleisten, hilft eine bestimmte Sicht auf

⁷¹ Im Praktischen führt eine pädagogische Perspektive auf den Bildungsbegriff schnell zu Beschreibungen von Erziehungsstilen wie beispielsweise antiautoritär, autoritätsarm, autoritativ, persuasiv oder permissiv. Heute wird weitestgehend in der so genannten „Freiheit in Grenzen“ das Leitbild für Erziehung gesehen. Beispielsweise nachzulesen im Erziehungsratgeber „Freiheit in Grenzen“, den das Bayerische Staatsministerium in Zusammenarbeit mit dem emeritierten Professor für Psychologie und dem Familientherapeuten Prof. Klaus A. Schneewind im Jahr 2008 herausgegeben hat. Auch online verfügbar unter: <http://www.verwaltung.bayern.de/Anlage3981389/FreiheitinGrenzen.pdf>, zuletzt geprüft am 11. Januar 2011.

die Dinge durchzusetzen. Sie hilft ebenso, abweichende Deutungsmöglichkeiten zu begrenzen, indem sie den Anschluss an moralische und normative Entwicklungen fordert. Im Hinblick auf die Ungleichheitstheoretische Perspektive der vorliegenden Arbeit drängt sich nun die Frage auf, inwieweit dies Ungleichheitsrelevante Folgen hat. Das folgende Kapitel wird sich daher der institutionellen Umsetzung von Bildung widmen und dabei der Frage nachgehen, inwieweit Schule als Institution die Chancen der Individuen auf Bildung entlang sozialer Kriterien beeinflusst.

3.3. Systemtheoretisch - funktionalistische Betrachtung von Bildung

3.3.1. Die Schulklasse als soziales System

Parsons' Analyse der Schulklasse als soziales System⁷² und der Funktion dieses Systems für die Gesellschaft stellt eine wesentliche Grundlage für die Bildungssoziologie dar. Seiner Erkenntnis, dass soziale Schichtung eine Funktion von Schule ist, ist es zu verdanken, dass Bildungs- und Schichtungstheorien seither nicht mehr getrennt gedacht werden können. Dabei legte Parsons, und das ist für die vorliegende Arbeit von besonderer Bedeutung, den Fokus auf den Bereich der Grundschule. Er begründete die herausragende Bedeutung der Grundschule mit ihrer starken Sozialisationsfunktion in Bezug auf die Kinder. Zudem sei die Parallele zur Mutter, die auch heute häufig noch die Haupterziehungsperson darstellt, dadurch gegeben, dass die Lehrer im Primarschulbereich heutzutage in der Regel Frauen sind:

„Das heißt, dass das Erlernen von Leistungsmotivation psychologisch gesprochen ein Prozess der Identifizierung mit dem Lehrer ist, ein Prozess, bei dem sich der Schüler (oftmals unter dem Druck der Eltern) anstrengt, um dem Lehrer zu gefallen, im selben Sinne wie das vor-ödpale Kind neue Fertigkeiten erlernt, um der Mutter zu gefallen.“ (Parsons 1979, S. 175)

⁷² Parsons 1979: Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. Eschborn. Original 1964: Social structure and personality.

Dadurch wird für Parsons die Schule die wichtigste Sozialisationsinstanz neben der Familie. Eine Instanz, die, wie er festhält, „eine immer wichtigere Rolle hat“ (Parsons 1979, S. 192).

Das strukturfunktionalistische Grundanliegen seines Buches, in dem sich der Aufsatz über die Schulklasse findet, gilt dem theoretischen Problem der Beziehung zwischen sozialem System und Individuum. Hierbei zeigt sich, dass die Schulklasse, als soziales System betrachtet, eine besondere Instanz ist, da sie für Sozialisation und Verteilung zu sorgen hat. Parsons fragt daher einerseits danach, wie Schulklassen bei der Verinnerlichung von späteren Erwachsenenrollen funktionieren, und andererseits danach, wie Schule die menschlichen Ressourcen zur Erfüllung dieser Rollen in der späteren Gesellschaft verteilt.

Für das amerikanische Schulsystem sprechen nach Parsons alle Anzeichen dafür, dass die in der Grundschule erbrachte Leistung das wichtigste Selektionskriterium darstellt. „Die Berichte über die Schulleistungen werden von den Lehrern und Rektoren begutachtet, und es gibt wenige Fälle, bei denen der Besuch des College-Vorbereitungskurses gegen ihren Rat erfolgt. Es ist deshalb nicht zu viel behauptet, wenn gesagt wird, dass im Großen und Ganzen der primäre Selektionsprozess durch unterschiedliche Schulleistungen in der Grundschule erfolgt.“ (Parsons 1979, S. 164) An derselben Stelle weist er auch auf die geringen Mobilitätschancen in der weiteren Schullaufbahn hin: „Obwohl natürlich der tatsächliche Eintritt ins College nicht vor dem Abgang von der Oberschule erfolgt, liegt hier die entscheidende Trennungslinie zwischen den in den College-Vorbereitungskurs eingeschriebenen beziehungsweise nicht eingeschriebenen Schülern; ungefähr nach der neunten Klasse, in der die Entscheidung normalerweise getroffen wird, findet nur noch ein geringfügiger Wechsel in beide Richtungen statt.“ Das dürfte in etwa der alles entscheidenden Situation an den deutschen Grundschulen entsprechen, wenn der Übertritt in eine weiterführende Schule ansteht.

Parsons kommt zu dem Schluss, dass neben dem erworbenen Faktor des erlernten Schulwissens im Wesentlichen ein vorgegebener Faktor das Ergebnis dieser Verteilung beeinflusst. Der askriptive Faktor ist in diesem Fall der sozioökonomische

Status der Eltern. Denn, so stellt Parsons in seinen vergleichenden Untersuchungen auch fest, die Untersuchungseinheit „hoher Status – geringe Befähigung“, ist im Gegensatz zum umgekehrten Fall, in ihrer Bedeutung zu vernachlässigen. Es gibt „Schutzmechanismen“ zugunsten des Kindes mit hohem Status, dem es schwerfällt, gute Noten zu erzielen: Es kann auf eine Schule gehen, an der die akademischen Anforderungen geringer sind, oder es kann eine Schule besuchen, wo die Unterscheidung nach dem Befähigungsniveau „nicht so rigoros gehandhabt wird“ (Parsons 1979, S. 165).

Grundsätzlich bedeutet die von der Schule vorgenommene Selektion, dass diese Beurteilung auf nichts anderes als auf Leistung zurückgeht, ungeachtet der ungleichen Startbedingungen. Diese Differenzierung, so Parsons, führt dann „durch die Oberschule hindurch im Großen und Ganzen zu einer Zweiteilung in College-Besucher und Nicht-College-Besucher“ (Parsons 1979, S. 166). Welche Bedeutung dieses Muster für die Individuen hat, beschreibt Parsons wie folgt.

Zwar erwirbt das Kind innerhalb seines familiären Systems bereits gewisse Grundlagen eines Motivationssystems, das den Grad seiner Selbständigkeit und Unabhängigkeit beeinflusst. Im Hinblick darauf ist es unvermeidlich, dass es Unterschiede der Verhaltensweisen gibt, die unterschiedlich sanktioniert werden und zur Charakterbildung beitragen. Jedoch vollzieht sich all dies noch ohne institutionelle Sanktionierung. „Die Schule ist die erste Sozialisationsinstanz in der Erfahrung des Kindes, die eine Statusdifferenzierung auf nichtbiologischer Basis institutionalisiert.“ (Parsons 1979, S. 166) Und dies, obwohl Parsons davon ausgeht, dass die Kinder aus einer Nachbarschaft mit relativ homogenen Verhältnissen, zumindest homogener als die Gesamtgesellschaft, kommen. Das heißt, dass alle Wettbewerber die Schule mit einem anfänglich nahezu gleichen Status nach Alter und sozioökonomischer Situation der Familie beginnen.⁷³ Für die Schüler stellen die Bewertungen eine Form von Belohnung und Strafe dar, „vom Schulsystem als

⁷³ Im Hinblick auf das Sprengelsystem in Deutschland dürfte auch das den Verhältnissen an deutschen Grundschulen entsprechen. Ein Schulsprengel umfasst die Gemeinden, die derselben Schulaufsichtsbehörde unterstehen und deren schulpflichtige Kinder daher der dort ansässigen Grundschule pflichtmäßig zugeteilt werden.

Verteilungsinstanz aus betrachtet ist es die Selektionsbasis für den zukünftigen gesellschaftlichen Status“ (Parsons 1979, S. 168). Einmal abgesehen von dem Privileg, aus einer bildungsnahen Familie zu kommen, ist, wie Parsons betont, tatsächlich „ein echter Selektionsprozess im Rahmen einer Reihe von ‚Spielregeln‘ möglich“ (Parsons 1979, S. 182). Denn die Verteilung von Befähigung, so Parsons, korreliert zwar mit dem Status der Familie, aber sie koinzidiert nicht mit ihm.

Hier kommt Parsons auf die Wichtigkeit einer gemeinsamen Anerkennung dessen, was als Norm, als Spielregel gilt, zu sprechen. Indem Familie und Schule den Leistungserfolg gemeinsam bewerten, werden die für die Verinnerlichung so entscheidenden Werte geliefert. Dadurch wird auch die integrative Funktion für das Gesellschaftssystem erfüllt. Die „gemeinsame Differenzierung“, wie Parsons es nennt, z.B. durch die gemeinsame Überzeugung, dass „auf den Lehrer Verlass ist, dass es „fair zugeht“ (Parsons 1979, S. 182) hilft dabei, die Unterschiede zu billigen. Eine Mischung aus einerseits Akzeptanz der allgemeinen Spielregeln und andererseits der Erkenntnis, eher auf der Verliererseite zu stehen, äußert sich laut Parsons in Gleichgültigkeit des Schülers gegenüber der Schulleistung. Dies dient als Strategie zur Bewältigung der Tatsache, dass die Leistung hohen Einfluss auf seine Zukunft hat, ihn unter Umständen sogar von seiner Familie und seinen „peers“ entfremdet, falls er einen höheren Abschluss mache als sie. Jene Schüler, deren Einsatz in diesem Spiel ein hoher ist, weil sie um die Bedeutung für ihre Zukunft wissen, haben also auch noch mit der Ambivalenz zu kämpfen, dass sie sich bei starker Betonung ihrer Leistung in der Schule in die Gefahr begeben, die Brücke zu ihren Statusgefährten abzurechen (vgl. Parsons 1979, S. 182f).⁷⁴

Parsons‘ Ausführungen zusammenfassend kann Folgendes festgehalten werden:
Die Funktion des Bildungssystems liegt in der Herstellung sozialer Ungleichheit

⁷⁴ Laut Parsons wird die Härte des Wettbewerbs dadurch gemildert, dass der einzelne Schüler Rückhalt in der Familie hat, dass die Lehrer durchaus auch schlechte Schüler mögen und vor allem, dass peer groups oft unabhängig von Leistung zustande kommen (vgl. Parsons 1979, S. 182). Dies dürfte allerdings seiner vorher beschriebenen Bindung an Statusgefährten widersprechen. Wahrscheinlich meint Parsons, dass sich Statusgefährten eher in familiären Zusammenhängen oder in der engeren Nachbarschaft finden, während sich Freundschaften mit peers durch das Zusammensein in der Schule, beim Sport oder sonstigen Hobbys ergeben.

schlechthin. Schule fungiert geradezu als „Schichtungs-Spezialist“ im allgemeinen Trend zur strukturellen Differenzierung, insbesondere bei zunehmender Bedeutung des Erziehungssystems. Aus strukturfunktionalistischer Perspektive erscheint es logisch, dass die Schule ihre Selektionsfunktion auf der Basis von Leistung erfüllt. Mit anderen Worten:

„Auf diese Weise reduziert die Schule die entwicklungslogische Heterogenität von Weltdeutungen, und insofern schließt sie die Bevölkerung Modernisierungsprozessen an. Zu ihren Wirkungen zählt aber auch, dass sie bestimmte Erfahrungen, Weltdeutungen usw. graduell für gültig oder ungültig erklärt, gewisse Erfahrungen, die aufgrund sozialer Differenzierungen in der Gesellschaft unterschiedlich ausfallen müssen, trotz ihrer Adäquatheit entwertet und damit entlang sozialer Differenzierung Entfremdungsprozesse einleitet. Dieses Moment bedeutet für Schülerinnen und Schüler, die aus anderen als den durch die Schule für gültig erklärten Inhalten sozialisiert sind, sowohl die Eröffnung von Lernchancen als auch die Beschränkung des Lernens.“ (Graf 2008, S. 34)

Noch bevor im Einzelnen auf die Funktionen des Systems Schule eingegangen wird, kann hier bereits vorweggenommen werden, dass soziale Ungleichheit regelrecht in ihm angelegt ist. Schule als Institution verteilt die Chancen der Individuen auf Bildung ungleich, und zwar entlang sozialer Kriterien. Dies bei gleichzeitiger Vermittlung von Chancen: „Indem sie alle das gleiche lehrt, lernen in ihr nicht alle dasselbe“ (Graf 2008, S. 35).⁷⁵ So wird das Kind auf seinen speziellen Platz in der Gesellschaft vorbereitet, und dies kann nicht für alle der gleiche Platz sein. Entsprechend

⁷⁵ Gemeint ist hier die Herkunftsselektivität des Bildungssystems. Der Mittelschichtbias stellt für Kinder aus bildungsfernen Familien eine schwer zu überwindende Barriere dar: „Ihnen fehlt eine wichtige Voraussetzung für die Teilhabe an institutionalisierten, auf spezifische Abstraktionsfähigkeiten zielende Bildungslaufbahnen. Das aber nicht deshalb, weil in ihrem Herkunftsmilieu nicht abstraktes Denken und Handeln, sondern (...) eine praktische Handlungsrationale vorherrscht und ihre Eltern den unmittelbaren ‚Nutzen‘ abstrakter Bildungsinhalte nicht vermitteln können. So gesehen verstärkt bzw. produziert die institutionelle Engführung von Bildung soziale Bildungsungleichheiten, die nicht durch lebensweltliche Erfahrungen und persönliche Differenzen legitimiert, sondern in erster Linie durch akademisierte bürgerliche Bildungsansprüche und -bewertungen hervorgebracht werden. Aus diesen Gründen wird das in der Familie angeeignete Erfahrungs- und Handlungswissen mit dem Eintritt in das Bildungssystem gerade für Kinder aus bildungsfernen Lebenswelten nicht selten zu einem Handicap. Die Tatsache, dass Heranwachsende aus diesen Milieus selbst bei hohen kognitiven Leistungen den Bildungserwartungen des ‚Systems‘ nicht entsprechen können (...) hat nicht selten zur Folge, dass bildungssystemische Bildungsansprüche und -erwartungen einen Risikofaktor für die Persönlichkeitsentwicklung darstellen: Misserfolgserlebnisse, das ständige Scheitern an normativen Bildungserwartungen, ungerechte Leistungszuschreibungen u.v.m. produzieren nachweislich Leistungsängste, Frustrationen und negative Leistungsmotivationen.“ (Becker/Lauterbach 2008, S. 50f)

verbannte auch Parsons die romantische Vorstellung vom amerikanischen Selfmade-Man endgültig in das Reich der Mythen, in dem ein hoher Status ohne Hilfe formaler Erziehung erreicht werden kann (vgl. Parsons 1979, S. 192).

3.3.2. Die funktionalistische Betrachtung des Bildungssystems

Parsons ging mit seinen Ausführungen über die Schulklasse als System weit über eine bloße Beschreibung dessen, was später gemeinhin unter Allokationsfunktion verstanden wird, hinaus. Seine differenzierte Analyse der Verteilung rechtfertigt die Ausarbeitung und Erweiterung seiner Ergebnisse zu drei Funktionen des Schulsystems (Fend 1974). Diese funktionalistische Soziologie differenziert drei wesentliche Aufgaben, die Bildungssysteme für die Gesellschaft erfüllen, und stellt dabei Fragen bezüglich der Reproduktion von Ungleichheitsverhältnissen. Sie bestätigt auch eine frühere Behauptung des Kollegen Durkheim: „Der Mensch, den die Erziehung in uns verwirklichen muss, ist nicht der Mensch, den die Natur gemacht hat, sondern der Mensch, wie ihn die Gesellschaft haben will; und sie will ihn so haben, wie ihn ihre innere Ökonomie braucht.“ (Durkheim 1999, S. 44)⁷⁶ Damit dies, mehr oder weniger gut, gelingen kann, gibt der demokratische Staat heute wesentliche Elemente wie Zugang, Lerninhalte und Prüfungen vor. Während über Zugang, Inhalt und Prüfungsmodalitäten oft debattiert wird, ist man sich in der Forschungsliteratur aber einig darüber, welche Funktionen das Schulsystem für die Gesellschaft erfüllt (Fend 1974 und 1980, Büchner 1985, Grimm 1987, Löw 2003, Brüsemeister 2008, Stettes 2008). Im Folgenden werden die Qualifikationsfunktion, die Allokationsfunktion sowie die Integrations- und Legitimationsfunktion erläutert. Dabei wird kritisch reflektiert, inwiefern diese Funktionen von Schule zu einem Ungleichheitsproblem geworden sind.

⁷⁶ Von Anfang an hat sich die Soziologie mit der Erforschung von Erziehungs- und Bildungsprozessen befasst. Lester F. Ward (1841–1913), gilt als Begründer der amerikanischen Soziologie und als klassischer Autor im Bereich Bildung und Erziehung. Der erste sozialwissenschaftliche Lehrstuhl überhaupt, der 1906 an der Pariser Sorbonne mit Emile Durkheim besetzt wurde, war gleichzeitig Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft. 1913 benannte man diesen in einen Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft und Soziologie um.

3.3.2.1. Die Qualifikationsfunktion des Bildungssystems

Die am besten bekannte, aber überschätzte Aufgabe des Bildungssystems ist die der Qualifikation. Sie umfasst sowohl die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten als auch das Erlernen von Verhaltensweisen. Das Individuum soll über die Qualifikation erwünschte Eigenschaften erhalten. Hierdurch erhält Bildung einen starken Bezug zu Arbeit und Arbeitsvermögen. Sie wird unter der Perspektive der ökonomischen Verwertbarkeit gesehen und hat die Aufgabe, die Kinder für das spätere Berufsleben zu qualifizieren. Das dafür notwendige Wissen muss die Schule vermitteln. Dieses Wissen ist nicht nur für die Reproduktion des Systems Gesellschaft generell, sondern auch für jeden Einzelnen wichtig. Das heißt, die Schule versucht einerseits die von der Gesellschaft gefragten Qualifikationen sicherzustellen und andererseits dem Individuum Qualifikationen zu vermitteln, die es später für sein Leben und den Arbeitsprozess in diesem Leben brauchen wird.

Diese Qualifikationsfunktion ist zugleich auch eine Reproduktionsfunktion, da jenes Wissen und jene Fertigkeiten weitergegeben werden, die als charakteristisch für ein kulturelles System gelten: von der Vermittlung grundlegender Symbolsysteme wie Schrift und Sprache bis hin zur Qualifizierung für einen bestimmten Beruf. In ihrer Qualifikationsfunktion befindet sich die Schule nicht selten in einem Spannungsfeld zwischen Tradition und Innovation.⁷⁷ Mit dem Problem der inhaltlichen Planung von Qualifikation befasst sich das Curriculum. Hierin bündelt sich das Bemühen, die unterschiedlichen Teile der Organisation eines Lernprozesses im Zusammenhang, also als Ganzes, zu sehen und entsprechend zu planen.⁷⁸

Doch nicht nur qualitativ, auch quantitativ muss Qualifikation geplant werden. Wo aber die Schule wichtige Aufgaben für spätere Produktions- und Arbeitsbereiche einer Gesellschaft erfüllt, geht es um Investitionen, um Begabungsreserven, kurz um

⁷⁷ Am Beispiel der lateinischen Sprache lässt sich veranschaulichen, welche Bedeutung die Institutionalisierung kulturellen Wissens hat. Latein wäre als Sprache eigentlich ausgestorben. Zugunsten der Wahl einer anderen Fremdsprache wird daher häufig das Argument angeführt, dass Latein eine tote Sprache sei und vom Lehrplan gestrichen werden sollte.

⁷⁸ Ausführlich über die qualitative Planung von Qualifikation bzw. die Curriculumsentwicklung vgl. Fend 1974, S. 82ff.

Bildungsökonomie. Der Bedarf und das Angebot an mehr oder minder hoch oder niedrig Qualifizierten lässt sich grundsätzlich schwer prognostizieren. Es ergibt sich also der Widerspruch, dass die wirtschaftliche Entwicklung nicht vorhersehbar, das Schulsystem dagegen aber auf langfristige Planung angewiesen ist.⁷⁹

Das Schulsystem sieht sich daher mit der Aufgabe konfrontiert, die Schüler auf einen anonymen, weil nicht prognostizierbaren Bedarf vorzubereiten. Eigentlich kann es seiner Qualifizierungsfunktion nur in unzureichendem Maße nachkommen. In seiner Hilflosigkeit reagiert das Schulsystem darauf, dass es zum einen eine allgemeine Qualifikation vermittelt, die Ausgangspunkt für Spezialisierungen in verschiedene Richtungen sein kann, und zum anderen versucht es, Menschen mit einem möglichst systemkonformen Verhalten hervorzubringen, um sie potenziell für unterschiedlichste Einsätze verfügbar zu machen (vgl. Fend 1974, S. 94f). Zur grundsätzlichen Problematik, dass sich schwer prognostizieren lässt, wovon ökonomisch betrachtet wie viel gebraucht wird, kommt erschwerend hinzu, dass sich in den letzten Jahrzehnten die Beschäftigungsstruktur deutlich verschoben hat (Bell 1975, Fend 1974). Bestimmte Fähigkeiten und Kenntnisse werden unwichtig, während andere wichtiger werden. Daher muss ein erweiterter Qualifikationsbegriff, der ein konkretes Arbeitsvermögen beschreibt, erarbeitet werden. In der Konsequenz bedeutet dies, dass auch der Ausbildungssektor dann neue zusätzliche Qualifikationen vermitteln muss.⁸⁰

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Schulsystem in puncto Qualifikationsfunktion zweierlei zu bewältigen hat: Es muss auf einen anonymen Bedarf vorbereiten und gleichzeitig sich verändernde normative Orientierungen integrieren.

⁷⁹ Bemerkenswerterweise nehmen hierbei dennoch sämtliche bildungsökonomischen, staats-theoretischen oder klassenorientierten Ansätze für sich in Anspruch, die Entwicklung der notwendigen Qualifikationsstruktur voraussagen oder sogar anraten zu können. Vgl. hierzu Fend 1974, S. 69ff sowie Büchner 1985, S. 177ff.

⁸⁰ In einem klassischen Meister-Lehrling-Verhältnis herrscht eine strenge Hierarchie, Fehler oder schlechte Arbeit werden schnell kontrolliert und sind auch deutlich sichtbar. Ganz andere Gegebenheiten herrschen beispielsweise in einem Team von Spezialisten, das ihnen Selbstkontrolle und Loyalität gegenüber allen Schritten im Arbeitsprozess abverlangt. Eine hohe Verantwortung liegt bei jedem Einzelnen.

3.3.2.2. Die Allokations- und Selektionsfunktion des Bildungssystems

Jenseits der Frage, was Schülern inhaltlich vermittelt werden soll, muss geklärt werden, wie die Schüler den verschiedenen Berufssparten, die es gibt, zugeführt werden können. Das Wissen muss demnach dem Bedarf dieser Sparten angepasst werden. Die Allokationsfunktion der Schule, auch Selektionsfunktion genannt, umfasst hierbei den Prozess der Differenzierung, in dem Schüler nach Leistungskriterien unterschiedlichen sozialen Positionen zugewiesen werden. Wie im Folgenden gezeigt werden wird, ist bei dieser Verteilerfunktion der Zusammenhang zwischen dem Schulbesuch und der sozialen Herkunft statistisch am besten dokumentiert. Das Ungleichheitsproblem lässt sich somit anhand dieser Funktion von Schule am besten verdeutlichen.

Noch in der vorindustriellen Gesellschaft war es nicht von Belang, wie hoch die eigene Bildung war, denn sie trug ohnehin nicht zur sozialen Mobilität bei. Die Schule in der Klassengesellschaft bestimmte oder veränderte nicht etwa den sozialen Status, vielmehr setzte sie ihn voraus und bestätigte ihn. Heute dagegen wird in der Allokationsfunktion ein wichtiges Bindeglied zwischen Bildungssystem und Gesellschaft gesehen. In diesem Zusammenhang wurde das heutige deutsche Schulsystem als „Rüttelsieb“ (Fend 1980, S. 37) konzipiert, das Lebenschancen neu zwischen den Generationen verteilt. Nach dieser Konzeption erschien Schule in der nivellierten Berufsgesellschaft (Schelsky 1957)⁸¹, die vergleichsweise schichtenunspezifisch geworden ist, als Instanz zur Umverteilung von Chancen und Positionen jenseits von alten Klassenschranken. Der Grundschulphase kommt nach dieser

⁸¹ Schelsky verfasste 1956 unter dem Titel „Soziologische Bemerkungen zur Rolle der Schule in unserer Gesellschaftsverfassung“ ein Gutachten für den Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen. Er gab damit Antwort auf die Frage, wie die Gesellschaft aussieht, der das Bildungswesen zu dienen hat. Als Denkschrift wurde dieses Gutachten 1957 in „Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft“ mit veröffentlicht und lieferte somit die erste systematische Darstellung der Verteilungsfunktion des Schulsystems. Über den seinerzeit schweren Stand der Soziologie erhellend, und insofern bemerkenswert, ist das vom Herausgeber Felix Messerschmidt zu diesem Buch verfasste Vorwort, in dem es unter anderem heißt: „Man mag die Idee der pädagogischen Vorwegnahme als unrealistisch ansehen; sicher aber ist, dass die grundsätzliche Abneigung der deutschen Bildungsschicht gegen soziologische Methoden und Aussagen und ihre Unbekümmertheit gegenüber der gesellschaftlichen Realität den Mangel an kräftiger Wirksamkeit und an Ansehen, an welchem das deutsche Bildungswesen der Gegenwart leidet, nicht werden beheben können.“ (Schelsky 1957, S. 6)

Konzeption die wichtige Funktion zu, die Leistungsmotivation der Kinder zu verinnerlichen und Personen auf der Basis ihrer unterschiedlichen Fähigkeit zur Leistung zu selektieren. Wie Parsons' Ausführungen bereits entnommen werden konnte, liegt der Akzent dabei auf dem Niveau der Fähigkeit (vgl. Parsons 1979, S. 185f). Die Unterschiedlichkeit von Fähigkeit und Leistung stellt allerdings das entscheidende Problem im Ungleichheitskontext dar. Dies wurde in Deutschland erstmals flächendeckend in den 1970er Jahren diskutiert. Im Zuge der Bildungsexpansion setzte die Diskussion um die Bedeutung des Schulsystems für die Vergabe sozialer Positionen und die Reproduktion von Gesellschaftsstrukturen ein, wie wir sie heute kennen und wie sie mit folgendem Bild verdeutlicht werden kann:

„Denn die bestehende Chancenungleichheit im Schulsystem besteht im bildlichen Sinne darin, dass die Startchancen beim Hundertmeterlauf insofern ungleich nach sozialer Herkunft verteilt sind, als dass die Arbeiterkinder mit zu groß geratenen Schuhen ohne Schnürsenkel an der Startlinie stehen, während die Kinder aus höheren Sozialschichten mit bester Ausstattung einen nicht einholbaren Vorsprung von über 50 Metern haben, bevor überhaupt der Startschuss gefallen ist.“ (Heid 1988, S. 5)

Das Schulsystem selbst verdeckt dieses Problem der Unterschiedlichkeit von Fähigkeit und Leistung durch seine Ideologie gleicher Chancen; d.h., es wird davon ausgegangen, dass soziale Chancen durch eigene Anstrengung erworben werden können. Dass an dieser Ideologie hartnäckig festgehalten wird, ist aus der Perspektive des Schulsystems nachvollziehbar, besteht doch darin seine Berechtigung:

„Das Erziehungssystem behandelt Ungleiches gleich, um die Auflösung dieser Paradoxie, die Erzeugung schulleistungsbedingter Ungleichheiten, sich selbst zurechnen zu können. Die ungleichen Kinder werden als gleich eingestuft, um dann Leistungsdifferenzen (scheinbar) hervorbringen und messen zu können.“ (Luhmann 1996, S. 25f)

Grundsätzlich ist dazu Folgendes zu sagen: Aus ungleichheitstheoretischer Perspektive wird nicht die Allokationsfunktion an sich problematisiert, sondern vielmehr die Tatsache, dass beharrlich auf dieselbe Art und Weise verteilt wird; d. h. auf eine Weise, die nicht zu einer Durchmischung führt, sondern bestehende Ungleichheiten reproduziert. Dieser Aspekt der Reproduktion von Ungleichheit durch

das Bildungssystem wurde in den 1970er Jahren erstmals deutschlandweit diskutiert. Grundlage der Diskussion waren Forschungsergebnisse⁸², die den Zusammenhang von Herkunft und Bildungschancen erhellten. Die Euphorie über das „Rüttelsieb“ war gedämpft. Jene Forschungsergebnisse stellen eine wichtige Grundlage für den Diskurs um Chancengleichheit dar und gaben den Anstoß für die Diskussion um Bildungsungleichheit ab 1965. Stellvertretend für die neue Auffassung von Bildung sei Ralf Dahrendorfs gleichnamiges Plädoyer für ein Bürgerrecht auf Bildung (1965) genannt. Die weiterführende Schulbildung wird seit dieser bildungspolitischen Diskussion nicht mehr unter Gesichtspunkten des ökonomischen Bedarfs der Gesellschaft gesehen, sondern in der Perspektive eines Grundrechts auf Bildungschancen.⁸³

Bei der Allokationsfunktion kommt insbesondere der Organisation der Verteilung eine entscheidende Rolle zu. Durch die Art, wie die Zuteilung von Bildungschancen organisiert wird, kann unterschiedlich stark unterschieden werden, d. h. Unterschiede können unterschiedlich stark produziert werden. In Bezug auf die Reproduktion von sozialer Ungleichheit im deutschen Schulsystem wird häufig die für Deutschland typische Dreigliedrigkeit⁸⁴ des Schulsystems angeführt (Grimm 1987, S. 67; Büchner 1985, S. 141; Fend 1974, S. 102; Leschinsky 2008, S. 221). Diese spiegelt, so die Kritik, den Aufbau der Sozialstruktur außerhalb des Schulsystems wider und stellt diesen Zustand von Generation zu Generation wieder her. Sie gilt somit als ein

⁸² Vgl. dazu die ausführliche Zusammenstellung bei Fend 1974, beginnend mit den frühesten Ergebnissen des Robbins-Report in England von 1963. Für die deutsche Bildungsforschung klassisch: Rolff 1967: Sozialisation und Auslese in der Schule, sowie die auch in der deutschen Ungleichheitsforschung vielfach rezipierten Analysen von Bourdieu 1971. Schließlich sind natürlich auch die jüngsten PISA-Ergebnisse 2002, 2005 zu nennen, die den Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungsergebnissen erneut stark in das Bewusstsein der Öffentlichkeit rückten.

⁸³ Ausführlich über die Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre sowie ihre gewünschten und nicht gewünschten Effekte siehe Kapitel 3.4.2. in dieser Arbeit.

⁸⁴ Ein Schulsystem wird als gegliedert bezeichnet, wenn in der Sekundarstufe verschiedene weiterführende Schulformen besucht werden können. Das Schulsystem in Deutschland als dreigliedrig zu bezeichnen ist geläufig, aber nicht ganz richtig. Gemeint sind die in Deutschland festgelegten drei weiterführenden Schulformen Haupt- und Realschule sowie Gymnasium. Inzwischen gibt es aber in einigen Bundesländern auch Gesamtschulen und flächendeckend neben den drei genannten Formen Sonder- und Förderschulen, die genau genommen auch einen Zweig im Sekundarbereich des Schulsystems darstellen. Deutschland und Österreich sind inzwischen weltweit die einzigen Länder, in denen die Kinder nach der vierten Klasse auf die unterschiedlichen weiterführenden Schulen aufgeteilt werden.

Vehikel zur Reproduktion von Status.⁸⁵ Insbesondere die Dreigliedrigkeit des Schulsystems erweist sich demnach als wichtige Funktion für die Endgültigkeit bestimmter Weichenstellungen im Laufe einer Schulkarriere.⁸⁶

Im Hinblick auf eine mögliche Reversibilität der Allokation wurden in verschiedenen Untersuchungen (von Below 2002, Blossfeld 1989 und 1988a und 1988b, Henz 1993 und 1997) die Teilhabe am zweiten Bildungsweg⁸⁷ sowie die Übergänge zwischen verschiedenen Schularten während der Schulzeit untersucht. Die erste Selektion, also der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe, erweist sich „stabil als eine entscheidende Weiche, die nur selten revidiert wird“ (von Below 2002, S. 68). Blossfeld weist zwar für die Kohorte 1949 - 51 nach, dass die durch Bildungsreformen erweiterten Chancen zum späteren Erwerb von Abschlüssen über den zweiten Bildungsweg sich für manche positiv auswirken (vgl. Blossfeld 1989, S. 86f, 147).⁸⁸ Dies kann jedoch bei genauerem Hinsehen nicht gerade als reiner Ausdruck größerer Chancengleichheit interpretiert werden. Denn jüngere Untersuchungen wiederum zeigen, dass der zweite Bildungsweg insbesondere von jenen genutzt wird, die vorzeitig vom Gymnasium zur Realschule wechselten. Somit kann diese zweite Bildungsphase „als eine Weiterführung des Ersten Bildungsweges und dessen Selektivitätsmechanismen gesehen werden“ (Henz 1997, S. 239).

Abschließend kann für die Einschätzung der Bedeutung, die der Schule als Verteilerinstanz zukommt, Folgendes festgehalten werden: Die Allokationsfunktion des Schulsystems spielt eine erhebliche Rolle im Reproduktionsprozess der Sozialstruktur hochentwickelter Gesellschaftssysteme. Zudem zeigen vielfache

⁸⁵ Vgl. hierzu den Versuch des Hamburger Bürgermeisters Ole von Beust im Jahr 2010: Die Einführung der vom Senat geplanten sechsjährigen Primarschule wurde mittels Volksentscheid blockiert. Siehe dazu: Hamburger schmettern Schulreform ab, unter: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/0,1518,707179,00.html>, zuletzt geprüft am 21. März 2012.

⁸⁶ Zu dieser Kritik vgl. die Auswertung der PISA-Studie 2006, unter: http://pisa.ipn.uni-kiel.de/zusammenfassung_PISA2006.pdf, zuletzt geprüft am 21. März 2012.

⁸⁷ Wer den angestrebten Schulabschluss nicht im normalen Durchlauf der Schule erwirbt, hat die Möglichkeit zum nachträglichen Erwerb. Ein Grund kann z.B. das zweimalige Nichtbestehen der Abiturprüfung sein. In Kultusministerien wird statt „Zweiter Bildungsweg“ auch der Name „Schule für Erwachsene“ (SfE) verwendet.

⁸⁸ Vgl. dazu auch Blossfeld 1988a und 1988b über Bildungsverläufe im historischen Wandel und sensible Phasen im Bildungsverlauf.

Untersuchungen über den Zusammenhang zwischen Schulbesuch und sozialer Herkunft, dass diese Funktion des Schulsystems statistisch besonders gut dokumentiert ist. Die Allokationsfunktion stellt sich dabei für verschiedene Bevölkerungsgruppen unterschiedlich dar. Für leistungsfähige Arbeiterkinder beispielsweise ist die Schule zwar eine höchst voraussetzungsvolle, aber dennoch die einzige Möglichkeit des sozialen Aufstiegs. Nicht umsonst wurde daher immer wieder um diese Möglichkeit gekämpft. Wenn man aber das Schulsystem für diese Möglichkeit der Mobilität lobt, erkennt man im selben Moment jene Ungleichheiten an, vor deren Hintergrund eine solche Aufwärtsbewegung glänzt. Kritikwürdig und rechtfertigungsbedürftig bleibt somit die inhaltliche Fassung der Allokation, nämlich die Tatsache, dass sie unter dem Gesichtspunkt der Reproduktion von Ungleichheit erfolgt. Daher steht auch die Selektionsfunktion im Zentrum vieler Debatten. Die Allokationsfunktion entspricht einem Mechanismus, der, im Rahmen der Staatslogik, auf ungleiche Chancen abzielt. Eine solche Konstellation bedarf auch insofern einer Begründung, als im einleitenden Kapitel über den Bildungsbegriff hervorgehoben wurde, dass es sich dabei um Reflexion und Relativierung des Selbstverständlichen handelt, dass Bildung somit Teil eines Bewusstmachens ist, das Skepsis und Kritikfähigkeit entwickeln und fördern soll. „Demgegenüber sind die eben erwähnten funktionalen Bestimmungen auf Fixierung, Vorausbestimmung, Beschränkung, garantierte Minima usw. ausgerichtet, Curricula und Kanon sind die abstrakten Muster, die den Funktionen zugerechnet werden können.“ (Graf 2008, S. 38) So gelingt es, den Bildungsprozess im Sinn einer Reflexion des Eigenen tendenziell um seinen kritischen Gehalt zu bringen. Gleichzeitig wird Bildung in ein knappes Gut transformiert.

3.3.2.3. Die Integrations- und Legitimationsfunktion des Bildungssystems

Die Legitimationsfunktion ist von allen drei Funktionen am schwersten zu beschreiben, für die Sozialisationsforschung aber umso wichtiger. Der Begriff „Legitimation“ meint in diesem Zusammenhang zunächst einmal nur das bloße Akzeptieren der Unterschiede und bezieht sich somit auf die Herstellung dessen, was Max Weber als Glauben an Legitimation bezeichnete. Die Handelnden schreiben

einer bestimmten Ordnung eine Geltung zu, an die sie glauben (vgl. Weber 1980, S. 19). Wenn in Bezug auf Schule von ihrer Anpassungsleistung gesprochen wird, ist meistens die Integrations- und Legitimationsfunktion gemeint, denn Schule vermittelt Muster von Normen, Werten, Interessen und Verhaltensweisen, kurz: Orientierungen, an deren Legitimität geglaubt wird.⁸⁹

Wo unterschiedliche schulische Abschlüsse zu unterschiedlichen Einkommen bzw. Lebenschancen führen, ist der Zusammenhang von Schule und einem schulexternen Bereich leicht nachzuvollziehen. Dies galt für die Allokationsfunktion. Wenn aber behauptet wird, die Schule habe eine Integrationsfunktion, ist der Zusammenhang nicht sofort erkennbar. Um diesen dennoch zu verdeutlichen, stellt Fend (1974, S. 173f) einen Zusammenhang zwischen Schulen und dem politischen System her. Sind mit politischem System die verfassungsmäßig festgelegten Verhältnisse einer Gesellschaft, eines Staates gemeint, wären beispielsweise die Schulpflicht und die Dreigliedrigkeit des Schulsystems Belege für den Zusammenhang. „Die mit dem Begriff der Integrationsfunktion behauptete Beziehung wird dann unschärfer, wenn unter dem politischen System die Gesamtheit der Herrschaftsverhältnisse in einer Gesellschaft verstanden wird.“ (Fend 1974, S. 174) In seiner Legitimationsfunktion hat das Schulsystem die Aufgabe, bestehende Machtverhältnisse zu legitimieren. Konkret sichtbar wird dies beispielsweise, wenn im Deutsch-, Geschichts- oder Sozialkundeunterricht das politische System bzw. die eigene Gesellschaftsform positiv dargestellt und bestimmte große Literaten oder historische Helden hervorgehoben werden, andere hingegen nicht. Interessant sind bei diesen Legitimationsprozessen aber jene Inhalte, die nicht so leicht zu durchschauen, wohl aber umso wirksamer für die Sozialisation sind – jene Normen und Werte, also Interpretationsmuster, die durch den Qualifikations- und Selektionsprozess mitgeliefert werden.

⁸⁹ Natürlich gibt es auch Phasen in der Entwicklung eines heranwachsenden Menschen, in denen das gerade nicht der Fall ist, zum Beispiel in der Pubertät. Die Auflehnung gegen bzw. das Ablehnen von vorgegebenen Verhaltensmustern verweist umso deutlicher auf deren allgemeine Gültigkeit.

Neben der fachlichen Qualifizierung hat die Schule auch die Aufgabe der extrafunktionalen Qualifizierung.⁹⁰ Derartige Qualitäten sind beispielsweise Ordentlichkeit, Sorgfalt und Verlässlichkeit. Diese wiederum sind wichtig für den späteren Umgang mit anderen Menschen und Produktionsmitteln. Dabei erleichtern Sorgfalt und ordentliches Arbeiten sowie Akzeptanz und Anerkennung von Autorität das Zurechtfinden im hierarchischen System.⁹¹ Für den Erhalt gegebener Herrschaftsverhältnisse sind diese Effekte schulischer Sozialisation wichtig. Die Selektionsfunktion steht demnach auch für die Vorbereitung der Schüler auf einen unterschiedlichen sozialen Status, wodurch ebenfalls Herrschaftsstrukturen erzeugt bzw. bestätigt werden. Wie bereits an anderer Stelle gezeigt, wurde mit dieser Ungleichheit gleichzeitig die Ideologie zu ihrer Legitimierung mitgeliefert. Sie kristallisiert sich in Begriffen wie Chancengleichheit und Leistungsgesellschaft heraus. Die Schule gibt vor, dass in ihrem System alle denselben Kriterien von Leistung ausgesetzt seien. Dahinter steckt unausgesprochen der Auftrag, Interpretationsmuster zu vermitteln und hierüber zu versuchen, Stabilität in der Gesellschaft herzustellen. Es soll das Bild einer gerechten Gesellschaft vermittelt werden, in der jeder die gleiche Chance hat, erfolgreich zu sein. Beruflicher Erfolg gilt als individuelles Verdienst. Nachdem das Individuum für sich das Bild des integren, strebsamen Bürgers aufgebaut hat, kann es sich als Mitglied in dieser Gesellschaft erleben.

Allgemein formuliert bedeutet dies, dass die Schüler mit Basiskompetenzen sozialer und politischer Art sowie dem dominanten Normen- und Wertesystem ausgestattet werden sollen. Die Ausführungen über die Qualifizierungs- und Selektionsfunktion von Schule haben bereits deutlich gemacht, dass es sich immer auch um ein Abkommen zwischen Schul- und Gesellschaftssystem handelt. Insbesondere die

⁹⁰ Dahrendorf nennt überfachliche Qualifikationen wie Genauigkeit, Sorgfalt oder gutes Betragen extrafunktional, Offe spricht von normativen Orientierungen. Ausführlich dazu vgl. Fend 1974, S. 175.

⁹¹ Siehe hierzu auch Herrlitz 1981, S. 95: Hier wird der Zusammenhang zwischen Merkmalen der industriellen Arbeitsorganisation, erwünschtem Arbeits- und Sozialverhalten und schulischer Lernorganisation beschrieben. So steht beispielsweise Aufstiegsorientierung für einen innerbetrieblichen Bewährungsaufstieg. Die Schule bereitet durch Sitzenbleiben und Versetztwerden hierauf vor.

Integrationsfunktion von Schule stellt sicher, dass sie der Gesellschaft loyale Staatsbürger überlässt, die mit den herrschenden Normen in Ökonomie und Politik konform gehen. Bei Vorherrschen der jeweiligen Ideologie soll die Schule die Individuen nicht nur dazu befähigen, als vollwertige Gesellschaftsmitglieder zu handeln, sondern sie dahingehend prägen, dass sie dies auch tatsächlich den Normen entsprechend tun.⁹² Die Schule ist der ideale Ort, um dies zu üben, bestehen hier doch dieselben Verhältnisse wie in der späteren Gesellschaft. Nur geht es noch nicht um Arbeit, sondern um Lernen, anstelle einer Gehaltserhöhung gibt es eine gute Note, und es handelt sich nicht um Konsum, sondern um soziale Anerkennung.

Festzuhalten bleibt, dass der Legitimationsprozess im Kontext von Bildung und sozialer Ungleichheit entscheidend ist, impliziert er doch heute die Ideologie gleicher Bildungschancen. Der Bildungserfolg ist auch ein Ergebnis der Vertrautheit mit der Mittelschichtkultur in der Schule und nicht das Ergebnis der eigenen Leistung. „Die Legitimationsfunktion bezieht sich nicht auf die Herstellung dieser Unterschiede, sondern auf die Rechtfertigung und Erhöhung der Akzeptanz derselben, so dass diese als gerechtfertigt erscheinen. Mit Integrationsfunktion wurde eine Leistung bezeichnet, die den größten Teil der Bevölkerung auf Grund von Anpassungsleistungen im weiteren Sinne als zugehörig zu Struktur und Kultur bestimmt.“ (Graf 2008, S. 37)

Der Fokus auf die gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse macht zudem einen fragwürdigen Aspekt sichtbar. Für demokratische Gesellschaften, muss man annehmen, wird ein eher hoher Bildungsstand vorausgesetzt. In Anbetracht der aktuellen Entwicklungen in der Bildungspolitik (Förderung von Eliteschulen, steuerliche Absetzbarkeit von Privatschulen und teilweise Einführung von Studien-

⁹² In Bezug auf die Sicherung von Herrschaftsverhältnissen geht beispielsweise Foucault so weit, die Schule mit Institutionen zu vergleichen, an die man im Zusammenhang mit Schule nicht unbedingt denkt: Überwachungs- und Kontrollverfahren weisen in den Bereichen der Pädagogik und der Justiz sowie beim Militär und in der Medizin übereinstimmende Muster auf. Schule, Armee, Gefängnis und Krankenhaus, so Foucault, sind seit dem 19. Jahrhundert expandierende Institutionen, die mit neuen Mitteln der Abrichtung wie hierarchische Überwachung, normierende Sanktion und Prüfung arbeiten (vgl. Foucault 1977, S. 220).

gebühren), bei gleichzeitig sinkender Wahlbeteiligung, drängt sich aber die Frage auf, ob ein hoher Bildungsstand überhaupt ein verstärktes Demokratiebewusstsein und eine aktive politische Beteiligung bewirkt.

3.3.3. Zusammenfassung

Die Funktionen von Schule zu untersuchen bedeutete, nach ihrem Zweck zu fragen. Es wurde angenommen, dass der Zweck der Schule für das System Gesellschaft darin besteht, Probleme zu lösen. Aus der Perspektive der Funktion von Schule für die Gesellschaft sei daher Folgendes festgehalten: Das Schulsystem reproduziert bestehende Ungleichheitsverhältnisse. Als Kern der schulischen Bemühungen um Legitimation ist dabei eine individuelle Zuschreibung von Misserfolg bzw. Erfolg zu sehen. Das heißt, unter der Voraussetzung, dass es als gerecht anerkannt wird, steht es dem Schulsystem zu, mittels unterschiedlicher Qualifikationen die Verbindung zu unterschiedlich hohen gesellschaftlichen Positionen herzustellen und somit Ungleichheiten zu reproduzieren. Dass das Schulsystem diese Art der Reproduktion überhaupt vollführt, mag bereits Gegenstand von Kritik sein, allerdings bleibt dann die Frage nach einer für die bestehende Gesellschaftsform praktikablen Alternative. Was aber ohne Zweifel einer Rechtfertigung bedarf, ist die inhaltliche Begründung der jeweiligen Funktionen. Qualifizierung erfolgt unverkennbar unter dem Aspekt der Verwertbarkeit, also gewinnorientiert. Selektion erfolgt unter dem Aspekt der Reproduktion von Ungleichheit. Zum Gelingen der beiden erstgenannten Punkte trägt ganz wesentlich die Integrations- bzw. Legitimationsfunktion bei.

Es sei an dieser Stelle noch angemerkt, dass die aufgezeigten Probleme und Widersprüche nichts anderes zeigen, als dass die drei Funktionen nur bedingt erfüllbar sind. Je nachdem, von welcher Seite man sich der Schule und ihren Funktionen nähert, können ganz unterschiedliche Aspekte beleuchtet werden. So hat beispielsweise Fend darauf hingewiesen, dass die Qualifikationsfunktion dadurch behindert wird, dass Investitionen im Bildungssystem langfristig gedacht und getätigt werden müssen, wohingegen sich wirtschaftliche Bedingungen und Erfordernisse schnell ändern können. Die Selektionsfunktion erscheint fragwürdig, da die

Zuordnung zu beruflichen Positionen keiner Neuverteilung von Lebenschancen gleichkommt, sondern in klassenspezifischen Bahnen verläuft. Die Integrationsfunktion kann insofern kritisiert werden, als der schulische Erfolg von der Vertrautheit mit der bildungsbürgerlichen Kultur der Mittelschicht abhängt. Einer pluralisierten Gesellschaft kann dies nicht gerecht werden.

Im Hinblick auf die Fragen, denen sich die vorliegende Arbeit stellt, ist festzuhalten, dass es hierbei nicht grundsätzlich um die Formung des Menschen, sondern um die unterschiedliche Formung des Menschen durch Schulbildung geht, sowie um die Frage, ob und inwieweit die individuellen Entscheidungen der befragten Eltern den sozialen Schließungsprozessen im Sinne der oben genannten Chancen auf Bildung zusätzlich Vorschub leisten. Dementsprechend stellt die Sicht der Akteure den Untersuchungsgegenstand der eigenen Empirie dar. Wenn das Schulsystem in Struktur und Verteilung von Positionen eingreift, liegt die Betrachtung des Menschen als Träger von ökonomisch nutzbar zu machender Bildung nicht fern.⁹³ Gerade die legitimatorische Beziehung von Bildung und Gesellschaftsstruktur erscheint als wesentliche Voraussetzung für die bildungsstrategischen Erwägungen von Eltern. In Bezug auf Schulbildung muss Bildung demgemäß, ganz im Sinne der Humankapitaltheorie,⁹⁴ als erstrebenswertes, weil gesellschaftlich anerkanntes Gut betrachtet werden. Wie sich anhand der funktionalistischen Sichtweise des Bildungssystems zeigen ließ, kommt dem Schulsystem dabei die Aufgabe zu, die erforderliche Zunahme der Leistungsdifferenzierung zu erzeugen. Sonst wäre ein

⁹³ Was grundsätzlich die Betrachtung des Menschen als überhaupt potentiell bildungsfähigen Faktor voraussetzt, und wiederum auf den Bildungsbegriff der Pädagogik verweist.

⁹⁴ Die Humankapitaltheorie (beispielsweise Schultz 1963, Becker 1964 und auch bereits Smith (orig.) 1776) betrachtet Bildung unter wirtschaftlichen Aspekten und somit als Ressource, als Kapital. Wenngleich auch in der Soziologie dem Kapitalbegriff große Beachtung zukommt, so wurde der wissenschaftliche Humankapitalbegriff beispielsweise durch Pierre Bourdieu doch als zu eng kritisiert: Jener Ökonomismus, der alle Kapitalformen für letztlich auf ökonomisches Kapital reduzierbar hält, ignoriert die spezifische Wirksamkeit der anderen Kapitalarten. Durch seine Konzentration auf das in Geldwerten ausdrückbare Kapital können Ungleichverhältnisse nicht allein beschrieben werden (vgl. Bourdieu 1983, S. 196). Bemerkenswert ist, dass der Begriff Humankapital von der Gesellschaft für deutsche Sprache zum Unwort des Jahres 2004 gewählt wurde, weil er Arbeitskräfte auf rein ökonomisch interessante Größen reduziert. Siehe unter: <http://www.gfds.de/aktionen/wort-des-jahres/unwoerter-des-jahres/>, zuletzt geprüft am 21. März 2012.

„mehr“ an Bildung nicht erstrebenswert.⁹⁵ Somit wird Bildung zum Kapital, zur Ressource. Wenn man ihn als Ausdruck einer verstärkten Investition in Bildung interpretiert, verweist der aktuelle Privatschulboom allerdings auf ein Problem. Der Versuch, die Ausbildung der Kinder wieder zur Privatsache zu erklären, stößt an das nationalstaatlich vermittelte gesellschaftliche Interesse, Bildung als gesellschaftliche Ressource zu definieren (vgl. Graf 2008, S. 36).⁹⁶

3.4. Zum Verhältnis von Wissensgesellschaft und Bildungsexpansion

3.4.1. Wissensgesellschaft

Wie schon der historischen Rahmung der vorliegenden Arbeit zu entnehmen war, ist die Frage nach Bildung grundsätzlich eine Frage moderner Gesellschaften. Hier sind viele soziale Berechtigungen und Lebenschancen an Bildung und den Erwerb von Bildungszertifikaten gebunden. Insbesondere in den westlichen Gesellschaften sind Wissen bzw. Ausbildung und entsprechend der Beruf entscheidend für die Position im Schichtungsgefüge. Vergleichbar jung dagegen ist das vielzitierte Phänomen der Wissensgesellschaft, das im beginnenden 21. Jahrhundert eine Zuspitzung der Bedeutung von Bildung bedeutet. Bildung, insbesondere Schulbildung, rückt unweigerlich in den Fokus. Die Verkürzung der Gymnasialzeit von neun auf acht Jahre (G 8) und die immer frühere Einschulung der Kinder, die im Laufe einer mehrjährigen Übergangsregelung Schritt für Schritt um mehrere Monate vorverlegt wurde, erscheinen symptomatisch für diese Entwicklung. Kennzeichnend ist ebenso der verstärkte Handlungsdruck für die zuständigen Institutionen seit der PISA-Studie

⁹⁵ In diesem Kontext sind letztlich auch Wortschöpfungen wie bildungsabstinent und bildungsaffin zu verorten.

⁹⁶ Entsprechend kommt nach heftigen öffentlichen Debatten, die von neoliberaler Privatisierungsideologie geprägt waren, nun der nationalstaatliche Wettbewerb zum Tragen. Im ebenso durch ökonomische Interessen motivierten Wettbewerb zwischen Staaten rückt Bildung zwar wieder in eine gesamtgesellschaftliche Betrachtung. Grundsätzlich bleibt jedoch die Frage, inwieweit sich eine solche Wettbewerbslogik mit der demokratischen Vorstellung von guter Bildung für alle verträgt.

(Programme for International Student Assessment). PISA führte nicht nur zu einer öffentlichen Beunruhigung über die wenig erfreulichen Befunde zum schlechten Leistungsstand deutscher Schüler, sondern auch über die Undurchlässigkeit des Schulsystems. Vor dem Hintergrund der Entwicklungen in der Wissensgesellschaft zeichnet sich Folgendes ab: Die schnelle Wissensvermehrung in sämtlichen gesellschaftlichen Bereichen, die kürzere Halbwertszeit von Wissen sowie erhöhte Mobilitäts- und Flexibilitätserwartungen der Unternehmen bedingen nicht nur neue Geschwindigkeiten am Arbeitsplatz, sondern längst auch im Schulbereich.

Tatsächlich vermehrt sich das Wissen rasant. Erstmals hat in den 1960er Jahren De Solla Price mit „Little Science, Big Science“ (1963) das enorme Wachstum von Wissenschaft bzw. der Anzahl der Wissenschaftler aufgezeigt. Der größte Teil der Wissenschaftler aller Zeiten lebt heutzutage, und der wissenschaftliche Output wächst und wächst.⁹⁷ Das Gesellschaftsbewusstsein wird von einer neuen Qualität beherrscht, die Robert E. Lane folgendermaßen zu definieren versuchte:

„Um einen ersten annähernden Definitionsschritt zu wagen; möchte ich die Wissensgesellschaft eine Gesellschaft nennen, deren Mitglieder in stärkerem Ausmaß als die anderer Gesellschaften: a) die Grundlagen ihrer Ansichten über Mensch, Natur und Gesellschaft erforschen; b) sich (vielleicht unbewusst) von den objektiven Maßstäben der Richtigkeit und Wahrheit leiten lassen und sich auf den höheren Bildungsebenen bei Untersuchungen an wissenschaftliche Beweis- und Schlussfolgerungsregeln halten; c) beträchtliche Mittel für diese Untersuchungen aufwenden und e) dieses Wissen darüber hinaus dazu einsetzen, um sich über ihre Wertvorstellungen und Ziele klar zu werden, um sie voranzutreiben (oder gegebenenfalls auch zu modifizieren). Wie die ‚demokratische‘ Gesellschaft auf staatlichen und zwischenmenschlichen Beziehungen und die ‚Überflusgesellschaft‘ auf der Wirtschaft beruht, so hat die Wissensgesellschaft ihre Wurzeln in der Erkenntnistheorie und der Logik des Forschens.“ (Lane 1966, S. 650, zitiert nach Bell 1985, S. 181)

⁹⁷ Der wissenschaftliche Output findet kein Ende. Dies lässt sich am Beispiel der Chemie illustrieren: „Entgegen der intuitiven Vorstellung, dass die Erforschung der Naturgesetze irgendwann an ihr Ende kommen müsse, gilt das Gegenteil: Neue Erkenntnisse generieren neue Fragen (...) Hinsichtlich der zu erforschenden Probleme sind die Frontiers der Wissenschaft tatsächlich endless.“ (Weingart 2001, S. 98)

Lane hat 1966 erstmals von der „knowledgeable society“ gesprochen⁹⁸, Daniel Bell lieferte 1973 eine den Kern der Sache beschreibende Momentaufnahme, wobei er das Primat des theoretischen Wissens im Zentrum der postindustriellen Gesellschaft sieht.⁹⁹ Nico Stehr thematisierte die Durchdringung sämtlicher Lebensbereiche mit wissenschaftlichem Wissen sowie die Verdrängung anderer Formen von Wissen.¹⁰⁰ Analysiert wurden ferner die Folgen, die das für die Herrschafts- und die Sozialstruktur unserer Gesellschaft und insbesondere für den Aufstieg von Experten hat.¹⁰¹ In der Wissensgesellschaft, auch Informationsgesellschaft genannt, vermehrt und verbreitet sich das Wissen explosionsartig und durchdringt sämtliche gesellschaftliche Bereiche.

Mit Blick auf die Fragen, denen sich die vorliegende Arbeit widmet, bedeutet dies: Welche Funktion hat Bildung im Zusammenhang mit der Wissensgesellschaft? Es stellt sich insbesondere die Frage, inwieweit die Entwicklungen in der Wissensgesellschaft zu einer veränderten Struktur des Schichtungsgefüges beitragen. Die hierfür relevanten Aspekte sollen im Folgenden in zwei Schritten erfasst werden. Zunächst soll anhand des von Daniel Bell beschriebenen Konstrukts der Wissensgesellschaft das Primat des theoretischen Wissens verdeutlicht werden. Hier findet die Debatte um die Wissensgesellschaft Berücksichtigung, die die 1960er und 1970er Jahre bestimmte. Dabei werden die grundlegenden Annahmen zur Wissensgesellschaft geklärt. Diese eher positive, von Planbarkeit und Steuerbarkeit des technischen und gesellschaftlichen Wandels getragene Sichtweise wird in einem weiteren Schritt um jene Perspektive auf die Wissensgesellschaft ergänzt, wie sie seit den 1990er Jahren vorherrscht. Aufbauend auf der klassischen Debatte der 1970er Jahre werden Dilemmata und Spannungsfelder hervorgehoben, damit in Abgrenzung zur Diskussion in den 1970er Jahren geklärt werden kann, was heute

⁹⁸ Lane 1966: *The Decline of Politics and Ideology in a Knowledgeable Society*. Washington.

⁹⁹ Bell 1976: *Die nachindustrielle Gesellschaft*. Frankfurt a. M. Hier S. 51. Original 1973: *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. Der Begriff „postindustriell“ geht auf David Riesman zurück, der 1950 in „*The lonely crowd*“, einer Untersuchung über den Wandel des amerikanischen Charakters, unter anderem danach fragt, wie es sei, wenn sich die große Zahl der Menschen nicht mehr am Problem der Arbeit reibt, sondern daran, wie die Freizeit zu gestalten sei.

¹⁰⁰ Stehr 1994: *Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften*. Berlin.

¹⁰¹ Hartmann 1982: *Vom Elend der Experten: Zwischen Akademisierung und Deprofessionalisierung*. Köln.

unter Wissensgesellschaft verstanden wird. Und mit Blick auf die eigene Empirie soll noch einmal folgender Frage nachgegangen werden: Wenn das Wissen in der Wissensgesellschaft *den* neuen Bezugspunkt für die Zuweisung im sozialen Schichtungsgefüge bereitstellt, inwiefern wirkt sich dies auf die Bedeutung und Aneignung von Schulbildung aus?

Um einer allzu großen Verwirrung vorzubeugen, soll aber im Folgenden zunächst der Wissensbegriff, wie er in der Diskussion um die Wissensgesellschaft verwendet wird, vom Bildungsbegriff abgegrenzt werden. Auf letzteren wurde bereits zu Beginn der theoretischen Rahmung in einem eigenen Kapitel eingegangen.

3.4.1.1. Zur Klärung des Wissensbegriffs

In Anlehnung an Bell soll Wissen zunächst als „Sammlung in sich geordneter Aussagen über Fakten und Ideen, die ein vernünftiges Urteil oder ein experimentelles Ergebnis zum Ausdruck bringen und anderen durch irgendein Kommunikationsmedium in systematischer Form übermittelt werden“ (Bell 1975, S. 180) verstanden werden. Bell möchte Wissen begrifflich von Neuigkeiten im Sinne von Nachrichten abgrenzen und verweist an gleicher Stelle auf Wissensdefinitionen aus der Philosophie. Wenngleich Definitionen dieser Art bei der Untersuchung sozialen Wandels wichtig seien, betont er jedoch, dass für seine Erforschung von Gesellschaftspolitik eine vereinfachte Definition ausreiche:

„Wissen ist das, was objektiv bekannt ist, ein geistiges Eigentum, das mit einem (oder mehreren) Namen verbunden ist und durch ein Copyright oder eine andere Form sozialer Anerkennung (z.B. Veröffentlichung) seine Bestätigung erfährt.“ (Bell 1975, S. 181)

Wesentlich für seine Untersuchung ist daher, dass Wissen Teil der allgemeinen Sozialinvestition der Gesellschaft ist. Das heißt, dass es neben der Prüfung durch Eingeweihte letztlich der Bewertung durch den Markt unterliegt (vgl. Bell 1975, S. 182).

Bildung dagegen bedeutet für Bell in diesem Zusammenhang „die Suche nach Bindegliedern zwischen widersprüchlichen Wissensinhalten und Erfahrungen und damit ein Bekenntnis zum Prinzip der geistigen und künstlerischen Ordnung“ (Bell 1975, S. 312). Der Bildungsprozess besteht für ihn darin, die aus verglichenem und bewertetem Wissen entstandenen Urteile zu verfeinern mit dem Ziel, „das Bessere (oder Komplexere oder Schönerer oder welchen Maßstab man immer anwenden will) und das Wahrere herauszufinden“ (Bell 1975, S. 311). Wissen ist also eine Ansammlung geordneter Aussagen, Fakten und Ideen, während die Aufgabe von Bildung darin besteht, dieses Wissen zu verfeinern. Der Institution Schule kommt somit die Funktion zu, Wissen zu vermitteln bzw. vorhandenes Wissen zu verfeinern. Wenn Bildung bedeutet, zu bewerten und zu vergleichen, um das Bessere herauszufinden, so hat die Institution, in der Wissen und insbesondere Bildung vermittelt wird, unweigerlich „Autoritätscharakter“ (Bell 1975, S. 311). Bei der Vermittlung geordneten Wissens, das in Form von anerkannten Bildungsinhalten durch die Schule übertragen werden soll, setzt diese Wertmaßstäbe.

In der nachindustriellen Gesellschaft ist Schulbildung, so Bell, unumgänglicher als je zuvor, denn heute bieten sich die verschiedensten Möglichkeiten, um endlos Wissen zu sammeln, das geordnet werden muss. Wie Bell konstatiert, besteht die Lösung von durch ein Zuviel an Möglichkeiten ausgelösten Identitätskrisen für die Individuen darin, die verschiedenen, auch widersprüchlichen Aspekte der eigenen Entwicklung zu einem Ganzen zu verschmelzen. Dabei heißt Wissen, Erfahrungen zu ordnen und zu vergleichen, um sie logisch folgerichtig beurteilen zu können. Der Schule kommt die immer wichtiger werdende Aufgabe zu, die Individuen zu befähigen, Inhalte zu ordnen, Erfahrungen und Eigenschaften in abstraktere Konzepte zu überführen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufzuzeigen (vgl. Bell 1976, S. 311f).

Der soziologische Bildungsbegriff kommt an der Stelle ins Spiel, wo es um die Sozialisationswirkung von Bildung geht. Wie bereits durch die Ausführungen über den Bildungsbegriff in Kapitel 3.2. klar wurde, ist Sozialisation durch Bildung nicht nur Sozialisation im Sinne von Anpassung an vorgegebene Bedingungen, sondern ein Prozess der Reflexion der eigenen Selbstverständlichkeiten. Bildungsprozesse

reduzieren den Verallgemeinerungsanspruch des Selbstverständlichen und bedingen andere mögliche Perspektiven. Die Schule als Bildungsinstitution erhebt den Anspruch, den Anschluss an aktuelle Erkenntnisse zu gewährleisten, und setzt eine bestimmte Sicht auf die Dinge durch. Sie begrenzt abweichende Deutungsmöglichkeiten, indem sie den Anschluss an moralische und normative Entwicklungen fordert.

Wenn Schulbildung in der nachindustriellen Gesellschaft unumgänglicher ist als je zuvor, lautet die Frage in der vorliegenden Arbeit, inwieweit Schule dabei die Chancen der Individuen auf Bildung entlang sozialer Kriterien beeinflusst. Ferner wird in der Debatte über die Wissensgesellschaft seit 1990 klar, dass Innovation zur alltäglichen Wissensarbeit gehört, da Wissen und Expertenwissen andauernd revidiert werden. Wenn Schule eine bestimmte Sicht auf die Dinge durchsetzen kann und will, wie vollzieht sich dies heute in der beschleunigten, grenzüberschreitenden und multinationalen Wissensgesellschaft, die bewährte Pfade, auch der Schulbildung, in Frage stellt?

3.4.1.2. Das Primat des theoretischen Wissens

In seinem prognostischen Ausblick auf das 21. Jahrhundert, in dem das theoretische Wissen und folglich der Ausbau von akademisch-qualifizierten Berufen die zentrale Stellung einnimmt, spricht Bell vom „Vorrang einer Klasse professionalisierter und technisch qualifizierter Berufe“ (Bell 1975, S. 33) und ernennt diese zur beherrschenden Berufsgruppe der nachindustriellen Gesellschaft: Ausgangspunkt dafür ist der von ihm beschriebene Wandel im Berufsgefülle mit einem immer weiter steigenden Prozentsatz an Arbeitskräften in Dienstleistungsberufen. Wenngleich Wissen seit eh und je bedeutsam für das Funktionieren von und Fortkommen innerhalb einer Gesellschaft war, so rückt im 21. Jahrhundert das theoretische Wissen absolut in den Vordergrund, was Bell als das „Primat des theoretischen Wissens“ (Bell 1975, S. 36) beschreibt.

In seinen Ausführungen über die „Struktur der Wissensgesellschaft“ (Bell 1975, S. 219 - 245) geht er ausführlich auf jene Anzeichen ein, an denen er das Primat des theoretischen Wissens festmacht.¹⁰² Bell führt beispielsweise die steigenden Zahlen der Hochschulabsolventen und die sich stark vergrößernde Gruppe der „Gebildeten“ (vgl. Bell 1975, S. 222f) in den USA an. Innerhalb dieser bilden natürlich die Wissenschaftler die wichtigste, wenn auch nicht die größte Gruppe. Dagegen weist die Gruppe der Wissenschaftler die höchste Wachstumsrate auf.¹⁰³ Die so genannte „höhere Bildung“ verbreitet sich zudem so schnell wie nie zuvor, was eine entsprechende Bildungspolitik verdeutlicht. Die offizielle Bildungspolitik in den USA versucht, der Mehrheit der Jugendlichen eine reguläre Bildung angedeihen zu lassen. Der Anteil der Collegestudenten, so Bell, ist ständig gestiegen, so dass sich die Zahl der amerikanischen Studenten seit 1879 insgesamt alle 20 Jahre verdoppelt hat. Sie stieg insbesondere in den 1950er Jahren steil an, und zwischen 1960 und 1970 hat sich die Zahl der Einschreibungen, auch dank geburtenstarker Jahrgänge, in zehn Jahren verdoppelt. Die Anzahl der Abschlüsse wie Bachelor, Master und Promotion ist entsprechend gestiegen (vgl. Bell 1975, S. 223f).¹⁰⁴

Dies alles verweist auf den für die vorliegende Arbeit relevanten Aspekt, indem die Bedeutung von Bildung für die Position bzw. das Fortkommen im Schichtungsgefüge hervorgehoben wird. Bell weist mit seinem idealtypischen Konstrukt der postindustriellen Gesellschaft zum einen auf die Verlagerung von der Güterproduktion zur Dienstleistung hin und zum anderen auf die zentrale Stellung der neuen wissenschaftlich fundierten Industrie im Bereich der Technologie. Er weist aber darüber hinaus auf eine ganz wesentliche Komponente im soziologischen Bereich hin: die Entstehung nicht nur neuer technischer Eliten, sondern eines neuen sozialen Schichtungsprinzips. Bei diesen Veränderungen innerhalb der Berufsgliederung geht es, so Bell „nicht nur darum, wo die Leute arbeiten, sondern

¹⁰² Beschrieben wird hier der Zeitraum von 1949-1969 in den USA. Bell betont in seinem Vorwort ausdrücklich, dass er seine These ausschließlich am Beispiel der USA illustriert, was er damit begründet, dass die „Prozesse des Wandels hier bereits weiter fortgeschritten sind und sich deutlicher abzeichnen als irgendwo sonst“ (Bell 1975, S. 9).

¹⁰³ Die größte Gruppe ist übrigens die der Lehrer (vgl. Bell 1975, S. 222ff).

¹⁰⁴ Bezug nehmend auf den internationalen Vergleich der Aufwendung von Haushaltsmitteln für Forschung und Entwicklung führt Bell die führende Position der USA an (Bell 1975, S. 235, 245).

auch darum, *welche Tätigkeit* sie ausüben, werden doch Klassenstruktur und Schichtung in der Gesellschaft weitgehend von der Erwerbstätigkeit bestimmt“ (Bell 1975, S. 33). Durch die beschriebene Ausbreitung des Dienstleistungssektors steigt der Bedarf an Angestelltenberufen, wobei Bell auf den Ausbau insbesondere der akademisch und technisch qualifizierten Berufe hinweist.¹⁰⁵ Er konstatiert: „Dieses Wachstum aber geht Hand in Hand mit der Verbreitung der höheren Bildung, wie sie die Welt bis dahin noch nicht erlebt hat.“ (Bell 1975, S. 223)

Vor diesem Hintergrund lässt die Ungleichheitstheoretische Perspektive der vorliegenden Arbeit folgende Rückschlüsse ziehen: Wenn die Ursache von Klassengegensätzen in technischem Können als Basis von Macht und Status liegt, so ist Bildung die Voraussetzung dafür. Mit Blick auf die eigene empirische Untersuchung liegt die Vermutung nahe, dass in dem heute zu beobachtenden Phänomen der Verschiebung der Schülerzahlen vom öffentlichen zum privaten Bildungssektor das von Bell beschriebene neue soziale Schichtungsprinzip zum Ausdruck kommt. Es bringt zum Ausdruck, dass dort, wo Bildung zunehmend an Bedeutung gewinnt, nicht nur der Staat investiert, sondern auch Eltern.¹⁰⁶ Dieses elterliche Engagement, in Form einer zunehmenden Aufwendung materieller Ressourcen zur Ausbildung ihrer Kinder, kann also zum einen als Ausdruck des von Bell prognostizierten Bewusstseinswandels in der Gesellschaft interpretiert werden. Zum anderen erscheint die Abwendung vom staatlichen Bildungssystem vor dem Hintergrund von Bells Ausführungen über das Schulwesen durchaus plausibel:

Bell betrachtet das Schulwesen ähnlich kritisch wie die Rolle der Wissenschaft im Hinblick auf dessen Instrumentalisierung zu Zwecken der Politik. Entsprechend kann man die Schule laut Bell als Handlanger der Technokratie titulieren, da sie immer mehr auf die Erfordernisse des technokratischen Denkens zugeschnitten ist. Schule, so Bell, maße sich allzu großen Einfluss auf die Gesellschaft an. Dieser Aussage verleiht er Nachdruck unter Bezugnahme auf Äußerungen von Ivan Illich:

¹⁰⁵ „1940 übten in den USA 3,9 Millionen Personen einen derartigen Beruf aus, 1964 bereits 8,6 Millionen; 1975 werden es schätzungsweise 13,2 Millionen sein.“ (Bell 1975, S. 35)

¹⁰⁶ In beiden Fällen impliziert dies nicht zwingend, dass die Investitionen auch den gewünschten Output erbringen.

„Der geheime Lehrplan lehrt alle Kinder, dass das Ergebnis der schulischen Unterweisung wirtschaftlich verwertbares Wissen ist und die sozialen Ansprüche von der im bürokratischen Prozess erreichten Stufe abhängen. Dieser geheime Lehrplan macht den offiziellen zu einer Ware, deren Erwerb die sicherste Form von Besitz bedeutet. Zeugnisse werden im Gegensatz zu Eigentumsrechten, Aktien oder Familienerbe nicht in Zweifel gezogen (...) die Schule gilt ganz allgemein als Weg größerer Macht, als Legitimation für den Produzenten sowie als Voraussetzung für die Aneignung weiterer Wissensgüter.“ (Illich 1972, S. 7, zit. nach Bell 1975, S. 308f)¹⁰⁷

Für Illich ist Schulbildung akkumulierbar und hat eine Herrschafts-Eigenschaft. Sie hat eine bürokratische Eigenschaft, indem sie selbst einem Apparat dient, und eine beschwichtigende Eigenschaft, indem sie die Überzeugung nährt, dass man, solange man lerne, nichts tun könne, aber später, in einer Position der Kompetenz, Macht haben werde, um etwas zu verändern u.v.m. (vgl. Illich 1972, S. 7f). Illich möchte zwischen Ausbildung und Bildung unterschieden wissen, er will die „unselige Verbindung von abgepackter Bildung und abgepackten Funktionen in der Gesellschaft auflösen und damit beides, die Bildung des Menschen und seine politische und berufliche Rolle in der Gemeinschaft, befreien“ (Illich 1972, S. 9). Wissen im Sinne eines Kapitals möchte er ausschließlich in der Ausbildung erworben sehen, Bildung soll ein befreiender und persönlicher Akt sein, sie kann nicht verfügt, sondern nur „als eine Gelegenheit ermöglicht werden“ (Illich 1972, S. 8). Dies erinnert stark an den Anspruch der Reformpädagogen, wie er in der historischen Rahmung der vorliegenden Arbeit ausführlich erläutert wurde.¹⁰⁸ Bell teilt Illichs Ansicht, dass die schulische Ausbildung zum Mittel zum Zweck verkommt und der eigentlichen Bildung nicht förderlich zu sein scheint.

Illich geht noch weiter, indem er das Unvermögen der öffentlichen Schule, mit Chancenungleichheit, Frustration, Gewalt, Armut fertig zu werden, kritisiert sowie ihre

¹⁰⁷ Illich 1972: After Deschooling, What? New York. Dt. Übersetzung 1972: Schulen helfen nicht. Entschulung der Gesellschaft.

¹⁰⁸ Tatsächlich, so Bell, ist Illich Anhänger von Rousseau und vertritt wie dieser die Idee, dass der Mensch, statt Konventionen zu gehorchen, lieber selbst entscheiden sollte. Gerade so, kommentiert Bell, „als gäbe es Millionen und Abermillionen voneinander unabhängiger Wahrheiten und nicht nur eine Vielzahl gesellschaftlich bedingter Denkkonventionen“ (Bell 1975, S. 310).

Grundtendenz anprangert, sich diesem Unvermögen nicht zu stellen, sondern es mit immer neuem Optimismus und unproportionalen Aufwendungen für die Schulreform zu verschütten (vgl. Illich 1972, S. 10). Der Widersinn der Schulen, so Illich weiter, sei offenkundig, da vermehrte Aufwendungen die zerstörerische Wirkung der Schule nur steigern würden. Hiermit wird im Kontext der Wissensgesellschaft bereits einem Aspekt vorgegriffen, dem, in Anlehnung an die Ausführungen von Bourdieu, im folgenden Kapitel über die Bildungsexpansion und ihre Folgen noch ausführlich Rechnung getragen wird.¹⁰⁹ Aus ebendiesem Grund schwört Illich der Schule im herkömmlichen Sinne total ab und schlägt stattdessen Lernnetze vor, in denen man sich frei bewegen und, gleichsam als Vision, nach Bedarf umherziehende Gelehrte befragen kann (vgl. Bell 1975, S. 309).

Visionen wie die von Illich können sich, so Bell nüchtern, auch in der postindustriellen Gesellschaft entwickeln. Es sind eben genauso Utopien wie in anderen Zeiten. Bell lehnt sich aber aus folgendem Grund an Illich an. In seinen Ausführungen über die „Aufgaben der Zukunft“ reflektiert Bell die Idee der Meritokratie. Er nimmt dabei Bezug auf eine 1958 veröffentlichte, fiktive Geschichte des Soziologen Michael Young: „The Rise of the Meritocracy, 1870–2033“. Die englische Gesellschaft besiegt darin zunächst das Prinzip der Zuweisung durch das Prinzip der Leistung, aber an der Wende zum 21. Jahrhundert gibt es eine Gegenbewegung. Diese schafft letztlich das meritokratische Prinzip ab und gewährt so jedem Einzelnen einen eigenen Lebensstil gemäß den eigenen Fähigkeiten (vgl. Bell 1975, S. 300). Bell fragt sich, ob es der nachindustriellen Gesellschaft nicht ebenso ergehen werde, denn sie ist mit ihrer „auf technischem Können und höherer Bildung beruhenden Status- und Einkommensstaffelung und ihrer neuen gesellschaftlichen Arbeitsteilung der ganzen Anlage nach eine Meritokratie, deren Anforderungen ohne besondere Leistungen nicht zu erfüllen und in der gehobene Positionen ohne besondere Fähigkeiten nur ausnahmsweise zu erringen sind“ (Bell 1975, S. 300). Bell hält als Schlussfolgerung

¹⁰⁹ In vielen weiteren Punkten erinnern Illichs Ausführungen an Bourdieus Perspektive auf Bildungsungleichheit. So formuliert Illich unter anderem auch, es sei eine große Illusion zu meinen, dass Lernen meistens das Ergebnis von Unterricht sei, denn die meisten Menschen würden ihr Wissen außerhalb der Schule erwerben (vgl. Illich 1972, S. 31). Bourdieu spricht in diesem Zusammenhang vom kulturellen Kapital (siehe dazu Kapitel 3.6.3.3. in dieser Arbeit).

fest, dass heute die Universität die entscheidende Instanz sei, „die über die Klassenstellung die künftige Schichtung der Gesellschaft bestimmt“ (Bell 1975, S. 301). Wenn man nun aber das Wesen der Meritokratie in Frage stellt, so kommt man ebenso schnell bei der Schule an. Die Idee der Meritokratie wird hier, so Bell, „mit dem Argument angegriffen, das gesamte Schulwesen sei heute auf die Erfordernisse des technokratischen Denkens zugeschnitten“ (Bell 1975, S. 308).

Die Frage aber, inwieweit der Staatsschule eine Absage erteilt werden soll, beantwortet Bell nicht wie Illich, sondern lässt sie offen. Er verweist stattdessen auf die Notwendigkeit anderer Bildungs- und Schulkonzepte (vgl. Bell 1975, S. 310). Bell stimmt aber mit Illich darin überein, dass zwischen Bildung und Ausbildung zu trennen ist, denn „die Bildung erfolgt nicht mehr in der Schule, sondern durch den vielfältigen Einfluss der Medien und der Gruppe, während die Schulen zu einer Einrichtung der beruflichen und fachlichen Ausbildung geworden sind“ (Bell 1975, S. 310). Mit Bezug auf das Entwicklungstempo des Wissens fragt Bell danach, wie denn die Lehre überhaupt noch mit dieser Entwicklung Schritt halten soll – eine berechtigte Frage. Er spricht sich dafür aus, die Lehrpläne entsprechend den Anforderungen des Wandels zu überarbeiten. Dass dies leichter gesagt als getan ist, versteht sich nach dem in der vorliegenden Arbeit bisher Aufgezeigten von selbst. Auch wird diese Schwierigkeit allzu offensichtlich in den aktuellen bildungspolitischen Manövern, im allgemeinen Bildungswahn. Schließlich sei noch angemerkt, dass grundsätzlich die Möglichkeit besteht, die „messianische Rolle der Wissenschaft“ (Bell 1976, S. 285f) in Frage zu stellen, wofür Bell zahlreiche Beispiele aus der Literatur anführt.¹¹⁰ In seinen Überlegungen zum Verhältnis von Wissenschaft und Politik geht es Bell letztlich um die Frage, was Wissenschaft bisher war, was sie sein wird und was sie immer sein sollte. Dies kann hier selbstverständlich nicht diskutiert

¹¹⁰ Daran anknüpfend möchte Bell festgehalten wissen, dass diese messianische Rolle der Wissenschaft die Wissenschaftler selbst nie begeisterte. Der Wissenschaftler an sich, so Bell, betreibe lieber Wissenschaft als sich in politische Fragen einzumischen. Unter Bezugnahme auf die Weber'sche Trennung der Begriffe Fakten und Werte verweist Bell die Werte (und die Politik) in den Bereich der letzten Fragen. Hierüber habe sich die Wissenschaft nicht mehr zu äußern. An gleicher Stelle führt er aus, dass es immer auch solche (Wissenschaftler) gab, die „ihrer Regierung aus staatsbürgerlichem Verantwortungsbewusstsein oder Patriotismus (und natürlich immer auch einem gewissen persönlichen Machtstreben) als Berater oder Vermittler zur wissenschaftlichen Gemeinschaft dienten“ (Bell 1975, S. 286).

werden. An dieser Stelle soll aber noch einmal die eingangs angestellte Überlegung aufgegriffen werden, inwieweit die Entwicklungen in der Wissensgesellschaft zur Durchmischung des Schichtungsgefüges beitragen.

Das von Daniel Bell prognostisch beschriebene Konstrukt „Wissensgesellschaft“ bewirkte unter anderem die Abwertung der niedrigeren Abschlüsse. Durch den Ausbau von akademisch-qualifizierten Berufen und die Tatsache, dass diese heute eine immer zentralere Stellung einnehmen, werden weniger qualifizierten Abschlüsse und Tätigkeiten automatisch abgewertet. So kommt es zu einem gravierenden Bedeutungsverlust von Schulen des unteren Niveautyps. Die allgemeine Anhebung des Bildungsstandards scheint unumgänglich all jene in eine unterlegene Position zu bringen, die am unteren Ende der Status- und Befähigungsverteilung stehen und auf einer niedrigen Qualifikationsebene verbleiben. Exemplarisch dafür scheint die Hauptschule zu sein, die als Institution ebenso von der sozialen Abwertung betroffen ist wie die Individuen, die sie besuchen. Die Hauptschule als „Restschule“ beschreibt heute in vielen Regionen durchaus die Realität.¹¹¹

Man kann allerdings von solchen kurzzeitigen Entwicklungen absehen und die Wissensgesellschaft in einen größeren Zusammenhang stellen. In Bells Augen erscheint sie dann nur mehr als neue Spielart der Menschheit. Den größten Teil unserer Geschichte schlugen wir uns damit herum, so Bell, uns vor der Natur zu schützen, wilde Tiere zu erlegen, Nahrung zu sammeln oder das Meer zu besegeln. Nachdem dies durchgestanden war, schufen wir Maschinen, mit denen die Natur größtenteils bezwingbar war und die uns das Leben leichter machten. Die heutige Welt beschreibt Bell als eine soziale Welt, in der wir nicht Natur und Gegenstände, sondern Menschen erleben, und zwar im wechselseitigen Bewusstsein unserer selbst und der anderen (vgl. Bell 1975, S. 174ff). Es bleibt die Frage, inwieweit diese Veränderung der Erfahrungen einen Bewusstseinswandel bedingt. Bell lässt dies offen und beendet seine Ausführungen, ganz Soziologe, damit, dass es wohl

¹¹¹ Eine Folge dieser Entwicklung ist der Kampf um das Fortbestehen der Hauptschule. Dabei sind aber die Schulbesuchsquoten in den einzelnen Bundesländern durchaus unterschiedlich, in Bayern gehen noch knapp 40% der Schüler der 6. Klasse in die Hauptschule, in Berlin dagegen nur gut 10%. Die demographische Entwicklung verschärft die Krise zusätzlich (vgl. Leschinsky 2008, S. 386f).

ausreiche, sich in Anbetracht der uns bevorstehenden Aufgaben „an der nüchternen Konstruktion der gesellschaftlichen Wirklichkeit“ (Bell 1975, S. 376) zu beteiligen.

Die Frage Bells, ob sich die von ihm beschriebenen Veränderungen in einem Bewusstseinswandel niederschlagen werden, lässt sich fast 40 Jahre später zweifellos mit Ja beantworten. Seither hat sich, auch in der Diskussion um die Wissensgesellschaft nach Bell, einiges getan. Ab wann wird heute von Wissensgesellschaft gesprochen? Wo liegen die Besonderheiten?

3.4.1.3. Die Diskussion um die Wissensgesellschaft seit den 1990er Jahren

Inwieweit geht die Diskussion um die Wissensgesellschaft seit den 1990er Jahren über die von damals hinaus? Was ist überhaupt mit Wissensgesellschaft gemeint, wo doch der Begriff heute in Bildungspolitik und Forschungsprogrammen, in großen Reden und überall geradezu inflationär verwendet wird?

Keine Gesellschaft kommt ohne Wissen aus. Die Frage ist vielmehr, ab wann eine Gesellschaft durch Wissen definiert werden kann. In Anlehnung an die Reflexion über die Debatte zur Wissensgesellschaft von Martin Heidenreich (2003) sei dazu Folgendes gesagt: Wissensgesellschaft ist mehr als ein populärer, tragender Begriff. Vielmehr zeichnet sich die heutige Gesellschaft durch die „zunehmende Bedeutung grenzüberschreitender Informations-, Kommunikations-, Waren- und Finanzströme und durch eine zunehmende Innovationsdynamik und Fragilität“ (Heidenreich 2003, S. 26) aus. Der Begriff der Wissensgesellschaft trifft somit durchaus den besonderen Charakter unserer gegenwärtigen Gesellschaft. Dabei legt Heidenreich einen Wissensbegriff zugrunde, der Wissen als „lernbereite Deutungsschemata“ (Heidenreich 2003, S. 46) versteht, die menschlichem Leben bzw. Tun Sinn geben und es regulieren. Wobei er aber betont, dass Wissen weder eine objektive Widerspiegelung der Welt außerhalb des Beobachters noch ein Ensemble beliebiger kultureller Schemata ist (vgl. Heidenreich 2003, S. 28). Der entscheidende Punkt für die Wissensgesellschaft ist, dass in ihr Wissen im Sinne von Bereitschaft zur Infragestellung anerkannter Wahrnehmungs- und Handlungsmuster im Vordergrund

steht. Dies ist kein wesentlicher Unterschied zur Industriegesellschaft, die letztlich auch immer die Rationalisierung und Systematisierung im Umgang mit Wissen anstrebte.

Allerdings geht die aktuelle Diskussion in zwei wesentlichen Punkten über die klassische Debatte hinaus. Erstens wird die Tragweite von Fragilität, Unsicherheit und Risiko aufgezeigt. Stehr (2000) verweist nachdrücklich auf die Zerbrechlichkeit und Kontingenz in der Wissensgesellschaft. Zweitens wird betont, dass „die zunehmende Wissensbasierung der Gesellschaft nicht allein das Ergebnis gesellschaftlicher Enttraditionalisierungs-, Modernisierungs-, Differenzierungs- und Verselbständigungsprozesse ist“ (Heidenreich 2003, S. 37). Weingart (2001) erklärt den Innovations- und Lerneifer vielmehr mit der strukturellen Kopplung verschiedener gesellschaftlicher Teilbereiche.

Die besonderen Merkmale der aktuellen Diskussion fasst Heidenreich in vier Punkten zusammen: Erstens, hält er fest, könne die heutige Wissensgesellschaft nicht mehr nationalstaatlich gefasst werden, da sich durch die Globalisierung die Möglichkeit und der Zwang zu Innovation und Lernen stark erhöht habe. Zweitens ist die Wissensgesellschaft, wie wir sie heute vorfinden, hauptsächlich durch grenzüberschreitend aktive Organisationen charakterisiert, was, entsprechend dem ersten Punkt, grenzüberschreitende Lernprozesse nicht nur ermöglicht, sondern oft auch zwingend macht. Drittens ist die Wissensgesellschaft, mit Blick auf ihre Institutionen, der beschleunigten „Oszillation zwischen Deregulierung und Neuregulierung“ (Heidenreich 2003, S. 44) ausgesetzt. Das heißt, durch die pluralen Instanzen zur Regulierung von Institutionen und deren gleichzeitige neue Verträglichkeit von Innovation verringert sich die Beständigkeit ihrer Strukturen. Der vierte Punkt, der sich am stärksten von der klassischen Debatte über die Wissensgesellschaft unterscheidet, verweist darauf, dass Wissen auch den Nährboden für Verunsicherung und Risiko schafft:

„Die Entdeckung neuer Unbestimmtheiten ist im Mittel immer größer als die Konstruktion von abgesicherten, bestätigten Wissensbeständen. Nach diesem Gesetz bezeichnet der Begriff Wissensgesellschaft eine Gesellschaft, die in ständig wachsendem Maß über den Umfang und die Ebenen ihres

Nichtwissens lernt (...) Nichtwissen steht nicht am Anfang einer technologischen Erprobung, sondern wird im Verlauf der Implementation erarbeitet. Die Auflösung des Nichtwissens in bearbeitbare Probleme und machbare Lösungen ist verbunden mit der Erzeugung neuen Nichtwissens.“
(Krohn 1997, S. 69, 84)

Letztlich trägt das beschriebene Spannungsfeld einen großen Anteil zu den Herausforderungen bei, denen sich die Institutionen der Wissensgesellschaft stellen müssen.

Mit Blick auf die eigene Empirie lassen sich den Ausführungen nun zwei Faktoren entnehmen, die für die vorliegende Arbeit von besonderer Relevanz sind: Wenn Wissen und Expertenwissen einer ständigen Revision unterworfen sind, muss dies auch auf jenes Wissen Einfluss haben, das in der Schule vermittelt wird. Entsprechend zeigt das eigene Datenmaterial, dass das staatliche Bildungssystem und die Vorgaben, die es für zu vermittelndes Bildungswissen macht, nicht mehr rückhaltlos anerkannt, sondern vielfach hinterfragt werden. Viele Bildungsinhalte, d. h. geordnetes, aufeinander abgestimmtes und bewertetes Wissen, gelten als überholt. Auch die Formen der Wissensvermittlung werden häufig als reformierungsbedürftig kritisiert. Kurzum, es mangelt an der für die Wissensgesellschaft doch so typischen Innovationstüchtigkeit bzw. -zentriertheit. Im Kapitel über Individualisierung und Bildung wird unter anderem dieses Problem diskutiert.

Hinzu kommt der Aspekt der Verunsicherung. Es scheint so, als würde der für die heutige Wissensgesellschaft so bezeichnende Umgang mit Ungewissheiten auf der Mikroebene, also bei den Akteuren, in eine Entscheidung zu privaten Dienstleistern münden. Im Vergleich zum staatlichen gilt das private Schulsystem entweder als geringeres Übel oder geradezu als verheißungsvolle Vorbereitung auf die große Ungewissheit der Zukunft und einer Erwerbstätigkeit in ihr. Ob so oder so, bewährte Pfade werden verlassen.

3.4.1.4. Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der von Bell beschriebene Strukturwandel, im Sinne einer Steigerung der Moderne, bis in den Bereich der Schulbildung hinein durchaus zu Veränderungen der sozialen Struktur beiträgt. So kommt es insbesondere zu Verschiebungen innerhalb der Berufsgliederung, was sich auf die Klassenstruktur und Schichtung auswirkt, die in der Gesellschaft bekanntlich durch Erwerbstätigkeit bestimmt werden. Das Ergebnis ist, dass sich durch die Wissensgesellschaft die Bezugspunkte für die Zuweisung des Platzes innerhalb des Schichtungsgefüges ändern. Neben den klassischen Faktoren Kapital und Arbeit ist heute Wissen die Basis für die Strukturierung im sozialen Gefüge. Daher kommt der Schulausbildung, wenngleich diese laut Bell reformiert werden müsste, mehr Bedeutung zu als je zuvor. Die aktuelle Debatte ist weniger fortschrittsoptimistisch. Sie weist deutlich auf heutige Dilemmata hin. Diese liegen, zusammengefasst, in der Spannung zwischen nationaler und globaler Gesellschaft, zwischen Wissenschaft und Organisation, zwischen struktureller Verknüpfung und Differenzierung sowie zwischen Risiko und Kalkül.

Mit Blick auf die Fragen, die sich die vorliegende Arbeit stellt, lässt sich aus den Ausführungen Folgendes ableiten: Die immer zentralere Stellung von akademisch-qualifizierten Berufen macht den Erwerb höherer Bildungsabschlüsse erforderlich, wodurch weniger qualifizierte Abschlüsse und Tätigkeiten automatisch abgewertet werden. Es kommt zu einem gravierenden Bedeutungsverlust von Schulen des unteren Niveautyps. Und nicht zuletzt zu einem Aspekt, dem die aktuelle Diskussion Rechnung trägt: dem Aspekt der Verunsicherung. Der Blick auf die eigene Empirie zeigt, dass der oben als kennzeichnend für die heutige Wissensgesellschaft beschriebene Umgang mit Ungewissheiten auf der Mikroebene, also bei den Akteuren, in eine Entscheidung hin zu privaten Dienstleistern mündet. Wenn Bildung und somit Schulbildung für die Zuweisung im sozialen Schichtungsgefüge wichtiger ist als je zuvor, bleibt die Frage, ob bzw. inwiefern diese neue Strukturierung über Wissen im Sinne einer demokratisierten Bildung erfolgt. Im Hinblick auf das nun folgende Kapitel soll an dieser Stelle Folgendes vorweggenommen werden: Das Beispiel der Reformen in den 1960er und 1970er Jahren zeigt, dass eine Öffnung

des Bildungssystems nur um den Preis von „Widersinn“ (Illich 1972, S. 27), durch „Dysfunktionen und Verlagerung sozialer Abstände“ (Bourdieu 1997, S. 529) gelingt.

Da die vorliegende Arbeit eine Ungleichheitstheoretische Perspektive einnimmt, widmen sich die folgenden Ausführungen eingehend den Ungleichheitsrelevanten Aspekten der Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre. Dadurch kann der Verlauf nachgezeichnet werden, den die von Bell prognostizierten Entwicklungen in Deutschland genommen haben.

3.4.2. Bildungsexpansion, Bildungssystem und Ungleichheit

Mit Bildungsexpansion wird allgemein das Phänomen bezeichnet, dass in der jungen Generation mehr Menschen eine höhere Bildung erreichen als ihre Eltern. Die Ausführungen im vorhergehenden Kapitel über Struktur und Dimension der Wissensgesellschaft verwiesen bereits auf die Wissenszentriertheit in unserer Gesellschaft. Der von Bell analysierte Vorrang von professionalisierten und technisch qualifizierten Berufen bedingt die von ihm beschriebenen Verschiebungen innerhalb der Berufsgliederung. Diese zunehmende Bedeutung von Wissen führt letztlich zu „einer Verbreitung der höheren Bildung, wie sie die Welt bis dahin noch nicht erlebt hat“ (Bell 1975, S. 223). Welchen Verlauf die von Bell prognostizierten Entwicklungen genommen haben, soll im Folgenden anhand der Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre verdeutlicht werden. Diese Bildungsexpansion wurde soziologisch eingehend untersucht. Um sich mit ihr zu befassen, muss sie zunächst historisch verankert werden. Wie immer hatten auch die Entwicklungen jener Zeit ihren Vorlauf in der Geschichte.

3.4.2.1. Die Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre

Die Wurzeln der Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre historisch zu verorten, erfordert erneut einen kurzen Rückblick ins 19. Jahrhundert. Die Vorläufer dieses Phänomens können in Europa in drei Phasen der Bildungsentwicklung isoliert

werden (vgl. Müller/Steinmann/Schneider 1997, S. 178). Wie in den historischen Ausführungen über die Entwicklung des Schulsystems bereits beschrieben, etablierten sich im 19. und frühen 20. Jahrhundert, insbesondere zwischen 1870 und 1914, allmählich nationale Bildungssysteme. In dieser für die spätere Bildungsexpansion bedeutsamen ersten Etappe wurden die Bildungseinrichtungen, die sich inzwischen zu Institutionen entwickeln konnten, zunehmend staatlicher Verwaltung unterworfen. Die Kirche als Träger von Bildungseinrichtungen wurde mehr und mehr verdrängt, und der Staat übernahm den Bildungsauftrag. In einer zweiten Etappe, nach dem Ersten Weltkrieg, erfolgte mit der Ausweitung und Festigung europäischer Demokratien eine Öffnung der weiterführenden Schulbildung für eine breitere Bevölkerung. Grundlage für die hierdurch entstehende „allgemeine Massenbildung“ (Hadjar/Becker 2006, S. 12) war die Aufhebung des parallelen Verlaufs von Volksschule und Gymnasium. Jedes Kind musste nun die Volksschule besuchen, die jetzt den höheren Bildungsgängen offiziell vorgeschaltet war. Die letzte in diesem Zusammenhang hervorzuhebende Etappe setzte nach dem Zweiten Weltkrieg ein und gehört im Prinzip bereits zur eigentlichen Bildungsexpansion. Dass Ende der 1950er Jahre die höheren Schulen immer weiter geöffnet wurden, bewirkte eine zunehmende Heterogenität der Schülerschaft.

Der Nährboden für die eigentliche Bildungsexpansion war geschaffen. Bildung war in den 1960er und frühen 1970er Jahren ein heißes Thema. Als die Bildungsreform (Schimpl-Neimanns/Lüttinger 1993) in den 1960er Jahren einsetzte, wurden soziale Unterschiede als sozial- und bildungspolitisches Thema diskutiert. Dreh- und Angelpunkt dieser Diskussionen war der Gedanke der Chancengleichheit. Aus dieser Perspektive konnte Schulbildung nicht länger als Antwort auf wirtschaftlichen Bedarf gesehen werden. Sozialpolitisch wurde das „Bürgerrecht auf Bildung“ (Dahrendorf 1965) propagiert, und seither ist die grundsätzliche Einstellung, dass Lebenschancen und gute soziale Stellungen gerecht verteilt sein sollten, aus dem bildungspolitischen Diskurs nicht mehr wegzudenken.

Zunächst hatte dies allerdings mehr ökonomische als demokratisierende Ziele. Georg Picht prägte 1964 den Begriff der Bildungskatastrophe, um den Zustand des deutschen Bildungswesens zu beschreiben, und stieß damit einen breiten Diskurs an. Es ging zunächst darum, Deutschland wirtschaftlich wieder wettbewerbsfähiger zu machen, Picht'sche Reformuniversitäten sollten hauptsächlich verwertungsnah sein. Es ging weniger um Emanzipation oder gleiche Chancen, als vielmehr darum, sämtliche Bildungsreserven zu nutzen, denn sonst würde, so Picht, die bisherige wirtschaftliche Leistung „ein rasches Ende nehmen, wenn uns die qualifizierten Nachwuchskräfte fehlen, ohne die im technischen Zeitalter kein Produktionssystem etwas leisten kann“ (Picht 1964, S. 17). Bald darauf folgte die für diese Jahre so typische Überzeugung, dass „Partizipation, Demokratisierung und Mitbestimmung“ (v. Alemann 1978) alle Lebensbereiche erfassen sollte. Dies sollte gleichermaßen auf Bildungsinstitutionen angewendet sowie durch sie gefördert werden. Es sollte geradezu eine neue Gesellschaft geschaffen werden, mit neuen Menschen, die wiederum durch den neuen Bildungsweg geschaffen würden.¹¹² Die in den 1960er Jahren herrschende Aufbruchsstimmung fand ihren Ausdruck in zahlreichen Reformen, mit denen eine Öffnung des Bildungssystems und Höherqualifizierung jedes Einzelnen angestrebt wurde.

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass das Erreichen der angestrebten sozialpolitischen Ziele stark durch exogene, also außerhalb des Bildungswesens stehende Faktoren vorangetrieben wurde. So entscheiden etwa der Staat und die Parteien, welcher Teil des Volkseinkommens für das Bildungssystem zur Verfügung steht und welche Zugangsbedingungen erfüllt sein müssen, damit jemand am Bildungswettbewerb überhaupt teilnehmen kann (vgl. Windolf 1990, S. 8). Die Bildungsnachfrage entsprach der Politik, die auf Öffnung und Expansion ausgerichtet war. Zu nennen sind hier beispielsweise das Hamburger Abkommen von 1964, der

¹¹² Dies erinnert an die euphorische, gleichsam religiöse Bildungsauffassung der Neuhumanisten, wie ausführlich in Kapitel 2.1.2. der historischen Rahmung beschrieben.

Ausbau von Real- und Fachschulen sowie der Gymnasien und Universitäten.¹¹³ Das Inkrafttreten des Bundesausbildungsförderungsgesetzes (BAföG) seit 1971 stellte zweifelsohne eine große Neuerung dar. Es verdeutlicht zudem, wie politische Entscheidungen die Zugangsberechtigung zum Bildungssystem steuern, denn der Kreis der Berechtigten veränderte sich seither immer wieder: Das BAföG war in der ersten Zeit noch ein Vollzuschuss, d.h. es musste nicht zurückgezahlt werden. Im Laufe der 1980er und 1990er Jahre kam es zu einem ständigen Abbau der Fördermöglichkeiten. Im Jahr 2001 nahm die Regierung von Bundeskanzler Gerhard Schröder viele der unter Helmut Kohl erlassenen Einschränkungen wieder zurück. Mit der Einführung von Masterstudiengängen wurde 2010 auch die Altersgrenze der Berechtigten angehoben. Heute erhalten Studenten ihr BAföG nur noch zur Hälfte als Zuschuss, die andere Hälfte ist ein Darlehen und muss nach einem gestaffelten System zurückgezahlt werden.

Insgesamt hat die Bildungsexpansion die Veränderung vorhandener sozialer Strukturen begünstigt bzw. neue Strukturen produziert: Die Zahl der Abiturienten, der Studienanfänger und auch -abbrecher stieg ebenso wie die Zahl der Akademiker. Hauptprofiteure der Bildungsexpansion waren die Frauen. Peisert (1967) prägte die Kunstfigur des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande“, das alle Ungerechtigkeit des Bildungssystems in sich zu vereinen schien. Die durch die Bildungsexpansion erfolgte enorme Ausdehnung des Bildungswesens zeigt sich besonders drastisch im Vergleich zu der Situation, die noch in den 1950er Jahren herrschte. Die damalige Volksschule, die wirkliche „Hauptschule“ der Nachkriegszeit, wurde 1952 noch von 79% der Schülerinnen und Schüler der 7. Klassen besucht. Nur etwa ein Fünftel ging seinerzeit überhaupt auf irgendeine weiterführende Schule. 1960 waren die

¹¹³ Das von der Kultusministerkonferenz vorbereitete Hamburger Abkommen wurde 1964 von den Ministerpräsidenten der Länder verabschiedet. Da Bildung Ländersache ist, diente dieses Abkommen zum Zweck der Vereinheitlichung des staatlichen Schulwesens in Deutschland. Es leitete die Reform des Primarschulbereichs ein, so dass aus der Volksschule nun die Grund- und Hauptschule hervorgingen. Die erweiterte Form der Hauptschule wurde neben den weiterführenden Schulen eingereiht. Bis heute stellt dieses Abkommen das Fundament einer für alle Länder geltenden Grundstruktur dar. An den Gymnasien erhoffte man sich vom neuen Kurssystem der Oberstufe, dass das Abitur besser auf das Studium vorbereitete. Der Öffnungsbeschluss für die Hochschulen (1977) führte letztlich zu deren Überfüllung. Es kam zu Neugründungen von Universitäten, wie zum Beispiel in Bielefeld, Bochum, Augsburg und Passau.

Abiturienten noch eine kleine exklusive Gruppe, aber seit den 1990er Jahren ist das Gymnasium endgültig die meistbesuchte Schulform. Die Hochschulen haben sich sogar noch stärker ausgebreitet als die Gymnasien¹¹⁴. Die Höherqualifizierung der Bevölkerung begünstigte zudem den gewünschten technologischen Aufschwung und eine positive wirtschaftliche Entwicklung. Verbunden mit dem gestiegenen Interesse an informierten und interessierten Bürgern hat sich im Verlauf der Bildungsexpansion insbesondere die Situation der Mädchen sichtlich verbessert.

Durch die erreichten Ziele wurden ehemalige Distinktionsmuster, d.h. Möglichkeiten der Abgrenzung über Bildung, verringert bzw. abgeschafft. Demzufolge hat die Bildungsexpansion die Gruppe der heutigen zahlreichen bildungsnahen Eltern, die für diese Arbeit befragt wurden, erst hervorgebracht. Wenngleich das sozialpolitische Ziel einer größeren Chancengleichheit in Teilen erreicht wurde, darf dennoch nicht vergessen werden, dass jene, die ein Privileg auf Bildung hatten, es nicht so leicht aufgeben würden. Dass sich alte Möglichkeiten der Abgrenzung über Bildung auflösten, war sozusagen die Grundlage für den neuen Kampf um Privilegien. Das heißt, was auf der Makroebene als Demokratisierung von Bildung angelegt war, führte auf der Mikroebene zu Schließungsprozessen. Zur theoretischen Einbettung der Bildungsexpansion seien im Folgenden Ansätze vorgestellt, die die Perspektive der Akteure als potentiellen Arbeitnehmern sowie die Perspektive der Arbeitgeber reflektieren. Der Blick auf mögliche individuelle Strategien erhellt schließlich den Zusammenhang von Bildung und sozialer Schichtung.

3.4.2.2. Individuelle Strategien bei der Nutzung von Bildung

Auf der Suche nach einem Erklärungsmodell für die gestiegene Bildungsbeteiligung, besonders mit der Zunahme von Absolventen höherer Bildungsinstitutionen, drängen

¹¹⁴ Siehe dazu ausführlich Geißler 2004, sowie ebenso ausführlich zu Verlauf und Entwicklung des Schulwesens nach der Bildungsexpansion Leschinsky 2008.

sich die folgenden zwei Argumentationen insofern auf, als sie die Bildungsexpansion aus der Perspektive der Individuen interpretieren. Welche Schlüsse diese für sich selbst daraus ziehen, lässt sich am besten über die Ansätze von Becker (1964) und Thurow (1975) beantworten.

3.4.2.2.1. Die ökonomische Sicht der Humankapitaltheorie: Bildung als Investition in die Zukunft

Die an erster Stelle vorgestellte Sicht auf die steigende Bildungsbeteiligung und größere Anzahl von Absolventen höherer Bildungsinstitutionen geht auf die Humankapitaltheorie (Becker 1964) zurück. Ausgangspunkt für Becker war die Annahme, "if education were economically important, I reasoned, money rates of return on education ought to be significant" (Becker 1964, S. XV). Aus der Sicht der Humankapitaltheorie erscheint Bildung somit als Investition in die Zukunft. Das steigende Bildungsinteresse steht in direktem Zusammenhang mit der Annahme, dass sich Bildung gewinnbringend im Sinne eines höheren Einkommens auswirkt. Investiert werden kann nach Becker in den Bereichen "schooling, on-the-job training, medical care, migration, and searching for information about prices and incomes" (Becker 1964, S. 1), wobei sich verstärktes Engagement in diesen Bereichen in der Regel positiv auf die Zukunft auswirkt. Ein verstärktes Interesse der Individuen an Bildung lässt sich gemäß der Humankapitaltheorie also immer dann feststellen, wenn davon ausgegangen wird, dass sich die getätigten Bildungsinvestitionen auszahlen. "Some activities primarily affect future well-being; the main impact of others is in the present. Some affect money income and others psychic income, that is, consumption. Sailing primarily affects consumption, on-the-job training primarily affects money income, and a college education could affect both." (Becker 1964, S. 1)

Diese Art von Investition ist aus individueller Sicht durchaus nachvollziehbar, setzt aber auf gesamtgesellschaftlicher Ebene Folgendes voraus: Wirtschaftswachstum und technischer Fortschritt müssen gegeben sein, um die Nachfrage nach höher qualifizierten Arbeitnehmern genauso wie steigende Löhne auch tatsächlich erwarten zu können. Ließen sich durch weitere Investitionen in Bildung dagegen keine

höheren Gewinne mehr erzielen, würde nach diesem Modell die Bildungsexpansion wieder zurückgehen. Interessant daran ist, dass diese gleichwohl eher rechnerische Perspektive bereits auf den Zusammenhang von Bildung und sozialer Ungleichheit hinweist. Erzielte Erfolge werden nach diesem Ansatz nüchtern und durchaus abstrakt auf Folgendes zurückgeführt: "Some persons earn more than others simply because they invest more in themselves. Because 'abler' persons tend to invest more than others, the distribution of earnings would be very unequal and skewed even if 'ability' were symmetrically and not too unequally distributed." (Becker 1964, S. 153)

Da der Beginn des 21. Jahrhunderts im Großen und Ganzen von Wachstum und Fortschritt sowie tendenziell steigenden Löhnen¹¹⁵ gezeichnet ist, eine Entwicklung, die auch durch zwischenzeitliche Finanzkrisen nicht nachhaltig erschüttert wurde, wird nach diesem Modell die Bildungsinvestition weiterhin anhalten. Hinzu kommt, dass der durch die Globalisierung wahrgenommene erhöhte Konkurrenzdruck einen regelrechten Kampf um höhere Bildungsabschlüsse zur Folge hat, der nicht zuletzt beim Thema „Übertritt auf das Gymnasium“ zu spüren ist.¹¹⁶ In diesem Zusammenhang ist bereits vom „kleinen Abitur“ die Rede.

3.4.2.2.2. Die Signalthypothese: Bildungszertifikate als Selektionsmittel

Der zweiten, nicht weniger ökonomischen Argumentation zufolge beruht die steigende Bildungsnachfrage der Individuen darauf, dass Bildungszertifikate als Mittel zur Selektion immer wichtiger werden. Laut "Labour Queue Model" (Thurow 1975, dt. Arbeitsplatzwettbewerbsmodell), das den amerikanischen Arbeitsmarkt zur Zeit der Bildungsexpansion abbildet, sind die errungenen Bildungszertifikate in der Konkurrenz um Arbeitsplätze ein entscheidendes Kriterium für den Arbeitgeber. Hierüber werden die potentiellen Kosten berechnet, die dem Arbeitgeber bei der

¹¹⁵ Einschränkung ist zu erwähnen, dass der Reallohn nicht parallel zum Entgelt ansteigt, das in den letzten Jahren, auch im internationalen Vergleich, nur schwach anstieg (vgl. Brenke 2009).

¹¹⁶ Vgl. hierzu Merkle/Wippermann 2008: Eltern unter Druck, Füller 2010: Ausweg Privatschulen?, Chua 2011: Die Mutter des Erfolgs, ferner exemplarisch: „Kinder am Scheideweg“, in: Süddeutsche Zeitung vom 28 April 2008, „Die Flucht ins Private“, in: Süddeutsche Zeitung vom 02.02.2009 oder „Gebt den Kindern mehr Zeit“, in: Abendzeitung vom 12 Oktober 2010.

Weiterbildung seines zukünftigen Mitarbeiters entstehen. Im "job-competition model, instead of competing against one another based on the wages that they are willing to accept, individuals compete against one another for job opportunities based on their relative costs of being trained to fill whatever job is being considered" (Thurow 1975, S. 75). Höhere Bildungszertifikate sind das "key item" (Thurow 1975, S. 97) der Thurow'schen "background characteristics (education, innate abilities, age, sex, personal habits, psychological test scores, etc.)", die sich auf die "different potential training costs" (Thurow 1975, S. 86) für den jeweiligen Arbeitgeber auswirken. Dieses key item verbessert demnach für den einzelnen Akteur die Chance auf einen gutbezahlten Arbeitsplatz, weil es Fähigkeiten insbesondere zum weiteren Wissenserwerb signalisiert.

Entsprechend der Sichtweise, die sich an die Humankapitaltheorie anlehnt, ergibt sich auch hier ein Wettlauf um höhere Bildung. Für den Labour-Queue-Ansatz gilt ebenso das Motto „je mehr, desto besser“; es herrscht die Logik des Wettrüstens (vgl. Hadjar/Becker 2006, S. 14). Allerdings räumt Thurow selbst ein, dass die "private rationality of such defensive expenditures, however, can easily lead to too much expenditure on education from the point of view of society as a whole, just as it can lead to too much advertising from the point of view of an industry as a whole" (Thurow 1975, S. 97).

Mit Blick auf die aktuelle Entwicklung kann man sagen, dass wir heute sozusagen eine potenzierte Form, eine Steigerung der Interpretationen von Becker und Thurow vorfinden. Natürlich streben alle Individuen mit ihren Investitionen größtmögliche Chancen auf einen gutbezahlten Arbeitsplatz an. Diesen zu bekommen wird zwar immer schwerer, d. h. die Suchprozesse werden zunehmend aufwendiger, doch es lohnt sich langfristig in jedem Fall, in Bildung zu investieren. Gerade in Zeiten größerer Konkurrenz wird Bildung zu einer essentiellen Voraussetzung. Und wo sich die Lage zuspitzt, d. h. die guten Arbeitsplätze rar sind, greift die Logik des Wettrüstens erst recht. Das Humankapital- und das Labour-Queue-Modell lassen die Bildungsexpansion dabei als funktional notwendig erscheinen. In der modernen, meritokratisch strukturierten Gesellschaft scheint also ein rein funktionalistischer

Zusammenhang von Bildung und sozialer Schichtung zu bestehen, was auch den Ausführungen über die Funktion von Schule in Kapitel 3.3.2. entspricht.

Da die erhöhte Nachfrage nach Privatschulen als Ausdruck von zunehmendem Bildungsengagement interpretiert wird, und zwar im Sinne der angesprochenen Notwendigkeit zur individuellen Bildungsexpansion, wäre eine derartige zusätzliche Investition in Bildung zunächst einmal nicht ungleichheitsrelevant. Erste Analysen zeigen jedoch, dass hierbei eine zunehmende Selektion hin zu bildungsnahen Schichten auftritt. Kinder, deren Eltern einen sozioökonomisch höheren Status haben, sind eher in Privatschulen vertreten (Spieß/Lohmann/Feldhaus 2009). Dies verwundert nicht, wiesen doch bereits Bourdieu und Passeron (1971) in „Die Illusion der Chancengleichheit“ darauf hin, dass die unterschiedlichen sozialen Schichten im gesamten Bildungssystem ungleich vertreten sind. Bei ihrer Untersuchung hinterfragten sie ausführlich die von der Bildungsexpansion angestrebte Aufhebung der familiär bedingten Bildungsungleichheit. Da es seinerzeit in der BRD „keine vergleichbaren Analysen“ (Bourdieu/Passeron 1971, S. 9) gab, kann Bourdieu als absoluter Vorreiter gelten. Wenngleich natürlich das Bildungssystem in Deutschland und das in Frankreich äußerlich verschieden erscheinen, so haben sie doch gemeinsame Grundlagen, so dass aus einem Vergleich damals wie heute sinnvolle Einsichten gewonnen werden können. Und zwar Einsichten darin, wie Kulturtradition, Sozialisationsprozesse und Gesellschaftsstruktur miteinander verwoben sind. Was Bourdieu und Passeron als Undurchlässigkeit des Bildungssystems im Frankreich der 1970er Jahre beschreiben, und was bei Bourdieu später immer wieder zur Sprache kommt (Bourdieu 1983 und 1987 und 1997), trifft durchaus ebenso für das Bildungssystem in Deutschland zu, bis heute.¹¹⁷ Das folgende Kapitel zeigt auf,

¹¹⁷ Hierzu sei verwiesen auf PISA 2000: „Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schullaufbahn hat sich vor allem in den beiden Nachkriegsjahren gelockert, ist aber immer noch eng. Etwa die Hälfte der Jugendlichen aus den höchsten Sozialschichtgruppen besuchen das Gymnasium, während nur wenig mehr als 10 Prozent der Jugendlichen aus Arbeiterfamilien in dieser Schulform anzutreffen sind. Das Pendant dazu ist die Hauptschule, die von fast 40 Prozent der Jugendlichen aus Arbeiterfamilien besucht wird, aber von nur gut 10 Prozent der Jugendlichen aus der Oberschicht (...) In allen PISA-Teilnehmerstaaten besteht ein Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und erworbenen Kompetenzen. Dieser ist jedoch in keinem Land enger als in Deutschland.“ (Deutsches PISA-Konsortium 2002, S. 11f)

inwiefern die erreichte Bildungsexpansion nicht mit der angestrebten Demokratisierung von Bildung gleichgesetzt werden kann.

3.4.2.3. Der Kampf um Privilegien - alles Illusion?

*„Bis zum Ende der 50er Jahre erwiesen sich die Einrichtungen des Sekundarschulwesens von großer Stabilität, welche auf der frühzeitigen und brutalen Eliminierung (...) der Kinder aus kulturell benachteiligten Familien basierte. Die sich solchermaßen vollziehende Selektion auf sozialer Grundlage war fast durchgehend akzeptiert, sowohl von den Kindern, die ihre Opfer waren, als auch von ihren Familien, und dies, weil sie ja ausschließlich auf den Begabungen und Verdiensten der Ausgewählten zu beruhen schien und da die, welche die Schule nicht wollte, (besonders durch die Schule) davon überzeugt waren, dass sie die Schule nicht wollten. ... Eine der schwerwiegendsten Konsequenzen der Wandlungen, die das Bildungssystem seit den 50er Jahren durchgemacht hat, ist ohne jeden Zweifel der Eintritt von Gesellschaftskategorien in das schulische Spiel gewesen, die sich bis dahin davon selbst ausschlossen oder praktisch davon ausgeschlossen waren.“
(Bourdieu 1997, S. 527f)*

Dieser Eintritt von bisher ausgeschlossenen Kategorien veranlasst zu folgender Vermutung: Sozioökonomisch besser gestellte, bildungsnahe Eltern interessieren sich für alternative pädagogische Profile zum staatlichen Schulsystem und entscheiden sich unter verstärkter Mobilisierung materieller Ressourcen gegen Bildung „von der Stange“. Sie versprechen sich etwas Besseres.¹¹⁸ In Anlehnung an die Theorie der Abgrenzung von Statusgruppen untereinander mit der Folge von Schließungsprozessen (vgl. Kap. 3.6.) erscheint die Bildungsexpansion nicht nur als eine funktionale Notwendigkeit moderner Gesellschaften. Ihr Ursprung liegt zudem in der Reibung zwischen Statusgruppen. Dies steht in engem Zusammenhang mit den

Oder: „Besonders deutlich zeigt sich, dass Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern einem hohen Risiko ausgesetzt sind, keinen beruflichen Abschluss zu erwerben. So hat im Jahr 2005 rund ein Fünftel der 30- bis unter 40-Jährigen, deren Eltern nicht über einen Abschluss des Sekundarbereichs II verfügten, diesen Abschluss selbst nicht erreicht. Dagegen erwarben fast alle (96%) Kinder von Eltern mit Abschluss des Sekundarbereichs II auch mindestens diesen Abschluss.“ (Bildung in Deutschland 2008, S. 41)

¹¹⁸ Der Zusammenhang von Bildungsnähe, Einkommen und Chance auf eine Privatschullaufbahn ist hier durchaus gegeben, wie eine Studie des DIW jüngst feststellte: Spieß/Lohmann/Feldhaus 2009: Der Trend zur Privatschule geht an bildungsfernen Eltern vorbei.

nicht angestrebten Folgen der Bildungsexpansion. Diese nicht angestrebten Konsequenzen werden in gesunkenen Standards an höheren Bildungseinrichtungen infolge deren Öffnung, in einem Verdrängungswettbewerb zu Ungunsten der weniger Gebildeten und in einer tendenziellen Überqualifikation der Bevölkerung sowie in Arbeitsmarktproblemen gesehen (vgl. Hadjar/Becker 2006, S. 15).

Im Zusammenhang mit den Implikationen, die all dies für die Fragen der vorliegenden Arbeit hat, bedürfen diese Entwicklungen einer eingehenden Betrachtung. Zu diesem Zweck sei im Folgenden ausführlich auf die Ausführungen von Bourdieu eingegangen, der zeigen wollte, dass das Bildungssystem mit den gesellschaftlichen Machtstrukturen ebenso zusammenhängt wie mit der ungleichen Verteilung zentraler Werte in der Gesellschaft (wie Zertifikate, Berufschancen).

Bourdieu und Passeron beginnen ihre Analyse ungleicher Bildungschancen, „die Illusion der Chancengleichheit“, mit folgender Feststellung: „Zweifellos drückt sich auf Hochschulniveau die ursprüngliche Ungleichheit der Bildungschancen vor allem in der Tatsache aus, dass die verschiedenen sozialen Klassen sehr ungleich vertreten sind“ (Bourdieu/Passeron 1971, S. 20). Da die strukturierende Bedeutung der Kapitalarten für Bourdieu letztlich immer zur Reproduktion der vorhandenen Strukturen führt¹¹⁹, kommen er und Passeron bei ihrer Analyse des Bildungssystems zu dem Schluss, dass selbst die Bildungsexpansion nicht viel gebracht hat:

„Die Studienreformen der sechziger Jahre, die Studentenunruhen vom Mai 1968, die Umstrukturierung der Universitäten 1969/70 und das rapide Wachstum der Zahl der Studenten haben einstweilen nicht vermocht, die These der Autoren zu widerlegen, dass das Universitätssystem das Rückgrat der gesamten sozioökonomischen Klassenstruktur Frankreichs ist, die ihm ihrerseits die Existenz sichert. Das bestehende Bildungssystem ist im Kern resistent gegen Reformen im Rahmen des gegenwärtigen gesellschaftlichen Systems. Die Änderungen, die bisher eingeleitet wurden, sollen – nach Ansicht der Autoren - diesen Systemzusammenhang nicht etwa sprengen,

¹¹⁹ Ausführlich dazu siehe Kapitel 3.6.3.

sondern sie sollen ihn durch angemessene instrumentelle Transformation sichern.“ (Bourdieu/Passeron 1971, S. 8)¹²⁰

Für die weniger bemittelten Teilnehmer an diesem Prozess, bei dem vorschnell von Demokratisierung gesprochen wurde, bedeutete dies eine bittere Erkenntnis. Sie begriffen, dass es entweder nicht reichte, in die Sekundarstufe zu gelangen, um dort Erfolg zu haben, oder dass es nicht reichte, dort erfolgreich zu sein, um auf jene Positionen zu rücken, zu denen das Abitur Zugang eröffnet hatte, als ihresgleichen noch nicht die höhere Schule besuchte (vgl. Bourdieu 1997, S. 528f). Da dieser Prozess der Exklusion aber nach Öffnung des Bildungssystems schleicher und weniger trennscharf verläuft, spricht Bourdieu hier von potentiell Ausgegrenzten in der Institution, die sie andauernd beherbergt. In diesem Zusammenhang erwähnt er auch den „Platzierungssinn“ (Bourdieu 1997, S. 531), den die Schüler aus gutem Hause mitbringen und der es ihnen, in Form eines verschleierte Differenzierungsprinzips, ermöglicht, im richtigen Augenblick die richtige Entscheidung zu treffen. Dagegen sind die Kinder benachteiligter Familien gezwungen, „sich den Imperativen der Institution Schule oder dem Zufall zu überlassen, um sich ihren Weg durch ein immer komplexeres Universum zu schlagen“ (Bourdieu 1997, S. 531). Eine Folge der Bildungsexpansion liegt also tatsächlich in einer gewissen Demokratisierung, weil Öffnung des Schulsystems. Dies aber nur, so Bourdieus Einschätzung, um den Preis von „Dysfunktionen“ und einer „Verlagerung der Abstände“ (Bourdieu 1997, S. 529) zugunsten eher politischer Profite dieser Öffnung. Zudem bewirkt eine Vervielfachung von Titeln und deren

¹²⁰ Daher haben Bourdieu und Passeron auch, ungeachtet aller Ereignisse seit der Veröffentlichung des ersten Teils ihres Werkes (1964), die Analyse des Hochschulsystems einfach da fortgesetzt, wo sie 1964 aufgehört hatten, um 1970 „La Reproduction, Eléments pour une Théorie du Système d'Enseignement“ zu verfassen. In diesem zweiten Teil von „Die Illusion der Chancengleichheit“ wird im Wesentlichen die „Aufrechterhaltung der Ordnung“ (Bourdieu/Passeron 1971, S. 92ff), d.h. die Stabilität des Hochschulsystems, beschrieben.

Die Autoren gingen bei ihrer Untersuchung von vier grundlegenden Phänomenen aus (Bourdieu/Passeron 1971, S. 9): Die Ritualisierung der pädagogischen Kommunikation, die Umdeutung der sozialen Zugangschancen in Bildungsqualifikation, die Verschleierung kontinuierlicher Selektion während des Studiums durch Prüfungen und die Verschränkung der relativen Autonomie des Bildungswesens mit der Erhaltung der Struktur sozialer Klassen.

Inhabern eine Entwertung der Bildungszertifikate, was als paradoxe Folge der eigentlichen Intention bezeichnet wird.

Dies alles begünstigte zudem eine regionale Zersplitterung der Schulen mit der Folge, dass sich Gymnasien mit schlechterem Ruf herausbildeten, die den Zustrom der neuen Schülergruppen aufnahmen, und guten Gymnasien, „die in höchstem Maße behüteten Einrichtungen, wo Gymnasiasten aus guter Familie auch heute noch eine Schulzeit durchlaufen können, die sich nicht radikal von der unterscheidet, die ihre Väter oder Großväter gekannt haben“ (Bourdieu 1997, S. 527).¹²¹ Die Öffnung der Gymnasien durch die Bildungsexpansion bedeutete im Extremfall für die einen, dass sie jetzt einer neuen Form von Gewalt ausgesetzt waren – einer Gewalt, „der die Schule jene unterzieht, die nicht für sie geschaffen sind“ (Bourdieu 1997, S. 532) und die für die anderen eine Bedrohung darstellt. Es war daher in den 1980er Jahren die Rede von der „Malaise der Gymnasiasten“ (Bourdieu 1997, S. 533), womit aber eigentlich die Malaise der Vorstädte bzw. die der vielen Immigranten in Frankreich gemeint war. Durch die zunehmende Öffnung der Gymnasien auch für diese sahen sich diejenigen bedroht, die sich als legitime Besitzer des bisher weitestgehend exklusiven Abiturs empfanden.¹²²

Insgesamt ist das Phänomen, dass Eltern ihr Interesse vehement vertreten, also nicht neu. Gerade wenn der Sozialstaat unter Ressourcenknappheit leidet, haben Eltern das Bedürfnis, die Leistungen der Schule genau zu beobachten. Da das Schulsystem in seinem Bemühen sich anzupassen seit jeher den Wünschen der Eltern hinterherhinkt, kümmern diese sich selbst um die Inklusion der Kinder. So kommt es heute verstärkt zu einer regionalen Zersplitterung, ähnlich wie bereits von Bourdieu beschrieben. Hierdurch ergibt sich eine Differenzierung, die strukturell

¹²¹ Die Schüler selbst sind sich dessen sehr wohl bewusst. In einer Befragung bezeugte ein junger Einwanderer der zweiten Generation in den 1990er Jahren: „Nach und nach hab ich kapiert, dass das wohl mehr ein Schrott-Gymnasium ist als was anderes (...) als ich mit meinen Mitschülern gesprochen und festgestellt habe, dass sie in der gleichen Lage sind wie ich. Und ein anderer, der vor mir saß, dass der in der gleichen Lage ist wie ich. Und dann der hinter mir, dass dessen Situation die gleiche ist wie meine.“ (Bourdieu 1997, S. 542)

¹²² Ausführlich zu dem hier angesprochenen Widerspruch, schulisch allen alles zu bieten, und welche Folgen das für die Leistungsschwächeren hat, siehe Bourdieu 1997, S. 527 - 533.

parallel zu den für Frankreich beschriebenen Entwicklungen verläuft. Diese lässt, zwar nur informell, Schulen mit gutem und schlechtem Ruf entstehen. Das kommt daher, dass manche Eltern das Interesse ihres Kindes bzw. ihr eigenes stärker vertreten als andere. Dass sie versuchen, die eigenen Ressourcen im Alleingang zielsicher einzusetzen, bringt genau der Privatschulboom zum Ausdruck., Folgt man Bourdieus Ausführungen, würde sich ein großer Teil jener bildungsengagierten Individuen allerdings von der Illusion von Bildung als Rettung leiten lassen. Dabei rettet genau diese Investition gemäß dem Verdrängungswettbewerb nur jene, die ohnehin privilegiert sind. Es stellt sich daher für die eigene empirische Untersuchung die Frage, was die Individuen dennoch dazu veranlasst, mit aller Kraft in Bildung zu investieren. Aus der Mikroperspektive, die für die Erstellung des empirischen Materials eingenommen wurde, konnte nun nach den Gründen, von denen sich die Individuen bei ihrer Entscheidung leiten ließen, gefragt werden. Die Analyse des Materials erlaubt vielleicht auch Rückschlüsse darauf, ob die Individuen die beschriebene Illusion überhaupt wahrnehmen. Die Vermutung liegt nahe, dass sie bei ihrer Entscheidung, ganz im Sinne der Humankapitaltheorie, von einer Verlässlichkeit des Marktes ausgehen. Sie glauben daran, dass der Markt etwas für sie bereithält, wenn sie nur gut genug ausgebildet sind.

3.4.2.4. Zusammenfassung

Abschließend bleibt festzuhalten: Wenn sämtliche Argumentationen für eine Erklärung der Bildungsexpansion auf dem Prinzip der Statuskonkurrenz basieren, ist der Zusammenhang von verstärktem Bildungsengagement seitens der Eltern und Statuskonkurrenz evident. Zudem konnte gezeigt werden, dass der Wettbewerb durch zunehmenden Konkurrenzdruck aufgrund des damaligen Ziels, Deutschland international wettbewerbsfähiger zu machen, bereits auf der Makroebene angelegt war. Somit war es nur eine Frage der Zeit, bis sich der Druck auf das Bildungssystem und die Individuen erhöhte. Dieser Druck entlädt sich im verstärkten Bildungsengagement von Eltern, er findet seinen Ausdruck im viel diskutierten Privatschulboom und macht Bildung heute wieder zum heißen Thema. Vor dem Hintergrund der von mir aufgestellten Behauptung, dass die starke Nachfrage nach

Privatschulen als Ausdruck sozialer Abgrenzung betrachtet werden muss, erscheint das Phänomen als Zuspitzung eines Prozesses, der durch die Bildungsexpansion bereits vorgezeichnet worden war. Aus dieser Perspektive scheint die verstärkte Privatschulnachfrage nicht etwa vom Mitbestimmungs- und Demokratiedanken im Sinne eines Bürgerrechts für alle getragen zu sein. Vielmehr handelt es sich hierbei offensichtlich um eine verschärfte Ausdifferenzierung innerhalb der Gruppe der Bildung nachfragenden Eltern mit der Folge, dass sich soziale Disparitäten vergrößern. Hierauf gründet auch die Ungleichheitstheoretische Perspektive der vorliegenden Arbeit.

Die starke Nachfrage nach Privatschulen interpretiere ich als Folgeerscheinung der Bildungsexpansion unter verschärften Bedingungen.¹²³ Aus den Ausführungen dieses Kapitels ergeben sich nun die Fragen, die an das empirische Material zu stellen sein werden: Um was geht es den Individuen bei der Privatschulwahl? Geht es ihnen um eine bessere Positionierung ihrer Kinder? Wenn ja, in welchem Sinne? Eltern nehmen zwar Bildung als immer wichtiger wahr und agieren entsprechend, aber wie argumentieren sie? Zuletzt werden ihre Aussagen auch mit Bourdieus Feststellung konfrontiert, dass die Privilegien bei den Privilegierten bleiben. Dies wiederum würde bedeuten, dass viele mit ihrer Humankapital- und Invest-Perspektive nicht unbedingt die Gewinne machen werden, die sie sich vorgestellt haben.

Wenn nun Bildungsungleichheiten durch die Bildungsexpansion keineswegs beseitigt wurden und wenn die Bedeutung von Bildung und Bildungszertifikaten nicht etwa gesunken ist, sondern Bildungszertifikate im Gegenteil noch wichtiger geworden sind, um auf dem Arbeitsmarkt und in anderen Lebensbereichen bestehen zu können, darf, daran anschließend, eine Perspektive nicht übersehen werden: Wie verhält sich diese Entwicklung im Kontext der zunehmenden Individualisierung im ausgehenden

¹²³ Auch wenn dies im Verlauf der Ausführungen kaum zur Sprache kam, gibt es nicht nur ein verstärktes Bildungsengagement. Ein Blick auf die Verliererseite offenbart, dass bei der momentanen Entwicklung eindeutig jene exkludiert werden, die bei einem immer höheren durchschnittlichen formalen Bildungsniveau nur den Hauptschulabschluss oder gar keinen Abschluss vorweisen können. Sie sind die Verlierer in diesem Wettlauf (vgl. Leschinsky 2008, S. 114f).

20. Jahrhundert? Wenn es so ist, dass jeder, der kein Ausbildungspatent erwerben kann oder will, sich vom Arbeitsmarkt verdrängt sieht und auch auf dem Heiratsmarkt schlechte Chancen hat, dann ist dies an sich nichts Neues. Es spricht aber „gegen die Idee des Modernisierungsprozesses und stattdessen für eine zunehmende Schließung der Sozialstruktur und der sozialen Kreise“ (Blossfeld 1997, S. 470). Zumal diese Schließung sozialer Kreise anscheinend quantitativ zunimmt.¹²⁴

3.5. Zum Verhältnis von Individualisierung und Bildung

Im Folgenden soll aus ungleichheitstheoretischer Perspektive danach gefragt werden, wie sich Bildung im Individualisierungskontext der reflexiven Moderne¹²⁵ verhält. Zunächst, so der Kontext der Debatte, geht der Einfluss der Familie zugunsten von mehr Entscheidungsfreiheit und Gestaltungsspielraum der Einzelnen zurück, und so muss angenommen werden, dass dies auch eine Verringerung ungleicher Chancen auf Bildung impliziert. Schulze geht in diesem Zusammenhang so weit zu sagen, dass Ungleichheit latent wird, was daran liegt, dass die Gestaltung von Existenzformen und Netzwerken vom Subjekt bestimmt wird, „reguliert durch eine fundamentale Semantik, in der soziale Ungleichheit nicht explizit vorkommt“ (Schulze 1992, S. 79f) und ihre Ungleichheit die Subjekte nicht mehr sonderlich betrifft.

Die eigene Empirie lässt eher das Gegenteil vermuten: Gerade die angeblich weniger wichtig gewordenen Unterschiede, beispielsweise die Familienzugehörigkeit, zeigen sich als besonders ungleichheitsrelevant, da sie es sind, die Ungleichheitsstrukturen erzeugen. Im Kampf um das immer wichtiger eingeschätzte Gut der Bildung wird die

¹²⁴ Der Einfluss des Bildungssystems auf das Heiratsverhalten wirkte sich in den letzten Jahren sogar durch eine ansteigende Bildungshomogamie aus. Über den Einfluss des Bildungssystems auf den Heiratsmarkt siehe Blossfeld 1997.

¹²⁵ Mit dem Konzept der reflexiven Moderne wurde versucht, gegenüber bisherigen Theorien zur industriellen Modernisierung eine neue Perspektive auf die gesellschaftlichen Entwicklungen in der Moderne zu entwerfen. Siehe ausführlich den Sonderforschungsbereich 536 „Reflexive Moderne“ der Deutschen Forschungsgemeinschaft, unter: <http://www.sfb536.mwn.de/broschuere-2008-all.pdf>, zuletzt geprüft am 29. März 2012, sowie die erste gemeinsame Publikation des Sonderforschungsbereichs von Beck und Bonß aus dem Jahr 2001: „Die Modernisierung der Moderne“.

Kritik am staatlichen Bildungsmonopol lauter und scheint sich derzeit geradezu in einer verstärkten Privatschulnachfrage zu entladen. Beklagt werden die geringe Effizienz und die unzureichende Fähigkeit, angemessen auf die veränderten Anforderungen von Wirtschaft und Gesellschaft zu reagieren.¹²⁶ Dass Eltern die Sache zunehmend selbst in die Hand nehmen, kann zunächst als Ausdruck zunehmender Individualisierung der Bildungswünsche interpretiert werden. Dabei darf aber nicht übersehen werden: Die zugespitzte Individualisierung erzeugt Druck, einen verstärkten Druck, das Optimale zu ermöglichen bzw. zu erreichen, denn was unversucht bleibt oder gar misslingt, fällt auf einen selbst zurück.

Aus der Ungleichheitstheoretischen Perspektive der vorliegenden Arbeit muss daher Folgendes problematisiert werden: Die Ambivalenz der Individualisierungsdynamik würde sich dann bestätigen, wenn der Pluralisierung der Möglichkeiten ungleiche Chancen auf deren Nutzung gegenüberstehen. Um diese Behauptung zu überprüfen, soll im Folgenden zunächst auf das Individualisierungsphänomen in der reflexiven Moderne eingegangen werden, um anschließend den Zusammenhang von Individualisierung, Bildung und sozialer Ungleichheit zu analysieren. Abschließend soll das Phänomen der Individualisierung mit dem der Wissensgesellschaft verknüpft werden, was in Bezug auf die eigene Empirie als besonders relevant erscheint.

3.5.1. Individualisierung in der reflexiven Moderne

„Individualisierung bedeutet, dass das Individuum zentraler Bezugspunkt für sich selbst und die Gesellschaft wird.“ (Junge 2002, S. 7)

Daher unterscheidet sich ein individualisiertes von einem nicht individualisierten Individuum im Wesentlichen dadurch, dass es seinen Lebensentwurf selbst gestalten kann. Auch die Ausgestaltung der Gesellschaft als Ganze ist Ausdruck dieser Gestaltungsleistung bzw. Resultat der Entscheidungen der Individuen. Grundsätzlich

¹²⁶ Vgl. Preuschoff /Weiß 2004: Schulleistungen in staatlichen und privaten Schulen im Vergleich - eine Übersicht über neuere Forschungsergebnisse. DIPF-Publikation. Online verfügbar unter: http://www2.dipf.de/publikationen/veroeff2004_print.pdf, zuletzt geprüft am 29. März 2012.

kann Individualisierung, als Ergebnis gesellschaftlicher Modernisierung, verglichen werden mit Industrialisierung, Urbanisierung, Bürokratisierung oder mit Prozessen einer zunehmenden Demokratisierung oder sich vergrößernden sozialen Mobilität. Individualisierung bedeutet eine Abschwächung von Konventionen, das Auflösen bisher üblicher Formen des gesellschaftlichen Zusammenlebens. Das heißt, dass Einteilungen nach Stand und Klasse, Geschlecht oder Familienstand an Gültigkeit verlieren. Die Dinge sind nicht mehr wie bisher geordnet, Normen- und Rollenvorgaben haben nicht mehr dieselbe Stabilität oder Verbindlichkeit wie in vormodernen Gesellschaften, in denen zudem jegliche Wendung im Lebenslauf als gottgewollt galt. In der heutigen kapitalistischen Gesellschaft herrscht auch nicht mehr jene Lebensnot, jener existentielle Kampf ums Überleben, vielmehr hat der allgemeine Wohlstand heute ein vergleichsweise hohes Niveau. Er ermöglicht das, was entscheidend ist für individualisierte Gesellschaften, dass der Einzelne mehr und mehr Bedeutung erlangt. Dies impliziert mehr Freiheit für die Individuen, sich zu entscheiden, zu entwerfen und zu wählen, aber es bedeutet auch, mit jeder getroffenen Entscheidung zukünftige Handlungen in irgendeiner Art einzuschränken. Das Wesentliche ist hiermit gesagt: Individualisierung bedeutet Freiheit, Entfaltung und somit Gestaltung des eigenen Lebens. Individualisierung bedeutet aber auch die Bürde, sich mit unterschiedlichen Möglichkeiten auseinanderzusetzen, dem Zwang zur Eigenverantwortung unterworfen zu sein, selbst verantwortlich zu sein. Natürlich gab es historisch viele Prozesse, die bereits Individualisierungsprozesse waren und die Basis für die hier beschriebenen Individualisierungsphänomene bildeten. Die hier beschriebene Entwicklung erscheint demnach nicht als geschichtliche Neuheit.¹²⁷

Wenn man aber über klassische Analysen hinausgeht, erscheint der Prozess der Modernisierung und mit ihm die Individualisierung nicht länger als etwas, das einmal angestoßen immer weiterläuft. Vielmehr wird die Moderne reflexiv, sie modernisiert sich selbst: „Die westliche Moderne wird sich selbst zum Thema und zum Problem; ihre Basisprinzipien, Grundunterscheidungen und Schlüsselinstitutionen lösen sich im Zuge radikalierter Modernisierung von innen her auf; das Projekt der Moderne

¹²⁷ Zu den klassischen Thesen zur Modernisierung siehe insbesondere Junge 2002, S.10ff, sowie Schroer 2000, Beck 1994, Heitmeyer 1994, Keupp 1994 und Mayer/Müller 1994.

muss neu verhandelt, revidiert, restrukturiert werden.“ (Beck/Bonß 2001, S. 11) Für Individualisierungsprozesse in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ist daher Folgendes charakteristisch:

„Das historisch Neue besteht darin, dass das, was früher wenigen zugemutet wurde - ein eigenes Leben zu führen -, nun mehr und mehr Menschen, im Grenzfall allen abverlangt wird. Das Neue ist erstens die Demokratisierung von Individualisierungsprozessen und zweitens (eng damit zusammenhängend) die Tatsache, dass Grundbedingungen der Gesellschaft Individualisierungen begünstigen bzw. erzwingen (Arbeitsmarkt, Mobilitäts- und Ausbildungsanforderungen, Arbeits- und Sozialrecht, Rentenvorsorge etc.): die institutionalisierte Individualisierung.“ (Beck 1994, S. 21)

Daneben erleichtern die wachsenden „technischen Sicherheitsstandards, die Berechenbarkeit der Politik, die Universalisierung der Versicherung sowie eine immer bessere soziale Absicherung“ (Bonß/Hohl/Jakob 2001, S. 148) den Individuen das Leben. Die Unsicherheiten der ersten Moderne plagten die Individuen heute nicht mehr.¹²⁸ Allerdings wirken sich in der reflexiven Moderne unter anderem Arbeitslosigkeit und „schrumpfendes Erwerbsarbeitspotential“ (Bonß/Hohl/Jakob 2001, S. 149) negativ auf jenes Sicherheitsgefühl aus, das beispielsweise eine sichere Rente vermitteln kann.¹²⁹ Die Individuen in der reflexiven Moderne sehen sich mit vielen Fragen konfrontiert. So ist beispielsweise zu überdenken, was aus der Erwerbsgesellschaft wird (vgl. Bonß 2000) oder wie man mit dem Risiko der Gentechnologie umzugehen hat (Bonß 1993). Das Individuum lebt geradezu in einer „Risikogesellschaft“ (Beck 1986) – längst ein feststehender Begriff. Klassische Orientierungsmuster befinden sich in Auflösung, auf vertraute Leitbilder kann nicht mehr zurückgegriffen werden.

In der reflexiven Moderne ist das Individuum daher erheblichen Ambivalenzen ausgesetzt, und so kann das Glück der Freiheit auch als freier Fall betrachtet werden. Auf die Ambivalenzen postmoderner Identität geht Keupp (1994) in seinem Aufsatz mit gleichlautendem Titel ausführlich ein. Aus der Chance, eigene

¹²⁸ Mit „erste Moderne“ ist hier die Zeit ab der Aufklärung bzw. der Industrialisierung gemeint, die der klassischerweise beschriebenen Moderne entspricht.

¹²⁹ Zur „Konstruktion von Sicherheit in der reflexiven Moderne“ vgl. den gleichnamigen Aufsatz von Bonß/Hohl/Jakob 2001.

Entscheidungen treffen und eigene Netzwerke aufbauen zu können, ergeben sich für die Individuen Risiken, denn sich selbst zu organisieren ist höchst voraussetzungsvoll:

„Neben materiellen sind es zunehmend auch soziale und psychische Ressourcen, die dafür von Bedeutung sind. Eine Person, die in der Lage sein soll, ihr eigenes Beziehungsnetz aufzubauen, benötigt dafür spezielle psychosoziale Kompetenzen.“ (Keupp 1994, S. 339)

Die Bewältigung des Alltags kann aufgrund von Verunsicherung durchaus zu einer Herausforderung werden. Wo früher Anpassungsfähigkeit verlangt und Geborgenheit in der Gemeinschaft gegeben war, gehört es heute zu den wichtigen Fähigkeiten, mit einer Uneindeutigkeit zu leben, die einen täglich zwingt, selbstbestimmt und kritisch zu reflektieren.

Man mag sich jetzt fragen, wie es gelingen kann, „Freude aus Verunsicherung zu ziehen“ (Wolf, zitiert nach Keupp 1994, S. 345). Auch wenn die vorliegende Arbeit diese Frage nicht beantworten kann, untersucht sie doch Strategien zur Bewältigung jener beschriebenen Verunsicherung. Der Zusammenhang zwischen dem Umgang mit Verunsicherung und einem strategischen Bildungsverhalten ist offensichtlich: „Mit der Erosion rigider Identitätsformen öffnen sich Entfaltungsmöglichkeiten für Lebenssouveränität.“ (Keupp 1994, S. 336) Dies ermöglicht überhaupt erst, dass individuelle Bildungswünsche aufkommen und verfolgt werden. Und zudem gilt, „einen gesellschaftlichen Zwangszusammenhang verlassen zu können, ist eine Chance, ebenso, sich ein eigenes Netzwerk aufbauen zu können“ (Keupp 1994, S. 338). Man kann das Bildungswesen in Deutschland, insbesondere durch die Sprengelregelung, z.B. in Bayern, im Bereich der Grundschule als einen solchen Zwangszusammenhang für die Individuen betrachten. Dieser wird zunehmend verlassen. Da lockt der gesellschaftliche Markt der Möglichkeiten und ein Angebot von Lebenselixieren verschiedenster Art, die Heilung versprechen: beispielsweise neue Gehäuse, die aus Restbeständen des Alten zusammengezimmert worden sind (vgl. Keupp 1994, S. 336). Wenig verwunderlich in diesem Zusammenhang, dass der Humanismus im derzeitigen Bildungswirrwarr wieder hoch im Kurs steht. Dabei gibt Keupp zu bedenken, dass es materieller Ressourcen bedarf, neue Lebensformen zu erproben und einen eigenen Lebenssinn zu entwickeln. Dies wiederum vertieft die

gesellschaftliche Spaltung und führt zu einer wachsenden Ungleichheit der Chancen (vgl. Keupp 1994, S. 344). In Bezug auf die Schulbildung entspricht dies der Ungleichheitstheoretischen Perspektive der vorliegenden Arbeit.

Anhand der eigenen Empirie ist zu fragen, ob und inwiefern bzw. von wem der neue Freiheitsspielraum in Bezug auf die Schulbildung als Chance erlebt wird. Denn, mit Blick auf die Fragen, die sich die vorliegende Arbeit stellt, erscheint Folgendes wichtig: Die freigesetzten arbeits- und bildungsmarktabhängigen Individuen werden auch von Möglichkeiten und Moden in der pädagogischen Beratung und Betreuung abhängig (vgl. Beck 1986, S. 210). Mit Beck könnte man ebenso gut sagen, dass die Menschheit zur Individualisierung verdammt ist und dass Individualisierung ein paradoxer Zwang ist, der der Selbstinszenierung und der Einbindung in Netzwerke dient (vgl. Beck 1994, S. 14). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass dieser Zwang zu Fluchtstrategien führen kann, bei deren Verfolgung sich die Individuen am Ende, ohne es zu merken, in einem neuen Korsett wiederfinden. Habermas hat in diesem Zusammenhang auf Folgendes hingewiesen: „Geschlossene Weltbilder können sich im Meer eines dezentrierten Weltverständnisses nur auf abgeschirmten subkulturellen Inseln stabilisieren.“ (Habermas, zit. nach Keupp 1994, S. 341) Waldorfschulen können beispielsweise als solche Inseln angesehen werden. Es scheint demnach, als sei vieles von dem, was der Privatschulboom zum Ausdruck bringt, durch die Prozesse der Individualisierung in der reflexiven Moderne angelegt.

3.5.2. Schichtspezifische Abgrenzung über Bildung in der individualisierten Gesellschaft

Der gesamtgesellschaftliche Individualisierungsschub führte zu dem von Beck beschriebenen „Fahrstuhleffekt“ (Beck 1986, S. 124). Mit einem „historischen Ruck“ (Beck 1986, S. 124) wurde das Leben durch höhere Lebenserwartung, kürzere Erwerbsarbeitszeit und vergleichsweise hohe Reallöhne für alle komfortabler. Dabei stieg auch das allgemeine Bildungsniveau, und Fragen nach sozialer Ungleichheit schienen sich lange Zeit „verkrümmelt“ (Beck 1983, S. 36) zu haben, als das allgemeine Wohlstandsniveau angehoben wurde. Jetzt sind die Individuen auf sich

selbst verwiesen und individuell für ihren Erfolg verantwortlich. Hinzu kommen neue Anforderungsprofile des Arbeitsmarkts, und so produziert und verstärkt eine hochgradig individualisierte Gesellschaft auch die Pluralität im Bildungswesen. Wo gesellschaftliche Probleme nicht mehr im Kontext von Schichtzugehörigkeit diskutiert werden, muss zumindest angenommen werden, dass Bildung in der individualisierten Gesellschaft nicht mehr von alten Momenten der Vergesellschaftung, wie Stand, Klasse oder Schicht, abhängt.

Entsprechend argumentiert Schulze, dass es ein neues Beziehungsmuster des Subjekts und seiner Situation gibt, das im Kern durch weniger soziale Kontrolle in der Nachbarschaft, Verwandtschaft, Berufs- oder Religionsgemeinschaft gekennzeichnet ist (vgl. Schulze 1992, S. 69). Er spricht davon, dass der Möglichkeitsraum der Individuen immer mehr wächst, wobei es jetzt für die Handlungen der Individuen nicht mehr ausschlaggebend ist, wodurch sie gezwungen bzw. in ihrem Handeln begrenzt sind, sondern wie sie ihre Situation verarbeiten.¹³⁰ Die Lebensverhältnisse der Menschen, die Existenzformen in individualisierten Gesellschaften gestalten sich jetzt, wie es scheint, so:

„Je mehr die Grenzen der Situation zurücktreten, je mehr Möglichkeiten dem einzelnen zur Verfügung stehen, desto mehr verfällt er vom Einwirken auf das Wählen. Es ist einfacher, einen neuen Gegenstand zu erwerben, als einen alten zu reparieren; wenn es einem irgendwo nicht gefällt, wechselt man eher das Ambiente, als dass man etwas zur Veränderung der Atmosphäre tun würde; statt sich mit jemandem auseinanderzusetzen, mit dem man nicht zurechtkommt, bricht man die Beziehungen ab usw.“ (Schulze 1992, S. 70)

Wenn die Individuen nicht mehr von jenen Grenzen umgeben sind, die sie bisher zum Gleichsein zwangen, beginnen sie auch, so Schulze weiter, sich „in ihren Existenzformen auseinanderzuentwickeln, und zwar selbst dann, wenn sie von ähnlichen Situationen betroffen werden“ (Schulze 1992, S. 72). Die Grenzen der

¹³⁰ Hier verweist er auf den „Modus des Nahelegens“ und den „Modus des Auslösens“. Wichtig ist für Schulze dabei die „Prägung des Subjekts durch seine Situationsgeschichte“ und die Konfrontation mit situativen Vorgaben im Hier und Jetzt, die das Subjekt als Material für seine Existenzformen verwendet, etwa in Schaufenstern ausgelegte Waren, Zufallsbekanntschaften, Gesprächsfetzen in Talkshows, Musik aus dem Autoradio usw. (vgl. Schulze 1992, S. 69).

individuellen Situation sind nur noch wenig ausschlaggebend, was zugespitzt formuliert bedeutet, dass Unterschiede unwichtig werden.

Kritisch muss hierzu Folgendes eingewendet werden: Das allgemeine Wohlstandsniveau hat sich zwar erhöht, aber bei relativ gleichbleibenden Ungleichheitsverhältnissen. Das heißt, die Verteilung sozialer Ungleichheit in Deutschland hat sich kaum verändert.¹³¹ Und so kann auch Bildungsungleichheit in Deutschland nicht losgelöst von der Schichtzugehörigkeit gesehen werden. Der Blick auf die eigene Empirie zeigt, dass, wenn Bildung in den Fokus rückt, die Grenzen schnell keine untergeordnete Rolle mehr spielen, sondern im Gegenteil sehr konkret werden. Im Wettlauf um Bildung lässt sich ein wachsender Konkurrenzdruck beobachten, und der führt, wie von Beck beschrieben, „zu einer Individualisierung unter Gleichen, d.h. in Beziehungs- und Verhaltensfeldern, die gerade durch Gemeinsamkeiten (gleiche Ausbildung, gleiche Erfahrung, gleicher Wissensstand) gekennzeichnet sind“ (Beck 1994, S. 48). In der starken Nachfrage nach Privatschulen scheint sich die von Beck beschriebene Individualisierung unter Gleichen zu manifestieren, die für wachsenden Konkurrenzdruck in individualisierten Gesellschaften steht.

Aber der beschriebene Gruppeneffekt weist letztlich nicht auf Individualisierung im Sinne der Herauslösung aus Schichtzugehörigkeitskontexten hin. Insbesondere höher gebildete Eltern schicken ihre Kinder immer öfter auf Privatschulen (vgl. Spieß/Lohmann/Feldhaus 2009). Also handelt es sich um den paradoxen Effekt einer schichtspezifischen Strukturierung. Die individualisierungsbedingte Herauslösung der Individuen aus Schichtzugehörigkeitskontexten bewirkt offensichtlich ein Phänomen, das ihre Zugehörigkeiten wieder stärker hervorhebt. Offensichtlich ist der Trend zur Privatschule charakteristisch für die „bildungsbürgerliche Mitte“ (Knötig 2010, S. 350). Der durch die individuelle Aufstiegsorientierung in individualisierten Gesellschaften erzeugte Druck scheint sich im Kampf um die Ressource Bildung zu entladen. Dabei

¹³¹ Die gleichbleibende Verteilung von Ungleichheit in der Bundesrepublik seit den 1960er Jahren lässt sich über die Einkommensverteilung nachvollziehen, wie beispielsweise tabellarisch bei Junge 2002, S. 52.

fordert die Selektionsfunktion von Bildung eine Aufstiegsorientierung der Individuen. Eine Aufstiegsorientierung, die „selbst dort noch wirksam bleibt, wo ‚Aufstieg durch Bildung‘ illusionär und Bildung in ein notwendiges Mittel gegen den Abstieg verwandelt und abgewertet wird“ (Beck 1994, S. 47).

Wie die eigenen Ergebnisse zeigen, wird mit der Investition in Bildung häufig eine Maßnahme gegen den sozialen Abstieg ergriffen. Angelehnt an Bourdieu wurde bereits reflektiert, dass jene Maßnahmen durchaus illusorisch sein können.

3.5.3. Individualisierung und Bildung in der wissensbasierten Gesellschaft von heute - über Wissen, Bildung und Uneindeutigkeit

Das vielerorts mit Pathos besungene Ende der Industriegesellschaft im Kontext der Debatte um die Wissensgesellschaft wurde nicht nur von Euphorie getragen. Gleiches gilt für die neuen Freiheiten im Kontext der Individualisierungsdebatte. Vor dem Hintergrund der Fragen, die sich die vorliegende Arbeit stellt, erscheint der Aspekt von Uneindeutigkeit und Unsicherheit als Herausforderung – insbesondere im Hinblick auf die Frage, was Schulbildung heute überhaupt sein soll. Die eigene Empirie zeigt: Die Auswirkungen von Wissensgesellschaft und Individualisierung haben auch das Bildungssystem zu Beginn des 21. Jahrhunderts erschüttert. Hinzu kommt, dass „die Globalisierung von Informations- und Kommunikationsflüssen, das Vordringen des Datensammelns, Kopierens, Speicherns, Übermittelns, Manipulierens und Managens von Daten in alle Lebensbereiche und Aktivitäten“ (Prisching 2008, S. 16) dazu geführt hat, dass so viel Kommunikation und Datentransfer möglich ist wie nie zuvor. Aber wer sich von den neuen Informations- und Kommunikationsflüssen zu sehr euphorisieren lässt, dem sei entgegengehalten:

„Die Wissensgesellschaft ist keine besonders kluge Gesellschaft. Das Ziel der Wissensgesellschaft ist nicht Weisheit, auch nicht Selbsterkenntnis im Sinne des griechischen Gnóthi seauton¹³², nicht einmal die geistige Durchdringung

¹³² Gnóthi seauton (gr.) ist eine auf Apollon zurückgeführte Forderung im Denken der antiken Griechen und heißt so viel wie „erkenne dich selbst“. Der Gedanke geht auf Heraklit zurück, der forderte, dass alle Menschen das Recht haben sollten, sich selbst zu erkennen und verständig zu denken.

der Welt, um sie und ihre Gesetze besser zu verstehen. Es gehört zu den Paradoxa der Wissensgesellschaft, dass sie das Ziel jedes Erkennens, die Wahrheit oder zumindest eine verbindliche Einsicht, nicht erreichen darf. In ihr, in dieser Gesellschaft lernt niemand mehr, um etwas zu wissen, sondern um des Lernens selbst willen. Denn alles Wissen, so das Credo ausgerechnet der Wissensgesellschaft, veraltet rasch und verliert seinen Wert.“ (Liessmann 2006, S. 26f)

Auf der Suche nach Wert und Qualität von Wissen lässt sich in der Praxis eine sonderbare Spaltung beobachten: einerseits eine Kluft zwischen der vielgelobten Hochkarätigkeit von Qualifikationen und Institutionen und andererseits ein wachsendes Bewusstsein davon, dass es an basalen Fähigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen mangelt. Lehrer beklagen ein sinkendes Niveau. Es ist gar von der „Erosion sämtlicher Etagen des Bildungssystems“ (Prisching 2008, S. 219) die Rede. Aber mit Blick auf das Bildungssystem ergibt sich das Problem, dass niemand mehr zu sagen weiß, worin Bildung bzw. Allgemeinbildung heute überhaupt zu sehen ist. Und dies stellt, so Liessmann, nicht einmal einen Mangel dar, sondern ist einfach das Resultat einer Einstellung oder Haltung gegenüber Bildung. Diese wird heute auf Ausbildung reduziert und Wissen zu einer bilanzierbaren Kennzahl des Humankapitals degradiert (vgl. Liessmann 2006, S. 10). Er geht sogar so weit zu behaupten, dass sämtliche Bildungstheorien, gemessen an dem, was in der europäischen Tradition unter der Bildbarkeit des Menschen verstanden wurde, heute eigentlich eher als „Theorie der Unbildung“ bezeichnet werden müssten.¹³³ Der Umgang mit Wissen stehe heute „jenseits jeder Idee von Bildung“ (Liessmann 2006, S. 26f).

Als Ursache gibt Liessmann, entsprechend der von Bell angeführten Instrumentalisierung von Wissen, eine grundsätzliche Industrialisierung und Ökonomisierung des Wissens an. Die neue „Unbildung“ kann demnach weder einem individuellen noch einem bildungspolitischen Versagen zugeschrieben werden. Nach Liessmann erscheint sie als schicksalhaft, als unvermeidbar, als Konsequenz der

¹³³ Liessmann 2006: Theorie der Unbildung. Wien.

Ökonomisierung des Geistes. Es scheint fast so, als würden wir heute als Witzfiguren dessen auftreten, was Sennett 1998 beschrieben hat.¹³⁴ Grund dafür ist, dass bei allem, was der flexible Mensch heute wissen muss, „jede synthetisierende Kraft“ (Liessmann 2006, S. 8) des Wissens fehlt. Wissen gleicht, so Liessmann, einem Stückwerk: Es ist schnell herstellbar, leicht wieder zu vergessen und zumindest vor dem Hintergrund des Anspruchs, dass Wissen irgendwie zu Erkenntnis oder Wahrheit führen soll, als solches geradezu paradox. Dem eben beschriebenen Paradoxon der Wissensgesellschaft, dass sie das Ziel jedes Erkennens, oder zumindest eine verbindliche Einsicht, nicht erreichen darf, fügt Liessmann noch das Paradoxon hinzu, dass Wissen umso schneller an Wert verliert, je mehr sein Wert heute beschworen wird.

Jetzt ist man geneigt, sich selbst zu fragen, was denn Wissen oder Allgemeinbildung überhaupt ist. An dieser Stelle sei auf das von Prisching beschriebene bürgerlich-abendländische Modell (vgl. Prisching 2008, S. 185ff) verwiesen. Unhinterfragt und irgendwie selbstverständlich, man ist ja schließlich damit aufgewachsen, eignet es sich noch am ehesten als Definition für Allgemeinbildung. In diesem Fall würde man eben am abendländischen Bildungskanon festhalten, argumentieren, dass Tradiertes sich bewiesen habe und beispielsweise Goethes Faust als einen Bezugspunkt im kultivierten Denken anführen. Allerdings, so Prisching, können sich auch schnell Bedenken und sogar Hilflosigkeit einstellen. Wenn etwa eingewendet wird, auf Goethe und andere Relikte früherer Jahrhunderte sei leicht zu verzichten und so viel anderes sei wichtiger oder unterhaltsamer (vgl. Prisching 2008, S. 185), findet sich jemand, der solch bürgerlichen Vorstellungen von Bildung anhaftet, heute tatsächlich auf verlorenem Posten. Zumindest scheint es gerade nicht en vogue zu sein, dem Bildungsbürgertum anzugehören:

„Bezeichnenderweise bekennen sich auch diejenigen, die ihren Grundsätzen, ihrer Lebensführung und habituellen Eigenart zufolge durchaus zum Bürgertum zu rechnen wären, keineswegs dazu, sondern verleugnen es durch allerlei abschwörerisch gemeinte, modische Mitläuferei. Die Gegenstimmen

¹³⁴ Sennett 1998: Der flexible Mensch. Berlin. Original 1998: The Corrosion of Character.

gibt es nicht. Das Bürgertum hat schlechthin keinen Anwalt mehr.“ (Fest 2007, S. 12)¹³⁵

Eines wird klar: Wenn man ständig über Bildung diskutiert, befindet sich Bildung in der Krise. Alles Selbstverständliche wird hinterfragt.¹³⁶ Der letzte Versuch, auf die Frage, was der Gebildete wissen muss, eine Antwort zu erhalten, führt den einen oder anderen vielleicht zu Büchern wie „Bildung. Alles, was man wissen muss“ (Schwanitz 1999). Es hilft aber nur jenen, die festgelegt haben wollen, was dazugehört und was nicht, und sich nicht daran stören, dass alles vermeintliche Kulturgut in *ein* Buch gepresst wird. Gerechterweise muss man hinzufügen, dass der Autor selbst bar jeder Illusion ist, die von ihm erstellte Bildungsübersicht könne allgemeine Gültigkeit besitzen: „Der alte Bildungsstoff scheint fremd geworden und ist in Formeln erstarrt. Auch die Bildungsprofis vertreten ihn nicht mehr mit Überzeugung.“ (Schwanitz 1999, S. 7) Dennoch ist er der Meinung, dass ein „Buch mit dem ganzen Marschgepäck, das man Bildung nennt“ (Schwanitz 1999, S. 8) überfällig war und heute hilfreich sein kann.

Auf dieses Marschgepäck können andere leicht verzichten, wie Prisching nicht ohne Empörung feststellt:

„Es zählt nur die Gegenwart. Vergangenheit ist ein hinreichender Ablehnungsgrund. Man braucht nichts zu lesen, was älter als fünf Jahre ist, da

¹³⁵ In bestimmten Institutionen, wie beispielsweise dem Gymnasium, dem Theater, Konzerten, Museen oder dem Vortragswesen hat der bürgerliche Bildungskanon einst Gestalt gefunden. All diese Einrichtungen sind heute beträchtlichen Veränderungen unterworfen. Alte Standards der Sprache gelten als überkommen und ehemalige Rituale der Bildung, wie beispielsweise der Besuch einer Oper, verlieren ihr Gewicht als gesellschaftliches Ereignis (vgl. Fuhrmann 2000, S. 9f). An dieser Stelle sei noch angemerkt, dass es derzeit ein neues Phänomen gibt, das wohl für die Erosion des Bürgerlichen steht, aber gleichzeitig verdeutlicht, dass Bürgerlichkeit als Fundament eines Lebensstils bestehen bleibt. Ein Fundament, das spielerisch ergänzt wird: „Bobo“ ist eine Abkürzung aus den Wörtern bourgeois und bohémien, die weitestgehend gegenteilige Bedeutung haben. Bobo hat eher eine abwertende Färbung und meint etwa „Möchtegern-Bohémien“. Dieser Lebensstil vereint, was bislang unvereinbar schien: reich sein und rebellieren, Erfolg im Beruf bei unangepasster Haltung, Yuppietum und Hippiesein. Der bourgeoise Bohémien verkörpert idealistisches Leben, schwört dabei dem Materialismus nicht ab und ist kreativ, aber korrekt (vgl. Brooks 2000). Noch aktueller in „Zukunft machen“ (Wenzel 2007): Auch hier wird ein neuer Lebensstil beschrieben, der Lifestyle of Health and Sustainability (LOHAS).

¹³⁶ Das gilt im Übrigen für sämtliche Bereiche der Postmoderne. Der rapide gesellschaftliche Strukturwandel stellt in Frage, was als selbstverständliche Bestandteile der Moderne galt.

der Fortschritt und die Wissensexplosion alles Frühere längst überholt haben. Allein der Verweis auf die Zahl der abgelaufenen Jahre seit der publizistischen Tätigkeit in Betracht stehender Personen beweist für sie die Absurdität derartiger Rückgriffe auf historische Materialien, und sie verkünden diese Absurditätsbehauptung mit jenem Selbstbewusstsein, das Ignoranten schon immer ausgezeichnet hat. Sie vermuten, dass es sich bei jenen Rückständigen, die mit Argumenten aus ferner Vergangenheit und staubigen Büchern hantieren, nur um Leute handeln könne, die noch nicht gemerkt haben, dass man mittlerweile die Schwelle zum 21. Jahrhundert überschritten hat. Der präpotente Präsentismus, der auf der Grundlage eines soliden Nichtwissens gut gedeiht, hat sich im öffentlichen Diskurs eine starke Position erobert.“ (Prisching 2008, S. 186)

Auf die Frage, was man denn heute, als Bürger der Wissensgesellschaft, wissen muss, kann es hier keine befriedigende Antwort geben. Zumal man wieder nur Hinweise erhalten würde auf das, was noch alles dazugehört, und das Ganze gemäß der Paradoxie der Wissensgesellschaft schon im selben Moment obsolet wäre. Es ist auch nicht das Anliegen dieser Arbeit, derartige Fragen zu beantworten. Es sollte vielmehr gezeigt werden, dass man bei der Behandlung eines Themas, das um Wissen, Bildung, Schulbildung und Allgemeinbildung kreist, heute auf einen Diskurs stößt, der zu klären versucht, was überhaupt die entsprechenden Inhalte sein sollen. Dies hat für die eigene empirische Untersuchung durchaus Relevanz: Die Ergebnisse der Befragung zeigen geradezu ein Abbild dieser Uneinheitlichkeit.

Dass derzeit unterschiedlichste Vorstellungen darüber herrschen, was Schule vermitteln kann und soll, ist daran zu erkennen, dass sich nicht nur bildungspolitisch ambitionierte Vertreter des Staates, sondern auch Eltern „den Kopf zerbrechen“. Dies veranlasst sie zu einer Suche, die ihren Ausdruck in der gestiegenen Privatschulnachfrage findet. Besonderes Augenmerk verdienen dabei Befürworter reformpädagogischer Modelle. Es scheint, als versuchten sie mit dem dort herrschenden Anspruch, „ganzheitlich“ zu lehren, jener synthetisierenden Kraft des Wissens zu begegnen, die angeblich in unserer Wissensgesellschaft verloren gegangen ist. Und was die verstärkten schulpolitischen Maßnahmen, gängelnde Vorschriften der Ministerien und Klagen über den Verlust an Qualität angeht, so

drückt sich darin vermutlich nur das Bemühen aus, in einer problematisch gewordenen Umgebung und angesichts unsicher gewordener Ziele anständige Arbeit zu leisten (vgl. Prisching 2008, S. 223). Auch Bell schloss sein Buch über die nachindustrielle Gesellschaft mit dem Kommentar ab, in Anbetracht der bevorstehenden Aufgaben gebe es nur die Möglichkeit, sich an der Konstruktion der Wirklichkeit zu beteiligen.

3.5.4. Zusammenfassung

Der Möglichkeitsraum für den Einzelnen ist durch die beschriebenen Individualisierungsprozesse enorm gewachsen. Ehemalige Symbolisierungszwänge scheinen sich nach Schulzes Argumentation geradezu aufgelöst zu haben, was zugespitzt formuliert bedeutet, dass heute jeder wählen kann, was er essen, lesen, tragen, fahren, sein möchte. Auch in Bezug auf die Wahl der Schule für das eigene Kind scheinen alle Türen offen zu stehen. Diese Entwicklungen münden einerseits in einem Unsichtbarwerden von Ungleichheit. Andererseits erzeugen sie einen neuen Druck durch die Individualisierung als gesamtgesellschaftliches Phänomen. Dieser Druck bedingt aber, dass die eben noch von Schulze als weniger wichtig beschriebenen Unterschiede und Grenzen im vorliegenden Fall des Privatschulbooms außerordentlich wichtig, weil ungleichheitsrelevant werden. Der Zusammenhang zwischen Individualisierung und schichtspezifischer Abgrenzung ist demnach offensichtlich.¹³⁷ Individualisierung führt nicht zur Auflösung von Milieus, sondern schafft neue Gegebenheiten für die Bildung anderer, gewählter Milieus. Jetzt kommen neue „extrafunktionale Hintergrundkriterien einer Zugehörigkeit zu sozialen Kreisen, die durch die Bildungsexpansion gerade überwunden werden

¹³⁷ Auch Schulze muss bei der Frage, ob Ungleichheit obsolet wird Zugeständnisse machen, und verweist dabei sogar explizit auf den Bereich Bildung und dort auf eine, wie er es nennt, Differenzierung von Subjekttypen“ (Schulze 1992, S. 80).

sollten“ (Beck 1986, S. 139), hinzu.¹³⁸ Dies entspricht dem häufig geäußerten Verdacht, dass Individualisierung „mit Atomisierung und Entsolidarisierung verbunden ist“ (Junge 2002, S. 26). Und es entspricht der Argumentation von Pierre Bourdieu, der von einem sozialen Verdrängungswettbewerb infolge der Bildungsexpansion sprach. Die oberen Sozialschichten investieren seither verstärkt im Bildungsbereich (vgl. Bourdieu 1987, S. 222).

Vor dem Hintergrund eines erhöhten Wettbewerbs in individualisierten Gesellschaften erscheint der Privatschulboom einerseits wie eine Zuspitzung dieser sozialen Verdrängung. Andererseits ergibt sich aber aus ungleichheitstheoretischer Sicht das Problem, dass soziale Ungleichheit durch die Individualisierung im Bewusstsein der Individuen nur noch latent existiert. Wenn Bildungserfolg und -misserfolg in individualisierten Gesellschaften persönlich zugeschrieben werden, hat jeder sein Schicksal selbst in der Hand. Es liegt an jedem selbst, seine Chancen zu nutzen. Demnach dürfen die Akteure nichts unversucht lassen. Dabei soll das neu erworbene Wissen am besten schon auf vorbereiteten Nährboden fallen. So entsteht aber der Teufelskreis, dass wieder festgelegt werden müsste, zu welchem Zeitpunkt und mit welchem Inhalt mit Bildung begonnen werden soll. Man denke nur an das Stichwort Frühförderung.

Die vorhandenen Möglichkeiten zu definieren und abzuwägen, sind Eltern gerade eifrig am Werk. Ihr Handeln ist Teil der individualisierten, weil selbstbestimmten Entscheidung über die Lebensform, in der sich die eigene Persönlichkeit ausdrücken soll: Welche Bedeutung hat Schule für uns? Wie passt diese oder jene Pädagogik zu meinem Kind? Wird sie sein Leben nachhaltig prägen? Und steht nicht alles

¹³⁸ Becker und Lauterbach weisen in diesem Zusammenhang auf eine erneute soziale Schließung der Gymnasien seit den 1980er Jahren hin. Diese erfolgt „statt nach sozioökonomischen Ressourcen nunmehr nach Bildung“ (Becker/Lauterbach 2008, S. 23). Im Zuge der Bildungsexpansion findet die intergenerationale Reproduktion von Bildungsungleichheiten verstärkt über Bildung statt. Becker und Lauterbach vermuten hierin einen der Gründe, warum die Bildungsexpansion zwar zu mehr Bildungschancen, aber nicht zu mehr Chancengerechtigkeit führte. Man denke in diesem Zusammenhang an den *unbedingten* Besuch eines humanistischen Gymnasiums oder die Wahl des neusprachlichen Zweigs, der *wenigstens* mit Latein als erster Fremdsprache beginnt. Die geistigen Fähigkeiten des Sprösslings sind bei solchen Entscheidungen der Eltern oft von nachrangiger Bedeutung.

Bestreben letztlich unter dem Stern der, wie Liessmann es nannte, schicksalhaften Ökonomisierung des Geistes?¹³⁹

Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit finden sich Antworten auf diese Fragen. Es wird aufgezeigt, welche Lösungsstrategien für welche Probleme vorhanden sind. Im Sinne Bells muss danach gefragt werden, welche Konstruktionen der Wirklichkeit am Ende tragfähige Ansichten bewirken – Ansichten, die in der „individuellen“ Entscheidung für eine und natürlich nicht *irgendeine* private Schule münden. Sind die bürgerlichen Vorstellungen tatsächlich nicht länger en vogue? Finden sich unter den Akteuren womöglich keine Abendland-Nostalgiker mehr, sondern nur noch Fortschritts-Enthusiasten? Wie wirken sich die Charakteristika der wissensbasierten Gesellschaft auf individualisierte Bildungsentscheidungen aus?

3.6. Die Aufrechterhaltung der Ordnung¹⁴⁰ - Bildung als Institutionalisierung von Statusdifferenz?

Die Ausführungen über die Bildungsexpansion und ihre unintendierten Folgen haben bereits deutlich gemacht, worum es Bourdieu in seiner Theorie geht: Aus der ungleichheitstheoretischen Perspektive, die er auf allen Ebenen seiner Analyse anwendet, fasst er die Entwicklungen der Bildungsexpansion so zusammen, dass es zwar immer mehr Bildungsmöglichkeiten gibt, aber dennoch kaum einen Ausgleich bei den Ungleichheiten zwischen den sozialen Schichten.¹⁴¹ Nach Bourdieu hat die Bildungsexpansion wenig gebracht, da die Privilegierten weiterhin die besseren Chancen haben. Gleichzeitig wurde aber durch die Reformen die Illusion auf

¹³⁹ Vieles deutet darauf hin. Ein Rückblick auf die Entwicklung von Bildungsideologien im Zusammenhang mit Kindheit zeigt, dass insbesondere ab Mitte der 1990er Jahre die Bildung der Kinder als Möglichkeit der Erzeugung von Humankapital angesehen wird. Seither werden wirtschaftspolitische Argumentationen mit Familienpolitik und Erziehungsidealen verbunden. Eine ausführliche Analyse entsprechender Regierungserklärungen und Erziehungsratgeber seit 1949 findet sich bei Correll 2010: Anrufungen zur Mutterschaft. Eine wissenssoziologische Untersuchung von Kinderlosigkeit.

¹⁴⁰ Titel des gleichnamigen zweiten Teils der von Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron veröffentlichten Studie „Illusion der Chancengleichheit“ (1971).

¹⁴¹ Bourdieu stellt innerhalb seiner Gesellschaftstheorie Bildungsungleichheit dar und wird daher häufig für die Makroperspektive angeführt. Auf der Mesoebene leistete er mit seiner Untersuchung über die „Illusion der Chancengleichheit“ (1971) Pionierarbeit, und für die Mikroebene steht sein bekannt gewordenes Habitus-Konzept (1987).

„gleichere“ Chancen für die Benachteiligten im Bildungswettbewerb erzeugt. Zudem ergibt sich durch die von Bourdieu beschriebene Paradoxie der Abwertung der Bildungszertifikate ein weiteres Problem, vor dem die Individuen heute stehen. Nämlich die weit verbreitete Einschätzung, ohne Abitur kaum eine Chance zu haben. Aus den empirischen Ergebnissen sei die Beobachtung einer Befragten zu diesem Thema vorweg genommen:

„Weil das auch von der Wirtschaft so ist, für Berufe, wo früher locker ein QA gereicht hat, sitzen jetzt welche aus der Realschule. Und die, die aus der Realschule waren, da muss jetzt mindestens das Abitur her, weil sonst geht das ja gar nicht.“ (Stöckle 35)

Hinzu kommt, dass durch die Forderung von Picht, Deutschland müsse wettbewerbsfähiger werden, die Dynamik des Bildungssystems bereits auf politischer Ebene angelegt war. Mehr Investition in Bildung sichert die Konkurrenzfähigkeit, so die allgemeine Annahme heute, wie auch die eigenen Ergebnisse zeigen:

„Die Konkurrenz schläft nicht (...) Der Arbeitsmarkt, äh, Sie müssen ja gar nicht weit gucken. Wir haben Arbeitslosigkeit, weil wir hoch spezialisiert sind. Das wird immer mehr werden, weil wir einfach auf dem Markt der Technologie uns weiter entwickeln (...) und zwar rasant. Und da werden wir einfach immer mehr brauchen, wenn wir da nicht reagieren, ham unsere Kinder keine Chance.“ (Schöberl 16)

Die genannten Effekte der Bildungsexpansion legten bereits einen Grundstein für die gesteigerte Nachfrage nach Privatschulen. Sie machten ein verstärktes Distinktionsbestreben des Bildungsbürgertums (vgl. Knötig 2010) erst möglich. und insofern war das Distinktionsverhalten geradezu erwartbar. Eine ungleichheitstheoretische Arbeit muss dabei Folgendes verdeutlichen: Benachteiligt sind all jene, die dem Druck nicht standhalten, keinen hohen Bildungsabschluss ergattern, aus einer „bildungsfernen“ Familie stammen. Dies ist bei gleichzeitiger Beurteilung nach eigener Leistung, ein Kriterium, das der heutigen liberalen Konzeption von Schule zugrunde liegt und das als Instanz der Umverteilung von sozialen Chancen gesehen wird. Soziale Chancen können durch eigene Anstrengung erworben werden, so das

Credo. Bourdieu und Passeron bezeichneten dieses Prinzip als „Deckmantel der Neutralität“ (Bourdieu/Passeron 1971, S. 93), unter dem Ungleiches in den Zusammenhang von Gleichheit gestellt wird. Damit werden sozusagen systematisch die Vorsprünge an kulturellem Kapital übersehen, die Kinder aus höheren Schichten mitbringen. Inzwischen ist der Arbeitsmarkt tatsächlich von zahlreichen Inhabern eines Diploms besetzt, wie im Kapitel über die Wissensgesellschaft eingehend beschrieben. Dies erklärt auch, dass Schulversagen immer häufiger bis in die Unterschichtmilieus hinein als eine Katastrophe erlebt wird (vgl. Bourdieu 1997, S. 529f).

Für die bildungsnahen Familien beschreibt Bourdieu einen sozialen Verdrängungswettbewerb, in dem sie noch verstärkt im Bildungsbereich investieren, um den Seltenheitsgrad ihrer Abschlüsse und die damit einhergehenden Positionen innerhalb eines Klassengefüges, einer Struktur zu wahren:

„Der Eintritt in den Wettlauf und in die Konkurrenz um Schulabschlüsse auch solcher Fraktionen, die bislang die Schule nur gering in Anspruch genommen hatten, hatte mittelbar zur Folge, dass die Klassenfraktionen, deren Reproduktion weithin oder ausschließlich über Bildung gewährleistet wird, zur Wahrung des relativen Seltenheitsgrades ihrer Abschlüsse und damit einhergehend zur Aufrechterhaltung ihrer Position innerhalb der Struktur der Klassen verstärkt im Bildungsbereich investieren mussten – wobei die Bildungsprädikate und das sie vergebende Schulsystem zum vorrangigen Objekt in der Konkurrenz zwischen den Klassen gerieten, mit der weiteren Konsequenz sowohl eines generellen und steten Anstiegs der Nachfrage nach Bildung als auch der Inflation der Bildungsprädikate.“ (Bourdieu 1987, S. 222)

Da eine sozioökonomische Homogenität im Privatschulmilieu nicht von der Hand zu weisen ist (Spieß/Lohmann/Feldhaus 2009, Knötig 2010), interpretiere ich den aktuellen Boom der Privatschulen als eine Folge dieses Verdrängungswettbewerbs. Die Tatsache, dass Eltern verstärkt in Bildung investieren, was eng an die Mobilisierung materieller Ressourcen geknüpft ist, verweist auf die Möglichkeit der Distinktion. Für das eigene empirische Material ergeben sich daher folgende Fragen: Inwieweit müssen diese Entscheidungen, Eigenschaften, Vorlieben und ökonomischen Möglichkeiten der Akteure als Ausdruck von Distinktion interpretiert werden? Zur Beantwortung dieser Fragen ist ein Blick auf die individuellen

Entscheidungen und Rahmenbedingungen erforderlich, um die Bedürfnisse und Wahrnehmungen der Akteure, der Eltern, der Kinder, der Familien, überhaupt nachvollziehen und verstehen zu können. Hierzu wird das eigene empirische Material mit den Bourdieu'schen Konzepten konfrontiert. Diese werden nun vorgestellt.

Ausgehend von der Behauptung, dass Gruppen innerhalb einer Gesellschaft unter bestimmten Bedingungen unter sich bleiben wollen, wird in einem ersten Schritt auf das Konzept des sozialen Raums eingegangen. In einem weiteren Schritt wird auf das Konzept der Distinktion und auf das Phänomen der sozialen Schließung fokussiert und in einem dritten Schritt der Zusammenhang von Bildungssystem und Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen dargestellt. Dieser Zusammenhang wird auf den mehr oder weniger privilegierten Zugang zu verschiedenen Kapitalformen zurückgeführt. Dabei wird nicht zuletzt deutlich: „Kultur und Bildung setzt, wie alles, worum es in der Gesellschaft geht, zwingend voraus, dass man sich auf das Spiel ernsthaft einlässt.“ (Bourdieu 1987, S. 389)

3.6.1. Im sozialen Raum findet Distinktion ständig und überall statt

Im Konzept des sozialen Raums liegt folgende Feststellung begründet: Die Kategorisierungs-, Explizierungs- und Klassifizierungsarbeit der Individuen vollzieht sich nach Bourdieu in jedem Augenblick der Alltagsexistenz, wann immer die sozialen Akteure untereinander um den Sinn der sozialen Welt, ihre Stellung in ihr und um ihre gesellschaftliche Identität ringen - durch die unterschiedliche Weise, positive oder negative Urteile zu fällen (vgl. Bourdieu 1985, S. 19). Soziologisch als Sozialtopologie betrachtet, lässt sich die soziale Welt nach Bourdieu in einen mehrdimensionalen Raum aufspalten. In diesem Raum herrschen bestimmte Verteilungsprinzipien, die durch Eigenschaften, die der jeweilige Akteur besitzt, zum Ausdruck kommen. Diese wiederum verleihen ihm ein seiner Position im Raum entsprechendes Maß an Macht und Stärke. Der soziale Raum kann somit als ein „Kräftefeld“ (Bourdieu 1985, S. 10) beschrieben werden, was bedeutet, dass alle, die in das Feld eintreten, im Kampf um die bessere Position stehen. Die wirksamen Machtmittel sind in erster Linie das ökonomische Kapital, gefolgt von kulturellem und

sozialem Kapital. Der Umfang an kulturellem Kapital beispielsweise bestimmt die „Gewinnchancen in den Spielen, in denen kulturelles Kapital wirksam ist“ (Bourdieu 1985, S. 10). So kann sich der Besuch einer, wie auch immer definierten, guten Schule als geschickter Schachzug erweisen, vorausgesetzt natürlich, man spielt mit bei dem Spiel.

Der Wert, den Eltern ihrem Verständnis nach guter Bildung zuschreiben, erwächst aus der Investition, die sie mit Eintritt in das Spiel tätigen und „aus dem kollektiven Glauben an den Wert des Spiels“ (Bourdieu 1987, S. 389).¹⁴² Der Glaube an den Wert des Spiels wird durch Konkurrenz aufrechterhalten. Eine lange Warteliste für einen Platz an einer begehrten Schule lässt diese umso attraktiver erscheinen. Falls man tatsächlich eine Zusage bekommt, gehört man wohl zu den Auserwählten. Das Spiel selbst, so Bourdieu, begründet sich in dem Gegensatz von wahrer Kultur und Massenkultur, die eine regelrechte Komplizenschaft verbindet. Am Beispiel der Haute Couture, die auf die Konfektionsmode angewiesen ist, um sich von ihr abzuheben, illustriert er die Wechselbeziehung, in der sich genauso die exklusive Privatschule und die einfache Staatsschule befinden. Erst die Zusammenarbeit der beiden Produktionsapparate und ihrer jeweiligen Kundschaft erzeugt den Wert der Güter sowie das Bedürfnis nach ihnen (vgl. Bourdieu 1987, S. 389). Dabei verweist die unterschiedliche Position der Akteure im sozialen Raum auf unterschiedliche Ressourcen für ihren Einsatz im Spiel.

Aber nicht nur der gesamte Umfang an Ressourcen ist entscheidend, sondern auch, wie sie sich anteilig zusammensetzen. Eine Verbesserung der eigenen Position erfordert zum Beispiel Anstrengung und vor allem Zeit, was Bourdieu mit dem Bild des Aufsteigers beschreibt, dem man die Kletterei ansieht (vgl. Bourdieu 1985, S. 13). Dennoch liegt grundsätzlich eher der Zusammenschluss von Individuen nahe, deren Positionen im sozialen Raum ohnehin dichter beieinander liegen. Es ist also wahrscheinlicher, dass sich Arbeiter in einer Gruppe zusammentun, als dass sich

¹⁴² Da Bourdieu in diesem Zusammenhang von der „Illusio, der grundsätzlichen Anerkennung des Kulturspiels und seiner Objekte“ (Bourdieu 1987, S. 389) spricht, wird der Charakter des Künstlichen, des sozial Konstruierten besonders betont.

Arbeiter und Unternehmer zu einer Gruppe vereinen. Das Konzept des sozialen Raums verweist insofern auf die Illusion gleicher Chancen, als es zeigt, dass sich nicht jeder mit jedem zusammenbringen lässt. Die Ergebnisse der eigenen Empirie deuten darauf hin, dass das Konzept von Bourdieu, fußt es doch auf den Annahmen der Klassengesellschaft, heute dynamisiert werden müsste. Selbst innerhalb der deutschen Mittelschicht, die überdies ziemlich heterogen ist, zeichnet sich eine „bildungsbürgerliche Mitte“ (Knötig 2010) ab, die wiederum unterschiedlichste Schulpräferenzen hegt. Ferner leisten die Akteure in ihrer Sicht auf die soziale Welt ständig Reproduktionsarbeit, da sie bemüht sind, ihre (gesellschaftliche) Identität durchzusetzen. Dabei helfen ihnen ihre Wahrnehmungskategorien, die aus der „Inkorporierung der objektiven Strukturen des sozialen Raums“ (Bourdieu 1985, S. 10) resultieren, was auf das Habitus-Konzept verweist.¹⁴³

Vor dem Hintergrund der Forschungsfrage macht das Konzept des sozialen Raums zweierlei deutlich: Erstens hat die Zusammensetzung der eigenen Ressourcen Einfluss auf die Position im sozialen Raum. Insbesondere das kulturelle Kapital wird in dieser Arbeit näher beleuchtet werden. Zweitens impliziert die unterschiedliche Verteilung innerhalb des Raumes, dass die Individuen ständig Klassifizierungsarbeit und somit Distinktion leisten müssen. Eine solche theoretische Rahmung ermöglicht das Aufdecken sozialer Strukturen, die über die Individuen nach einer eigenen Logik funktionieren. Das Bildungsverhalten verdeutlicht dabei zum einen die Macht institutionalisierter Strukturen. Zum anderen stellt es aber auch einen Konstruktionsakt dar, denn die Erfahrung der sozialen Welt und die darin steckende Konstruktionsarbeit vollziehen sich in der Praxis (vgl. Bourdieu 1985, S. 17).

¹⁴³ Da sich die vorliegende Arbeit in erster Linie der Methode der Befragung und nicht der Beobachtung bedient, sei hier nur zur allgemeinen Erläuterung auf das für die Bourdieu'sche Terminologie so wichtige Habitus-Konzept verwiesen: Der Habitus eines Individuums verweist auf dessen Gewohnheiten im Verhalten und Konsum. Er ist geprägt vom Bildungsniveau, der sozialen Herkunft und der Praxis der Individuen. Bourdieu erforschte mit dem Habitus-Konzept, was Individuen *wie* tun. Dabei geht Bourdieu davon aus, dass die Menschen den Großteil ihrer Handlungen wie „Automaten“ ausführen bzw. dass der Habitus dieses automatisierte Handeln erst möglich macht (vgl. Kaesler 1999, S. 259; laut Kaesler bezieht sich Bourdieus Verwendung des Begriffs Automaten auf eine Metapher von Leibniz, dem „automate spirituel“). Der Habitus ist inkorporiert, daher gelingt Bourdieu der Brückenschlag zwischen vorgegebenen Strukturen und individuellem Handeln. Die Habitus-Theorie bringt gewissermaßen die Gegensätzlichkeit von Determinismus und Freiheit in ein Konzept. Mit dieser Auffassung von Praxisformen, die im Habitus des Einzelnen zum Ausdruck kommen, kann Bourdieu seine „Ökonomie der Praxis“ (Bourdieu 1981, S. 169) umsetzen.

Mit Blick auf die eigene Empirie wird folgende Ambivalenz deutlich: Einerseits findet sich der Konstruktionsakt in den individuellen elterlichen Begründungen für die Schulwahl wieder. Andererseits stehen gerade dahinter Distinktionsversuche, die, wenngleich unbewusst, ein Ausdruck von institutionalisierten Strukturen sind. Es geht hierbei letztlich um einen Kampf, um Konkurrenz und um Machtverteilung.¹⁴⁴ Der derzeitige Privatschulboom wird in der vorliegenden Arbeit als Ausdruck eines solchen Kampfes interpretiert. Dabei repräsentieren die Merkmale, Symbole und Beziehungen innerhalb dieser Gruppe die Struktur des Bildungsbürgertums, auch wenn diese Gruppe im Deutschland des beginnenden 21. Jahrhunderts nicht die Homogenität der von Bourdieu beschriebenen „herrschenden Klasse“ (Bourdieu 1987, S. 156) aufweist. Doch die Strukturmerkmale des Privatschulraums sind durchaus erkennbar. Sie machen den „Creaming-Effekt der Privatschulen“ (Klein 2007, S. 20) sichtbar: die Konzentration von leistungsfähigen und motivierten Schülern aus eher gutsituierten Elternhäusern. Der Creaming-Effekt lässt sich insbesondere dort nachweisen, wo Eltern, die mit den Leistungen des staatlichen Schulsystems unzufrieden sind, eine Alternative in Form eines Privatschulangebots zur Verfügung steht (vgl. Klein 2008, S. 20).

Für den empirischen Teil der vorliegenden Arbeit stellt sich die Frage, inwiefern im Datenmaterial Einstellungen zum Ausdruck kommen, die für das von Bourdieu beschriebene Bemühen um die Zugehörigkeit zu einem privilegierten sozialen Raum stehen. Die sozioökonomische Situation der Befragten im Blick, muss zudem die

¹⁴⁴ Diesem Spiel- und Kampfcharakter, den Bourdieu dem alltäglichen gesellschaftlichen Miteinander verleiht, liegt letztlich die Wahrung des menschlichen Ehrgefühls zugrunde. Dieses Phänomen untersuchte Bourdieu in seinen ersten ethnologischen Studien über die Kabylen in Algerien. Kleinkriege zwischen gegnerischen Parteien, Herausforderung und Erwidern der Einwohner wurden minutiös erforscht und tabellarisch festgehalten. In seinem „Entwurf einer Theorie der Praxis“ (Bourdieu 1976) hält Bourdieu unter anderem fest, dass es unter den Kabylen nur zu einer Herausforderung kommt, wenn derjenige, der sie ausspricht, seinen Gegner für würdig erachtet, sich herausfordern zu lassen; in diesem Zusammenhang stehen drei wesentliche Prinzipien, die die Ehre betreffen. Erstens gereicht die Herausforderung dem Herausgeforderten zur Ehre. Zweitens gilt: Wer einen Mann herausfordert, der unfähig ist, die Herausforderung anzunehmen, entehrt sich selbst. Daraus resultiert drittens, dass eine Herausforderung nur dann verdient, angenommen zu werden, wenn sie von einem an Ehre ebenbürtigen Mann ausgesprochen wird. In diesem auch spielerischen Miteinander haben der von der Gruppe auf die Individuen ausgeübte Druck und die dazugehörigen Sanktionen eine wesentliche Rolle.

Frage gestellt werden, inwiefern sich die von Bourdieu beschriebene Homogenität des sozialen Raums, jene Bündelung der Ressourcen, bestätigen lässt.

3.6.2. Distinktion, Geschmack und soziale Schließung

Anhand des Konzepts der Distinktion lässt sich zeigen, wie eng Identität und Status verknüpft sind und mit welchen Techniken und Strategien viele Menschen arbeiten, um ihrem Bedürfnis nach Abgrenzung gerecht zu werden. Dabei entsteht häufig das Missverständnis, Distinktion würde von den Individuen bewusst eingesetzt, um sich „Distinktionsgewinne“ (Bourdieu 1987, S. 389) zu verschaffen. Durch die Konkurrenz um die exklusive Aneignung gesellschaftlicher Positionen, Kulturgüter und letztendlich der dazugehörigen Merkmale und Symbole ergibt sich eine Dynamik, deren Basis die Distinktion selbst ist. Distinktion besteht aus ständigem Zuordnen und Klassifizieren, und dabei ergeben sich Distinktionsgewinne. Die Mechanismen der Distinktion laufen jedoch größtenteils unbewusst ab, so wie Geschmack nicht etwa individuell angeeignet, sondern gesellschaftlich erzeugt ist. Es gibt eben nicht, wie gemeinhin angenommen und sprichwörtlich manifestiert, den „eigenen, guten Geschmack“ oder den „schlechten Geschmack“ des anderen. Geschmack ist nichts weiter als ein gesellschaftliches Erzeugnis, abhängig von der Position der Individuen im sozialen Raum, die sich aus der Konstellation ihrer Kapitalressourcen ergibt. Am einfachsten kann sich dabei die soziale Klasse, die am besten mit ökonomischem und Bildungskapital ausgestattet ist, Distinktionsgewinne verschaffen.

Das Typische am so genannten Geschmack ist sein distinktives Moment, denn Geschmack kann nur im Unterschied bestehen, d.h. jede Geschmacksäußerung „eint und trennt die ästhetische Einstellung gleichermaßen“ (Bourdieu 1987, S. 104). Ebenso verhält es sich mit dem System von Einstellungen bzw. der Haltung gegenüber gewissen Themen und Dingen, anders ausgedrückt, dem „Sinn“ für etwas. Gleiche Herkunftsbedingungen erzeugen eine ähnliche Haltung, die sich zugleich von allen anderen unterscheidet. Bourdieu nennt dies die „logisch immanente Negativität des Geschmacks“ (Bourdieu 1987, S. 105). Wer etwas „unästhetisch, grauenhaft oder widerlich“ findet, will auf die eigene, überzeugendere

Haltung, den feineren Sinn, den geübten Blick für etwas hinweisen. Mithilfe der eigenen Empirie lässt sich zeigen, dass gerade Bildungsfragen kontrovers diskutiert werden. Die Ergebnisse zeigen unterschiedlichste Haltungen in einer Sache, in der hochemotional argumentiert wird, die sich aber nach Bourdieu ganz simpel darstellt. Ob es der Sinn für ein bestimmtes pädagogisches Profil, Gefallen oder Nichtgefallen einer Schuluniform, die Wertschätzung musischer Tätigkeiten oder der Sprache ist - alles repräsentiert nur die Struktur eines Feldes, in dem die Individuen sich bewegen. Beispiele aus dem Datenmaterial zeigen, wie entsprechend der Wertschätzung für bestimmte Dinge geschwärmt (und sich empört) wird:

„Ein Aspekt, der mir sehr wichtig war, war, dass, sag ich mal, auch sprachliche Ästhetik gelebt wird. (...) Ich weiß nicht mehr, was die Anna schreiben musste, aber das waren poetische Texte, die sie eigentlich gar nicht intellektuell verstanden hat, aber Kinder in dem Alter lernen ja über die Seele. Und diese Poesie, meine ich, geht in die Kinder und kommt dann wieder raus, dass sie als 20-Jährige in der Lage sind, mit Sprache umzugehen.“ (Feser 3)

Oder auch:

„Wenn man lesen kann, erhöht sich das linguistische Niveau automatisch. Wenn man nicht so gut lesen kann und auch nicht so gern liest, dann hast du einfach dieses Straßendeutsch. Also das hat gar nichts mit – Ausländeranteil zu tun, der Schule, oder nicht, sondern dann hast du einfach ein schlechtes Sprachniveau, wenn du nicht liest.“ (Seuthe 8)

Bourdieu selbst konstatiert, dass in den Augen derer, die sich für die Inhaber des legitimen Geschmacks halten, das Unerträglichste vor allem anderen in der frevelhaften Vereinigung von Geschmacksrichtungen besteht, die der Geschmack auseinanderzuhalten befiehlt (vgl. Bourdieu 1987, S.106f).¹⁴⁵ Insofern manifestiert sich in der Einstellung der Individuen die Distanz zu dem, von dem sie sich

¹⁴⁵ Er fügt an selber Stelle hinzu, dass das zugleich bedeutet, „dass die Spiele der Künstler und Ästheten und deren Ringen um das Monopol künstlerischer Legitimität so unschuldig nicht sind, wie sie sich geben: keine Auseinandersetzung um Kunst, bei der es nicht auch um die Durchsetzung eines Lebensstils ginge“. Außerdem ist Bourdieu der Überzeugung, dass die Fähigkeit zu bewusst gewählten ästhetischen Positionen der herrschenden Klasse vorbehalten ist, da nur diese durch Logik und Reflexion in der Lage sei, die gegebenen Dispositionen in Geschmackskonzepte umzuwandeln.

letztendlich abgrenzen möchten. Das Mitläufertum an Privatschulen mit besonderem pädagogischem Profil stellt daher ein echtes Problem für „Hardliner“ dar:

„(...) weil du die Auswahlmöglichkeit hast, also du brauchst, äh, im, im gewissen Rahmen Elternhäuser, also du kannst ja gut sagen, die nehmen i ned. Also was nicht grundsätzlich in diese, in dieses Konzept passt, fliegt raus. Des kannst bei der Staatsschule ned machen. Des stimmt, du musst (da) Bildung machen für alle. Und, also wenn ich mir anschau, wie viele Eltern meiner Ansicht nach (allein) an unserer Schule grenzwertig sind, äh, ff, dieses System mitzutragen, hättest du in der (staatlichen Schule keine Chance), äh, das kannst du nicht verallgemeinern (für die Allgemeinheit herstellen), des geht ned.“ (Ahrens 18)

Die Einstellungen der Akteure repräsentieren nichts weiter als ihre unterschiedliche Art des Erwerbs von Kultur und Bildung und drücken somit soziale Ungleichheit aus. Bourdieu spricht hier von einer in frühester Kindheit beginnenden Bildung, die den Umgang mit Kultur zu einer Art Familiengut werden lässt und somit dem Träger Gewissheit, Selbstsicherheit und Ungezwungenheit verleiht (vgl. Bourdieu 1987, S. 120f). Wie Bourdieu in „Die feinen Unterschiede“ eingangs feststellt, gibt es eine unerschöpfliche Fülle von Bereichen, in denen Distinktion zum Ausdruck kommt.¹⁴⁶ Aber von höchstem Distinktionsvermögen ist das, was am besten auf die Qualität der Aneignung schließen lässt. Bildung kostet Zeit und setzt persönliche Fähigkeiten voraus, da der Umgang mit Sprache sowie eine Vertrautheit mit pädagogischen Idealen und Geisteshaltungen, wie beispielsweise der Anthroposophie oder dem Humanismus, nur durch eine anhaltende Investition von Zeit, also nicht rasch oder auf fremde Rechnung, erworben werden kann (vgl. Bourdieu 1987, S. 440). Die Vertrautheit etwa mit klassischer Musik oder Fremdsprachen erscheint daher als Zeugnis für die innere Qualität einer Person. Letztendlich entsteht Distinktion aufgrund der Konkurrenz um die Aneignung solcher Qualitäten, die als Merkmale einer bestimmten Klasse gelten und mit dieser assoziiert werden. Dementsprechend

¹⁴⁶ So zum Beispiel Getränke, Autos, Zeitungen, Wochenzeitschriften, Kleidung und Wohnungseinrichtung.

manifestieren sich soziale Unterschiede nach Bourdieu nirgends so umfassend wie im Bereich der Kulturgüter. In den Kulturgütern ist die Distinktionsbeziehung objektiv angelegt, und bei jedem konsumtiven Akt, ob bewusst oder nicht, „werden die notwendig vorausgesetzten ökonomischen und kulturellen Aneignungsinstrumente reaktiviert“ (Bourdieu 1987, S. 355).¹⁴⁷

Für die eigene Empirie stellt sich die Frage: Wo zeigt sich die Aneignung und Sicherung solcher Qualitäten? Wo wird Konkurrenz thematisiert? Gehen die Eltern bei ihrer Entscheidung davon aus, dass die gewählte Privatschule die Aneignung der genannten inneren Qualitäten zu sichern hilft? Inwieweit ermöglicht der Besuch einer begehrten, zugangsbeschränkten Privatschule ein Zelebrieren von Zugehörigkeit und Distinktion?

Abschließend soll das Phänomen der sozialen Schließung hier noch Erwähnung finden, denn mit der Kernhypothese werden erhoffte Inklusionsprozesse im Sinne sozialer Schließung vermutet. Parkin beschreibt den Prozess sozialer Schließung in seinem Aufsatz über „Strategien sozialer Schließung und Klassenbildung“ (1983) in Anlehnung an Weber als „den Prozess, durch den soziale Gemeinschaften Vorteile zu maximieren versuchen, indem sie den Zugang zu Privilegien und Erfolgchancen auf einen begrenzten Kreis von Auserwählten einschränken (...) das führt dazu, dass bestimmte, äußerlich identifizierbare soziale und physische Merkmale als Rechtfertigungsgrund für den Ausschluss von Konkurrenten hervorgehoben werden“ (Parkin 1983, S. 123). Die Voraussetzung für das Zustandekommen inkludierenden Verhaltens liegt in Webers Begriff des „sinnhaften, sozialen Handelns, welches seinem, von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten anderer bezogen wird, und daran in seinem Ablauf orientiert ist“ (Weber 1980, S. 1). Das abgrenzende, distinktive Verhalten dient gerade dazu, sich durch ein auf andere bezogenes Verhalten von diesen abzugrenzen. Bei Inklusionsprozessen geschieht

¹⁴⁷ Er ordnet die Kulturgüter den Luxusgütern zu und illustriert seine Aussage an selber Stelle mit dem Beispiel von Kunstwerken, in die nur der wahrhaft Kunstverständige investieren wird. Siehe auch Knötig 2003: Oper – für alle? Eine kultursoziologische Milieustudie im Tempel der Hochkultur (unveröffentlichte Diplomarbeit, LMU). Der empirische Teil der Diplomarbeit verweist u.a. mittels quantitativer Studien auf den Zusammenhang zwischen dem Leseverhalten von Opernbesuchern, deren Herkunft und Bildungsabschlüssen.

die Ausgrenzung automatisch, da sie jene Strukturen reproduzieren, die festhalten, wer dazugehört und wer nicht. Nach Weber ist eine soziale Beziehung bereits „nach außen geschlossen, insoweit und in dem Grade, als ihr Sinngehalt oder ihre geltenden Ordnungen die Teilnahme ausschließen oder beschränken oder an Bedingungen knüpfen“ (Weber 1980, S. 23). Inwieweit Inklusionsprozesse im Privatschulumilieu erkennbar sind, versucht diese Arbeit herauszufinden. Dazu wird in der eigenen Empirie danach gefragt, ob durch die Handlung und Argumentation der Eltern Strukturen reproduziert werden, die bestimmen, wer „dazugehört“. An welche Bedingungen ist dabei die Zugehörigkeit geknüpft?

3.6.3. Der Kapitalbegriff bei Bourdieu

Bourdieu erweitert den klassischen Marx'schen Kapitalbegriff um die Varianten des kulturellen und des sozialen Kapitals, die neben dem ökonomischen Kapital die Klassenbildung steuern.¹⁴⁸ Und wo soziale Gruppierungen gesehen werden, muss auch die „klassifikatorische Praxis der Subjekte“ (Krais 1989, S. 54) mit einbezogen werden. Nach Bourdieus Theorie erhalten die Individuen durch ihre verschiedenen Ressourcen die Möglichkeit, sich aktiv in den Kampf um deren Wahrung und Verbesserung einzubringen. Jedoch können sie nur in Abhängigkeit von ihrer sozioökonomischen Position um eine verbesserte Ausstattung mit Ressourcen kämpfen. Eine gute Ausstattung mit allen drei Kapitalsorten ist demnach erstrebenswert, wenn man denn das Ziel verfolgt, zu einer entsprechenden sozialen Gruppierung dazuzugehören. Die Ressourcen an Kapital bieten unterschiedliche Fähigkeiten, wie im Folgenden beschrieben wird. Neben dem ökonomischen und dem sozialen soll am ausführlichsten auf das kulturelle Kapital eingegangen werden, da es als inkorporiertes Kapital ein fester Bestandteil seines Besitzers ist und somit zu dessen Habitus wird – aus „Haben“ wird „Sein“ (Bourdieu 1983, S. 187). Bourdieu charakterisiert Kapital durch zwei Funktionen. Zum einen ist es „*vis insita*“, d.h. eine Kraft, die den objektiven wie subjektiven Strukturen innewohnt, und zum anderen ist

¹⁴⁸ Indem Bourdieu den Besitz von Kapital für die Klassenbildung verantwortlich macht, bezieht er sich auf das Marx'sche Konzept der Klassengesellschaft.

es *lex insita*" (Bourdieu 1983, S. 183), also ein grundlegendes Prinzip, eine Regelmäßigkeit, nach der die soziale Welt funktioniert. Dabei untersucht er jene Verteilungsstruktur der verschiedenen Arten von Kapital, die der gesellschaftlichen Wirklichkeit eigen ist.

3.6.3.1. Das ökonomische Kapital

Die sozialen Erfolgchancen eines jeden Individuums liegen in erster Linie in seinen Ressourcen an ökonomischem Kapital begründet, die wiederum den Zugang zu den anderen Kapitalarten zumindest erleichtern, wenn auch nicht ohne weiteres ermöglichen. Entsprechend ist auch für die Wahl einer Privatschule als Alternative zur staatlichen Schule eine Mobilisierung materieller Ressourcen erforderlich. Insofern steigen gemäß Bourdieus Ansatz die individuellen sozialen Erfolgchancen, denn die Investition von ökonomischem Kapital in eine Privatschule ermöglicht den Zugang zu einer anderen gewünschten Kapitalart, nämlich dem kulturellen Kapital, beispielsweise in Form eines alternativen Bildungsangebots. Vorausgesetzt wird bei dieser Investition, dass sie Vorteile verschafft. Insofern beeinflusst die Wahl einer Privatschule durchaus die Verteilungsstruktur der Kapitalarten und somit die gesellschaftliche Wirklichkeit. Der Privatschulboom verweist auf eine Bündelung von Ressourcen (vgl. Knötig 2010).

Da dieser wirtschaftswissenschaftliche Kapitalbegriff dem klassischen Kapitalbegriff entspricht und somit nichts Neues oder Ungewöhnliches mit sich bringt, sei an dieser Stelle die Aufmerksamkeit auf die Bourdieu'schen Erweiterungen des Kapitalbegriffs gerichtet, beginnend mit dem sozialen Kapital.

3.6.3.2. Das soziale Kapital

In der Soziologie wird der Begriff des sozialen Kapitals in verschiedenen Zusammenhängen verwendet, wobei die Definition nie einheitlich ist, aber im Prinzip immer ähnliche Aspekte sozialer Prozesse einbezieht. Coleman beispielsweise

verwendet den Begriff des sozialen Kapitals, um Handlungskontexte vor dem Hintergrund des Rational-Choice-Ansatzes zu erklären, und betont zwei Aspekte dabei: Erstens ist soziales Kapital ein Aspekt einer *Sozialstruktur*, zweitens wirkt es handlungsbegünstigend. Der Mechanismus funktioniert, indem eine Vorleistung von A im Vertrauen auf Reziprozität in der Zukunft zu der Erwartung führt, dass B dieses Vertrauen rechtfertigt, wodurch bei B eine moralische Verpflichtung dazu entsteht. A hat einen Kredit bei B, den man als soziales Kapital bezeichnen kann (vgl. Coleman 1986, S. 102). Um ein weiteres Beispiel zu nennen, sei auf die zwei Eigenschaften hingewiesen, die nach Burt soziales Kapital charakterisieren: Erstens wird soziales Kapital von beiden Parteien einer Beziehung gemeinsam besessen, so dass keine der beiden es ohne die andere nutzen kann. Zweitens betrifft soziales Kapital nicht die Investition in einer Marktproduktionsgleichung, sondern die Auszahlungsrate (vgl. Burt 1992, S. 9). Wenngleich diese unterschiedlichen Beschreibungen von sozialem Kapital aus ökonomisch orientierten Beiträgen zu Netzwerktheorien entnommen sind, werden doch ihre Gemeinsamkeiten und Parallelen zum Bourdieu'schen sozialen Kapital deutlich:

Hier entspricht es der „Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind (...) es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen“ (Bourdieu 1983, S. 190). Aus dieser Zugehörigkeit ergeben sich, wie Bourdieu es nennt, materielle und symbolische Profite. Wie in Kapitel 3.6.2. über Distinktion, Geschmack und soziale Schließung bereits angesprochen, ermöglicht die Zugehörigkeit zu einem Kreis, in den nicht jeder aufgenommen wird, die Kontaktaufnahme zu weiteren Personen, die diesem Kreis angehören; so knüpft sich wie von selbst ein Netz sozialer Beziehungen besonderer Art. Auf scheinbar zufällige Weise, so Bourdieu, ermöglichen institutionalisierte Anlässe das Zusammentreffen von Individuen, die im Hinblick auf alle für das Leben und Überleben der Gruppe wichtigen Gesichtspunkte so homogen wie möglich sind. Mit der gegenseitigen Anerkennung und somit der Anerkennung einer bestimmten Gruppenzugehörigkeit wird nach Bourdieu zum einen die Gruppe als solche reproduziert und zum anderen

bleiben die Grenzen aufrechterhalten, die das Bestehen der Gruppe wahren (vgl. Bourdieu 1983, S. 192f).¹⁴⁹

Das Typische am sozialen Kapital ist, dass es ein erhebliches Maß an Beziehungsarbeit oder „networking“, wie man heute sagen würde, voraussetzt. Diese Beziehungsarbeit muss als Investition verstanden werden, die den Einsatz von Zeit und letztendlich ökonomischem Kapital bedingt. Die Umwandlung des ökonomischen in kulturelles oder soziales Kapital setzt also einen gewissen Aufwand voraus. Es manifestiert sich in sozialen Netzwerken und gewährt einen Zugriff auf bestimmte Ressourcen, die dem Besitzer Vorteile verschaffen. Somit können Personen, die mit mehr sozialem Kapital ausgestattet sind als andere, ihre Ziele besser erreichen und investieren aus ebendiesem Grund immer wieder neu in soziales Kapital. Auch Schulen können von sozialen Strukturen und Beziehungen profitieren, um ihre Bildungsziele zu erreichen. Diese Beziehungen und Strukturen stellen vor allem im Privatschulmilieu jenes soziale Kapital dar, das in Form einer zielführenden Mobilisierung von Ressourcen und verstärkter Kooperationsbereitschaft seitens der Eltern die Schule stärkt. „Naheliegender ist die Vermutung, dass effektivere Selektivitäts- und Selbstselektivitätsmechanismen an Privatschulen die Entstehung kohärenter Gemeinschaften begünstigen, was sich positiv auf das Schulklima auswirkt.“ (Weiß/ Preuschoff 2003, S. 237)¹⁵⁰ In diesem Zusammenhang äußerte sich einer der Befragten wie folgt:

„Der Grund dahinter, die Kinder an die Waldorfschule zu schicken, ist oft nicht die innere Geisteshaltung, sondern dass man, sagen wir, die Staatsschule, sie leben dann vielleicht in einem Viertel, wo vielleicht auch Unterprivilegierte oder Prekariat, oder was weiß ich, Erpressung im Pausenhof oder Schlägereien

¹⁴⁹ Zur Homogenitätsthese siehe auch Blossfeld 1997, wie bereits im Fazit des Kapitels über die Bildungsexpansion angesprochen. Hier wird mit dem Heiratsverhalten ein einfaches Beispiel für Zugangskriterien gegeben, nach denen noch heute sanktioniert wird.

¹⁵⁰ Den empirischen Beleg für den leistungsfördernden Einfluss von sozialem Kapital an Schulen liefern Morgan/Sørensen 1999. Das Schulklima in den Blick nehmend, erscheinen unterschiedliche Aspekte relevant bei Fend 1998. In Leistungsvergleichsstudien war zwar insgesamt kein Leistungsvorteil von privaten gegenüber staatlichen Schulen nachweisbar, doch Coleman und Mitarbeiter (Coleman/Hoffer/Kilgore 1982 und Coleman/Hoffer 1987) sowie Chubb und Moe 1990 konnten einen Privatschulvorteil beim Schulklima als leistungsförderndem Spezifikum feststellen.

und so ... äh das ist oft ein Grund, warum Eltern jetzt sagen, in die Staatschule will ich nicht.“ (Hörl 6)

Ungleich verteiltes soziales Kapital trägt ebenso wie ein ungleich verteiltes ökonomisches und kulturelles Kapital zur Reproduktion sozialer Ungleichheit bei. Für die Ungleichheitsperspektive der vorliegenden Arbeit, wonach der Privatschulboom der Verstärkung sozialer Ungleichheit Vorschub leistet, ist das Bourdieu'sche soziale Kapital demnach von hoher Relevanz.

3.6.3.3. Das kulturelle Kapital

Die Inkorporation von kulturellem Kapital, auch Bildungskapital genannt, lässt sich nicht durch eine fremde Person vollziehen. Das Delegationsprinzip ist hierbei genauso ausgeschlossen wie etwa beim Zulegen einer sichtbar kräftigeren Muskulatur oder gebräunter Haut (vgl. Bourdieu 1983, S. 186). Wie also kann Bildungskapital erworben werden? Da es als Körper gewordene Eigenschaft und Fähigkeit fester Bestandteil des habituellen Verhaltens ist, kann es im Unterschied zu Geld oder Adelstiteln weder vererbt noch geschenkt oder gekauft werden. Das kulturelle Kapital ist in erster Linie, wie das ökonomische Kapital im ursprünglichen Sinne, akkumulierte Arbeit, die unterschiedlich verteilt ist. Diese unterschiedliche Verteilung sämtlicher Kapitalsorten führt dazu, dass es keine Chancengleichheit geben kann. Als exaktes Gegenbeispiel für mit Glück verbundene Chancengleichheit wäre, so Bourdieu, das Roulette zu nennen. Kapital dagegen hat die Eigenschaft, dass es vererbt und weitergegeben werden kann und somit unterschiedliche Spielvoraussetzungen und -chancen schafft. Roulette entspricht laut Bourdieu ziemlich genau dem „Bild eines Universums vollkommener Konkurrenz und Chancengleichheit, einer Welt ohne Vererbung von erworbenen Besitztümern und Eigenschaften (...) jeder könnte dort unverzüglich jedes Ziel verwirklichen, so dass jedermann zu jeder Zeit alles werden könnte (...) das Kapital ist eine der Objektivität der Dinge innewohnende Kraft, die dafür sorgt, dass nicht alles gleich möglich oder gleich unmöglich ist“ (Bourdieu 1983, S. 183).

Die ungleiche Verteilung und die Reproduktion, insbesondere des kulturellen Kapitals, lässt sich nach Bourdieu am besten an Bildungseinrichtungen untersuchen, da sie hinter dem bereits angesprochenen „Mantel der Neutralität“ (Bourdieu 1983, S. 93) verbergen, wie stark sie doch die Strukturen der Klassenverhältnisse reproduzieren. Entsprechend lautet das offizielle Anliegen von Bildungsinstitutionen auch immer Konvergenz und nicht Divergenz. Phorms beispielsweise propagiert in seinem Konzept ausdrücklich eine gelebte Vielfalt: „Unsere Schüler erleben Gemeinschaft als Vielfalt. Dazu gehört das Miteinander unterschiedlicher kultureller, religiöser und sozialer Hintergründe.“¹⁵¹ Dass die gelebte Vielfalt im Sinne eines sozialen Mix extra betont werden muss, weist allerdings auf die eigentliche soziale Ungleichheit hin: Normalerweise ist das Privatschulumilieu eben *nicht* sozial vielfältig. So stigmatisiert es im Prinzip auch den einzelnen Stipendiaten, der hier kostenfrei oder vergünstigt Schüler werden kann, zu jemandem, der am Konsum solch hoher Güter auf normalem Wege nicht teilnehmen kann. Derartige Formulierungen und Regelungen mögen auf den ersten Blick sozial engagiert erscheinen, verweisen aber letztlich auf die homogene Normalität an solchen Schulen.

Wie ergeben sich nun strukturelle Muster bei der Weitergabe kulturellen Kapitals? Bourdieu beantwortet die Frage, indem er betont, dass in der Familie Mittel weitergegeben worden sein müssen, die der Aneignung kultureller Güter zugute kommen. Das heißt, es gibt gewisse „Codes“ (Bourdieu 1983, S. 96), die der Decodierung kultureller Übermittlung dienen. In „Die feinen Unterschiede“ werden Erwerb und Weitergabe einer Geschmackskunst beschrieben. Die Kompetenz, die aus einem langen vertrauten Umgang mit den Werten hervorgegangen ist, bzw. die Vertrautheit und unbewusste Beherrschung der Aneignungsmittel, ist „Kunst, ist praktische Beherrschung, die wie jede Kunst zu denken oder zu leben nicht ausschließlich durch Regeln und Vorschriften weitergegeben wird, deren Erlernung vielmehr einen übers normale Maß hinausgehenden Kontakt voraussetzt, analog dem zwischen Meister und Jünger früherer Zeiten, d.h. den wiederholten Kontakt mit

¹⁵¹ Siehe: <http://www.phorms.de/Phorms-Konzept>, zuletzt geprüft am 30. März 2012.

kulturellen Werken und gebildeten Menschen“ (Bourdieu 1987, S. 121). Exemplarisch dazu die Äußerung einer Befragten:

„Ja, also von der Zeit, also Musik ist bei uns irgendwie was, äh, ich spiel selber Bratsche und hab auch mal in einem Symphonieorchester gespielt, ähm, einige Jahre lang, das ist für mich nicht etwas, wo man sich – hinsetzen muss und es machen muss, sondern das ist so wie, äh, ja. Ich spiel jetzt, wir haben auch zwei Hasen als Haustiere, dann spiel ich mal 'n bisschen Klavier, mmmh, wie lange, so lange wie ich will, also es gibt da auch keinen Zwang. Wenn sie's nicht von sich aus machen wollen, würden, würden, würde ich's nicht unterstützen. Aber es ist, äh, es, äh, ist natürlich, also weil – klar. Den Hasen gibt man auch jeden Tag frisches Wasser und frisches Futter, also es ist normal als Musikinteressierte, dass ich jeden Tag bisschen was üb. Die hören 's bei mir, dann machen sie 's selber. Also es ist auch, diese Vorbildfunktion.“ (Seuthe 22)

Ein solches Vorbildsein gehört zum Spieleinsatz, zur „Illusio“¹⁵², d.h. zur Anerkennung der Spielvoraussetzungen und des Spielsinns überhaupt. Die Illusio ergibt sich bereits durch die bloße Teilnahme am Spiel. Die sozialen Felder gelten dabei als Ergebnisse eines langwierigen Verselbständigungsprozesses, als Spiele an sich, die soziale Schließung zum Ergebnis haben. Die Individuen nehmen nicht bewusst am Spiel teil, sondern per se, sozusagen qua Geburt. „Connaître c'est naître avec“ (Bourdieu 1987, S. 122f), was soviel bedeutet wie, dass das Erkennen des Spiels durch Zugehörigkeit von Geburt an gegeben ist. Was es bedeutet, in Verhältnisse mit hohem kulturellem Kapital „hineingeboren zu werden“, ist bereits in den Ausführungen zur Bildungsexpansion angeklungen: Kinder aus benachteiligten Familien haben nicht diesen Sinn für übergeordnete Platzierung von zu Hause mitbekommen, sondern sind gezwungen, sich ihren Weg ohne diese Hilfestellung, mit äußerst reduziertem kulturellem Kapital selbst zu bahnen, und tun sich daher ungleich schwerer.

¹⁵² Kaesler beschreibt die Bourdieu'sche Illusio als eine Art Beobachterkategorie. Sie bezeichnet im Feld verhandelte Wirklichkeitsannahmen und Bedeutungsinvestitionen, die dem Spielgeschehen zugrunde liegen, aber als solche nicht bewusst sind (vgl. Kaesler 1999, S. 261). Bourdieu selbst definiert sie als die grundsätzliche Anerkennung des Kulturspiels und seiner Objekte (vgl. Bourdieu 1987, S. 389).

„Hierin liegt einer der Mechanismen, die zusätzlich zur Logik der Vererbung kulturellen Kapitals bewirken, dass die höchsten schulischen Einrichtungen, und ganz besonders die, die auf die Positionen ökonomischer und politischer Macht führen, so exklusiv wie in der Vergangenheit bleiben, und dass diesem weitgehend für alle geöffneten und trotzdem streng für einige reservierten Bildungssystem das Kunststück gelingt, den Anschein der Demokratisierung mit der Wirklichkeit der Reproduktion zu vereinen, die sich auf einer höheren Stufe der Verschleierung, also mit einem höheren Ergebnis an gesellschaftlicher Legitimation vollzieht.“ (Bourdieu 1997, S. 531f)

Über das Funktionieren der Kapitalarten soll ergänzend Folgendes gesagt werden: Manche erklären sich selbst als an der Reproduktion von Machtstrukturen unbeteiligt. Sie fokussieren in ihrer Argumentation auf das ökonomische Kapital und lassen dabei das kulturelle Kapital und andere spezielle Profite, die sie durchaus auch an die Seite der Macht stellen, verschwinden. Andere wiederum sehen sich gern im Reich der Symbole und weichen dadurch dem schnöden ökonomischen Kapital aus. Aber sie alle „tun damit nichts anderes, als auf theoretischer Ebene die Strategie zu reproduzieren, mit der die Intellektuellen und die Artisten ihre Werte - das heißt: ihren Wert - durchzusetzen versuchen, indem sie das Gesetz des Marktes umkehren, wo das, was man hat oder was man verdient, vollkommen bestimmt, was man ‚wert‘ ist und was man ist“ (Bourdieu 1983, S. 196).

Letzteres ist ein wichtiger Aspekt für die Analyse der Aussagen der Akteure. Gerade die befragten Personen im Privatschulumilieu waren häufig darauf bedacht, „nicht zu protzen“. Sie möchten als Kunstverständige gesehen werden, als Kulturfreunde, die Schöngestiges mit Gleichgesinnten teilen. Außerdem werden sie unter ihresgleichen am wenigsten an das, wie Bourdieu es nennt, „Verabscheuungswürdige“, den schnöden Mammon, erinnert. Unter ihresgleichen gibt es gar nicht erst ein Gefälle, das ihre privilegierte Position hervorheben würde oder sie daran erinnern könnte, dass von dem Geld, das sie jährlich allein für die Schule entrichten, manche Familie ihren gesamten Lebensunterhalt bestreitet. Es wird so getan, als sei es nichts wert, aber man hat es. Dabei ist gerade der Zugang zu alledem, womit „man nicht protzen kann“, das, womit sie protzen. So zahlt Familie Seuthe monatlich knapp 1400 Euro für die Bildung zweier ihrer drei Kinder. Aber die Mutter betont, „das ist mir auch

wichtig, dass die Kinder das haben, weil mit Bildung kann man nicht protzen. Das ist das Schöne an dieser Art von Elite“. Unter ihresgleichen werden sie ohnehin nicht mehr als privilegiert wahrgenommen, wie sie weiterhin ausführt:

„Elite heißt immer wenig. Also wir sind eine Elite, aber Phorms bringt das jetzt nicht mehr zum Vorschein, denk ich, dass wir 'ne Elite sind. Wir ham uns nur das ausgesucht, wo das auch bedient wird.“ (Seuthe 20)

Für eine ungleichheitstheoretische Arbeit ist das kulturelle Kapital, auf das zuletzt ausführlich eingegangen wurde, von besonderer Bedeutung. Es verdeutlicht, dass in einer Gesellschaft durch den Privatschulboom zunehmend soziale Ungleichheit zwischen den Individuen über Bildung produziert wird. Es sei noch angemerkt, dass Bourdieu alle drei Kapitalarten unter dem Begriff des symbolischen Kapitals zusammenfasst, da es gemeinhin als „Prestige oder Renommee“ (vgl. Bourdieu 1985, S. 11) wahrgenommen wird. So wie auch der Besuch einer Privatschule bzw. der Schule mit dem guten Ruf für jene, die sie nicht besuchen, den Nimbus von Prestige hat. Für die eigene Empirie stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, wo sich die Weitergabe von kulturellem Kapital zeigt bzw. wo sich die von Bourdieu beschriebene Homogenität des sozialen Raums anhand des Einsatzes von kulturellem Kapital aufzeigen lässt.

3.6.4. Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es aus der Perspektive der Theorie kultureller Reproduktion eher keinen Rückgang von Bildungsungleichheit geben wird. Denn im Gegensatz zur Modernisierungstheorie, die einen Rückgang von Bildungsungleichheit sieht, steht die Reproduktion der Struktur durch Weitergabe der Mittel, des Kapitals innerhalb der Familie für ein gleichbleibendes Aufrechterhalten struktureller Ungleichheiten. Mit Blick auf die Privatschulen muss nach Bourdieu festgehalten werden, dass es sich hier bei zugangsbeschränkten Privilegien um Inklusionsprozesse handelt und insofern gleichzeitig Prozesse sozialer Schließung vorangetrieben werden. Die Überschrift zu diesem Kapitel ließe sich demnach mit Bourdieu bejahen: Bildung institutionalisiert Statusdifferenzen.

Allerdings sollte das Bourdieu'sche Konzept aus zwei Gründen dynamisiert werden: Erstens reproduziert der Privatschulboom nicht nur Statusdifferenz, sondern leistet darüber hinaus ihrer Vergrößerung Vorschub. Es trägt somit zur Vergrößerung der Kluft zwischen Arm und Reich bei. Mit Hartmann (2007) sei darauf hingewiesen, dass diese Kluft in den letzten 20 Jahren, nicht nur in Deutschland, beständig wächst (vgl. Hartmann 2007, S. 10).

Mit Blick auf die eigene Empirie stellt sich vor dem Hintergrund dieser sich vergrößernden Kluft folgende Frage: Wer befindet sich in der Lage, diese Entwicklung mit seinen Entscheidungen zu beeinflussen? Zweitens zeichnet sich ab, dass im Fall der Privatschulen auch neue Grenzen gezogen werden. Die bildungsbürgerliche Mitte grenzt sich zunehmend über Bildung von der restlichen Mitte ab (Knötig 2010). Durch den Kampf um Bildung entsolidarisieren sich die Eltern dabei selbst. Wie sie dies genau tun, und vor allem wie sie ihr Handeln begründen, werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zeigen.

4. Methodisches Vorgehen

In der vorliegenden Arbeit erschließt sich das zu untersuchende Feld über eine mehrstufige Vorgehensweise, die der Beantwortung folgender Fragen dient: der Frage nach der Entwicklung des Privatschulsystems und einzelner pädagogischer Profile privater Schulen in Deutschland, der Frage nach unterschiedlichen theoretischen Perspektiven auf die Funktion von Bildung für die Gesellschaft, der Frage nach der statistischen Entwicklung der Privatschulnachfrage und schließlich der Frage nach der Begründung der Entscheidung für eine Privatschule. Auf Basis der eigenen Ergebnisse können schließlich typische Probleme und Sorgen der Befragten formuliert werden. Neben individualisierten Bildungswünschen der Akteure können systematisch Spannungsverhältnisse aufgezeigt werden. Die eigene qualitative Forschung gibt damit einen Ausblick, der grundlegend für zukünftige quantitative Studien sein kann.

4.1. Untersuchungsdesign

Die Untersuchung erfolgt in vier Stufen mit trichterförmiger Zuspitzung. Dabei lassen sich folgende vier Stufen beschreiben: Zuerst wurde die historisch-gesellschaftliche Entwicklung des Bildungssystems in Deutschland anhand von einschlägigen Darstellungen rekonstruiert. In einem weiteren Schritt wurde die notwendige theoretische Rahmung für das eigene Forschungsvorhaben durch Studium der einschlägigen Literatur erarbeitet. Mittels empirischer Erhebung des entsprechenden Bundes- und Länderdatenbestands wurde dann die statistische Beschreibung der Entwicklung des Privatschullebens in Deutschland speziell für Bayern vorgenommen. Anschließend wurde mit der Befragung der Eltern der Schwerpunkt der vorliegenden Untersuchung auf eine eigene Erhebung gelegt.

Ein flexibles, verstehendes Sich-Einlassen auf bestimmte soziale Phänomene macht je nach Forschungsinteresse Beobachtung oder verbalisierende Erhebungstechniken

erforderlich.¹⁵³ Da diese Arbeit Entscheidungen anhand von Relevanzsystemen der Akteure zu erfassen und zu erklären versucht, erwies sich in diesem Abschnitt der Untersuchung die Befragung als einzig mögliche Methode zur Ermittlung individueller Sichtweisen. Nachdem der Leitfaden für die Befragung konzeptualisiert war, folgte die Durchführung der Interviews.¹⁵⁴

4.1.1. Feldzugang

Vor Ziehung der Stichprobe, die die zu befragenden Eltern umfasst, wurde unter vier verschiedenen Modellen privater Grundschulen in Bayern eine Auswahl getroffen. Alle Modelle hatten in den letzten Jahren starken Zulauf. Bei der Auswahl wurde darauf geachtet, dass sowohl traditionelle, etablierte pädagogische Modelle als auch ein junges, stark expandierendes Modell des 21. Jahrhunderts abgebildet werden. Daneben wird, insbesondere durch die Einbeziehung konfessioneller Schulen, die zahlenmäßig den größten Anteil an den privaten allgemeinbildenden Schulen haben, der historisch-gesellschaftlichen Entwicklung des Schulwesens in Deutschland Rechnung getragen.¹⁵⁵ In Bayern betrifft dies überwiegend katholische Schulen. So wurden insgesamt vier Modelle privater Schulen im Grundschulbereich ausgesucht: die reformpädagogischen Waldorf- und Montessorischulen, die konfessionellen, insbesondere katholischen Schulen und die Phorms-Schulen. Ziel war es, über die schulische Umsetzung der jeweiligen pädagogischen Konzepte hinaus die Motive der Eltern zu erfahren, deren Kind eine der genannten Schulen besucht. Dazu wurden Eltern aller vier Schulmodelle befragt.

¹⁵³ In der Methodenliteratur wird die strittige Frage, ob Beobachtung oder Interview das bessere Verfahren sei (vgl. Cicourel 1970, Becker/Geer 1969, Schatzmann/Strauss 1973, Agar 1986, Spradley 1979 und 1980), oft zugunsten der Beobachtung beantwortet. In ihren Ausführungen zur „Lebensweltlichen Ethnographie“ räumt Honer jedoch ein, dass abhängig vom Forschungsinteresse auch Befragung basal sein kann (Honer 1993, S. 58).

¹⁵⁴ Der Leitfaden ist bei der Autorin (nora.knoetig@unibw.de) erhältlich.

¹⁵⁵ Das historische Kapitel der vorliegenden Arbeit widmet sich ausführlich den einzelnen Schulmodellen.

Zugang zu den Interviewpartnern wurde zunächst per Anschreiben an die Schulen gesucht. Darin wurden das Dissertationsvorhaben sowie das Anliegen geschildert und angefragt, ob es möglich sei, via Intranet, an Elternabenden oder durch Aushang am schwarzen Brett Eltern als Interviewpartner für das Forschungsvorhaben zu gewinnen. An einer der Schulen wurde das Anliegen zunächst mit großem Interesse weitergeleitet und in Kürze zeigten sich zwei interessierte Familien bereit zu einem Gespräch. Als ein Termin vereinbart werden sollte, kam zunächst keine Antwort. Auch den weiteren E-Mails wurde hier plötzlich ablehnend entgegnet. Dies lag darin begründet, dass die Schulleitung den Eltern inzwischen nicht nur abgeraten, sondern sie regelrecht davon abgehalten hatte, das Interview zu führen – offensichtlich mit sofortiger Wirkung. Der Grund dafür war, dass sich die relativ neue Schule noch im Aufbau befand und peinlich darauf bedacht war, keinerlei Fehler zu machen, die die gewünschte Anerkennung des übergeordneten Verbandes gefährden könnten. Es sollte wohl nichts nach außen dringen, das nicht kontrollierbar wäre oder der Schule schaden könnte. So erklärten die Eltern selbst diesen Sachverhalt. Leider bot sich keine weitere Gelegenheit, um ihnen auseinanderzusetzen, dass die anonymisierte Befragung keinerlei Bedrohung für sie darstellt. Es blieb der Eindruck von einer „geschlossenen Veranstaltung“ mit rigider Kontrolle dessen, was nach außen dringt, wobei die Eltern sich offensichtlich dem von oben Verordneten fügten.

Nicht nur an dieser Schule scheiterte die Kontaktaufnahme. Auch sonst blieben die Anschreiben unbeantwortet. Zwar verliefen die Rückfragen per Telefon allesamt freundlich, aber am Ende kam dennoch kein Kontakt mit Eltern zustande. Hierdurch darf man sich nicht entmutigen lassen, sondern muss sich für den Feldzugang etwas anderes überlegen. Durch Einloggen in das Intranet von Phorms ergaben sich dann erste Kontakte, bis sich wenig später in einem regelrechten Schneeballsystem zahlreiche Eltern verschiedener Schulen zu Gesprächen bereit erklärten. Manchmal waren es so viele, dass sie nur zu einem Bruchteil befragt werden konnten. Am Feldzugang zeigt sich, wie soziale Schließungsmechanismen funktionieren: Über die Schulen selbst war es für Außenstehende nahezu unmöglich, Kontakt zu den Eltern herzustellen. Erst wenn man sich selbst in einem Netzwerk von Eltern befindet, ist es möglich, diese für ein Gespräch zu gewinnen. Das Phorms-Intranet kann hier als Türöffner betrachtet werden.

Im Schneeballsystem kam es schließlich zu einer Reihe von Kontakten, die nach Schultypen geordnet werden konnten. Nach und nach wurden einzelne Personen befragt und die Erkenntnisse aus den zuletzt geführten Interviews jeweils in die folgende Ziehung integriert. So lassen sich neu hinzugekommene Merkmale oder Besonderheiten aufnehmen. Dabei ist die Größe der Stichprobe zunächst nicht exakt definiert (vgl. Wiedemann 1995, S. 441). Zur Präzisierung wurden auch nach Abschluss der eigentlichen Interviewphase einzelne Personen einer erneuten Befragung unterzogen. Bei einigen Schulen mussten vereinzelt weitere Befragungen durchgeführt werden. Erst wenn neu hinzukommende Daten zu keinem weiteren Erkenntnisgewinn mehr beitragen bzw. eine Sättigung erreicht ist, kann die Datensammlung als beendet angesehen werden.

Flankierend wurden Experten aus den Bereichen Schulleitung, Politik und Medizin befragt. Denn bereits nach den ersten Gesprächen mit Eltern deutete sich an, dass die Einbeziehung von Experten einen zusätzlichen Erkenntnisgewinn versprechen würde. Als Rollenträger liefern Experten wichtige Informationen, die Entscheidungen der Eltern erklären können. Daraus ergeben sich unter Umständen entscheidende Hinweise auf besondere Phänomene für bestimmte Argumentationsmuster. Durch diese Vorgehensweise erstreckte sich die gesamte Erhebungsphase von Herbst 2008 bis Sommer 2010; mit einem letzten, zur Klärung nötigen „Nachgreifen“ wurde sie im Frühjahr 2011 beendet. Während des gesamten Zeitraums haben sich also Erhebung und Auswertung praktisch überschritten.

4.1.2. Beschreibung der Stichprobe

In der vorliegenden Fallstudie wurden 33 Personen befragt: 24 Interviews wurden mit Eltern (Müttern, Vätern oder Paaren) durchgeführt, 9 Interviews mit Experten. Unter den Befragten entfiel ein Anteil von 10 auf Eltern mit einem oder mehreren Kindern an einer Waldorfschule, 5 auf Eltern mit einem oder mehreren Kindern an einer Montessorischule, 5 auf Eltern mit einem oder mehreren Kindern an einer

konfessionellen Schule und 4 auf Eltern mit einem oder mehreren Kindern an einer Phorms-Schule.¹⁵⁶ Alle Kinder gingen an eine der genannten Schulen in einer kleineren Ortschaft oder einem Ballungszentrum in Bayern. Einige der Kinder hatten nach dem Besuch einer staatlichen Grundschule auf die private gewechselt. Viele von ihnen haben Geschwister. Von den älteren Geschwistern besuchen wiederum einige zum jetzigen Zeitpunkt eine staatliche Grundschule oder andere staatliche Schule bzw. haben sie besucht.

Ein Vergleich dieser unterschiedlichen Gegebenheiten zeigt zwei nennenswerte Punkte: Von den Kindern, die derzeit eine Waldorfschule besuchen, war keines vorher an einer staatlichen Schule und nur bei einem von ihnen geht ein älteres Geschwister auf eine staatliche Schule. Bei konfessionellen Schulen ist der Anteil der Kinder, die zuvor eine staatliche Schule besuchten, am größten. Diese Kinder haben auch die meisten Geschwister, die derzeit eine andere staatliche Schule besuchen. Das heißt, dass die Entscheidung der Eltern für eine Waldorfschule am ehesten einer andere Systeme ausschließenden Überzeugung zuzuschreiben ist, während die Eltern, deren Kinder konfessionelle Schulen besuchen, durchaus Nähe zum staatlichen Schulsystem zeigen. Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass sich die Anforderungen an konfessionellen und öffentlichen Schulen entsprechen, was bedeutet, dass die Zeugnisse beider Schularten die gleiche Geltung haben und die gleichen Berechtigungen verleihen.

Die Gruppe der neun Experten umfasste Referenten, Schulleiter und Landtagsabgeordnete der CSU, der SPD, der Grünen und der FDP sowie parlamentarische Berater und Vertreter aus dem Bereich der Medizin.

¹⁵⁶ Zum Ungleichgewicht innerhalb der Stichprobe siehe das folgende Kapitel 4.1.3.

4.1.3. Erhebungsinstrument

Um der subjektiven Perspektive der Akteure und ihren Argumentationsverläufen nachzuspüren, erwies sich das Leitfadeninterview als besonders geeignet. Dabei diene das Konzept des „verstehenden Interviews“ (Kaufmann 1999)¹⁵⁷ als Vorbild. Allgemein gilt die Befragung für weite Teile der Sozialforschung nach wie vor als der Königsweg unter den Methoden. Insbesondere das persönliche Interview kann, trotz Einwänden¹⁵⁸, Aufschluss geben über Einstellungen und Meinungen der Befragten. Das Leitfadeninterview erwies sich für diese Arbeit als die beste Methode, da es eher einem Gespräch als einem typischen Interview gleicht. Das bringt es mit sich, dass der Interviewer selbst Teil der Untersuchungssituation sein muss, um vom Befragten nicht als außenstehende Person empfunden zu werden. Der Interviewer soll nicht „als gesichtsloses Instrument auftreten“ (Kohli et al. 1976, S. 338), denn nur dann kann eine vertrauensvolle Atmosphäre geschaffen werden.

Als Hintergrundfolie dient der Leitfaden dem Interviewer während des Gesprächs als Orientierungsrahmen und Gedächtnisstütze. Anhand des Leitfadens lassen sich bestimmte Erzählsequenzen ausdifferenzieren, wenngleich dieser dem Erzählenden nicht aufgedrängt werden darf. Im Laufe des Forschungsprozesses können sich aus bereits gewonnener Erfahrung über die untersuchten Personen gewisse geschickte Formulierungen herauschälen, die sich je nach situativen Gegebenheiten anwenden lassen (vgl. Witzel 1982, S. 91). Die Begrenzung des Leitfadens auf eine Fragerichtung dient zwar der begrifflichen Klärung gewisser Problemfelder und führt letztlich zu einer Zuspitzung der ganzen Befragung, beeinträchtigt aber nicht die volle Flexibilität des Forschers.

¹⁵⁷ Kaufmann (1999): Das verstehende Interview. Konstanz.

¹⁵⁸ Siehe dazu beispielsweise Hirschauer, der methodischen Probleme sieht, wie „unterschiedliche Verbalisierungsschwellen, Grenzen der Auskunftswilligkeit und -fähigkeit von Informanten: Motivationsprobleme, Erinnerungslücken, Wissensgrenzen, Grenzen der Reflexion und Selbstbeobachtung, Affekte wie Scham- und Schuldgefühle oder Angst vor sozialen Konsequenzen des Sprechens“ (Hirschauer 2001, S. 436).

Generell weist die Methode des verstehenden Interviews deutliche Überschneidungen mit der des gewöhnlichen Leitfadeninterviews auf. Sie ist ebenfalls eine Technik, die hauptsächlich in der Ethnologie angewandt wird. In dem Fall ist die befragende Person ein Eingeweihter, ein Informant. Die auf Tonband aufgenommenen Aussagen stellen das zentrale Element der Untersuchung dar. Allerdings, so Kaufmann, werden Ethnologen fassungslos sein, dass eine Methode es erlaubt, Praktiken auf der Grundlage des gesprochenen Worts zu analysieren, und die Experten von Leitfadeninterviews werden überrascht sein, wie viele ihrer üblichen Handlungsanweisungen (bzgl. der Neutralität, der Auswahl der Stichprobe etc.) sich in ihr Gegenteil verkehren (vgl. Kaufmann 1999, S. 11).

Was die Stichprobe betrifft, so kann z.B. die Auswahl der zu Befragenden ein Ungleichgewicht aufweisen, wenn dies gewollt ist. Im vorliegenden Fall wurden beispielsweise aufgrund des intellektuell anspruchsvollen pädagogischen Ideals der Waldorfschulen, das es zu erfassen und abzubilden galt, mehr Waldorf- als Phorms-Eltern befragt. Auch wurden mehr Frauen als Männer befragt, da sich die Frauen, so muss angenommen werden, mehr der Schulthematik in der Familie annehmen als die Männer und zudem, rein zeitlich gesehen, eher für die Befragung zur Verfügung standen. Aus nachvollziehbaren Gründen kann also eine bestimmte Personengruppe bei der Befragung im Zentrum der Untersuchung stehen. Hier waren es die Mütter als Entscheidungsträger der Familie. Es sind ihre Geschichten, die etwas erklären (vgl. Kaufmann 1999, S. 61).

Die von Kaufmann beschriebenen Regeln für die Durchführung des verstehenden Interviews sollten in erster Linie als Handlungsanleitungen gesehen werden und nicht als Zwang, der ständig auf einem lastet, denn „sonst wird es einem nicht gelingen, die Situation zu normalisieren und sich so selbstverständlich, entspannt und zugänglich zu verhalten, dass die Voraussetzungen für das Sich-Einlassen des Informanten geschaffen sind“ (Kaufmann 1999, S. 111). Zur Durchführung eines

verstehenden Interviews¹⁵⁹ gibt Kaufmann folgende Handlungsanleitungen an: Der Forscher soll sich nicht irritieren lassen, wenn der Forschungsgegenstand im Verlauf der Untersuchung neue Formen annimmt. Die Stichprobe muss und soll dann erweitert werden, um die neu auftauchenden Fragen besser beantworten zu können. Ein methodisch starrer Plan, nach dem nicht von der ausgewählten Stichprobe abgewichen werden darf und nach dem alle Befragungen gleichermaßen ablaufen müssen, würde hier nichts nützen. Gewisse Merkmale, die den Interviewer und die Interviewsituation betreffen, sollten bei der Durchführung der Gespräche gegeben sein. Um sicherzugehen, dass man ungestört, also ohne die Anwesenheit Dritter, und in ruhiger Atmosphäre sprechen kann, müssen die Leitfadengespräche an einem passenden Ort durchgeführt werden. Ein Informationsblatt mit der Formulierung des Forschungsanliegens auszuhändigen hilft dabei, den wissenschaftlichen Rahmen vorzugeben. Die erste Frage im Interview soll nur ein Impuls sein, in der Hoffnung, dass der Befragte dann „drauflos spricht“. Position und Formulierung der Fragen spielen insofern eine wichtige Rolle, als im Laufe des Gesprächs Vertrauen aufgebaut werden soll, damit sich der Befragte langsam öffnet, um dann, durch den dahinterliegenden Leitfaden geführt, Einblick in seine Handlungsmotivationen zu gewähren. In Empathie, Engagement und der richtigen Taktik liegt der Schlüssel zu einem gelungenen, effektiven Leitfadengespräch (vgl. Kaufmann 1999, S. 111).

Häufig reagieren Befragte zurückhaltend, und der Interviewer muss ihre Meinung erst vorsichtig an die Oberfläche befördern. Dabei ist darauf zu achten, den Befragten nicht vorschnell Antwortmöglichkeiten an die Hand zu geben. Bei scheinbar „Meinungslosen“ lohnt es sich nachzuhaken. Dennoch kann es passieren, dass die Befragten „nicht viel sagen“ und man mit einem Gefühl zurückbleibt, nur Banalitäten gesammelt zu haben. Hier konstatiert Kaufmann, dass die Essenz nicht in der Interviewphase selbst liegt, sondern in der Auswertung. Die banalsten Sätze bergen eine Unmenge an Aussagen, wenn man sie zu lesen versteht (vgl. Kaufmann 1999, S. 64ff). Gelegentlich sieht man sich als Interviewer mit Zurückweisungen, aber auch

¹⁵⁹ Sie stammen aus Erfahrungen, die Kaufmann in seinen Untersuchungen zu „Schmutzige Wäsche“ (1993) und „Frauenkörper - Männerblicke“ (1996) sammeln konnte.

ironischen Kommentaren konfrontiert. Da die ersten Momente entscheidend dafür sind, eine entspannte Rahmensituation für das Interview herzustellen, würde es aber nicht viel nützen, Meinungsverschiedenheiten ausdiskutieren. Der weitere Gesprächsverlauf erbrächte wenig brauchbares Material, denn nur in wohlwollender Atmosphäre geben die Befragten gerne Auskunft. Dass sozial erwünschte Antworten gegeben werden, lässt sich vorab durch eine möglichst neutrale Formulierung der Fragen vermeiden oder später durch ähnlich formulierte Fragen in anderem Kontext leicht widerlegen. Zum Phänomen des „doppelbödigen Denkens“ (Kaufmann 1999, S. 123) sagt Kaufmann, dass die Widersprüchlichkeit im eigenen Denken im Alltag nicht bewusst erlebt und ohne Probleme umgangen wird.¹⁶⁰

Zur Optimierung des Interviewleitfadens wurde er vorab anhand von drei Interviews mit Eltern an zwei unterschiedlichen Schulmodellen getestet. Dieser „Pretest“ diente zur Überprüfung und Verfeinerung des Ablaufs der bevorstehenden Interviews. So erwies es sich beispielsweise als sinnvoll für den Gesprächsablauf, im Kontext mit der Frage, ob sich die jeweilige Person privilegiert fühle, nicht gleichzeitig Begriffe wie Schulgeld oder Einkommen zu verwenden. Die Ausführungen über Privilegien würden sonst in eine rein ökonomische Richtung zielen, während sich die Befragten an dieser Stelle im Interview vielleicht eher über für sie relevante Bildungsinhalte oder ihre Vorstellung von Zeithaben oder -geben äußern würden.

4.1.4. Durchführung der Interviews

Sämtliche Interviews mit den Eltern wurden zumeist im Haus der Befragten selbst, aber auch in Räumlichkeiten der Schule des jeweiligen Kindes durchgeführt. Die Befragung der Experten fand an deren Arbeitsplatz statt. Die Gespräche mit Eltern

¹⁶⁰ Seine eigenen Untersuchungen brachten dieses Phänomen häufig zum Vorschein. Kaufmann illustriert dies an dem beispielhaften Satz „Jeder kann tun, was er will, aber ...“, den die Mehrheit seiner Befragten wiederholt aussprach. Die noch im ersten Teil des Satzes postulierte Freiheit wird aufgehoben durch den zweiten Teil des Satzes, der alle möglichen Einschränkungen dieser vermeintlichen Freiheit beinhaltet (vgl. Kaufmann 1999, S. 148f).

dauerten nicht selten eineinhalb bis zwei Stunden. Parallel zum Gespräch, das sich am Leitfaden orientierte, angefertigte Notizen wurden nachträglich zu einem Protokoll zusammengefasst. So konnten Schlagwörter, Emotionen oder besonders wichtige Informationen hervorgehoben bzw. gegebenenfalls in einen Zusammenhang gebracht werden. Auch konnten auf diese Weise die Rahmenbedingungen der Interviewsituation, beispielsweise allgemeine Stimmung oder Störfaktoren, skizziert werden. Für den späteren Auswertungsprozess waren derartige Anmerkungen hilfreich, etwa zur Überprüfung der Plausibilität der Aussagen der Befragten. Kurz vor Ende des Interviews wurde gemeinsam mit den Befragten noch ein Bogen zur Erfassung der soziodemographischen Daten ausgefüllt.

4.1.5. Auswertung der soziodemographischen Daten

Die Auswertung der soziodemographischen Daten ergab nachfolgendes Bild:

Tabelle 1: Soziodemographische Merkmale der befragten Eltern

Name	Geschlecht	Alter	Familienstand	Beruf	Erwerbstätigkeit	Schulabschluss	Bruttojahreseinkommen der Familie in €	Anzahl der Kinder	Schule des Kindes
Ahrens	w	46	v	Ausbildungsberuf	t	Abi	k.A.	1	W
	m	45	v	Ausbildungsberuf	v	FH			
Barth	w	39	v	Akademischer Beruf (derzeit Erziehungszeit)	/	Abi	ca. 70 000	3	M
	m	41	v	Akademischer Beruf	v	Abi			
Böhm	w	48	v	Ausbildungsberuf (derzeit Hausfrau)	m	RS	ca. 75 000	3	K
	m	45	v	Akademischer Beruf	v	Abi			
Bründl	w	42	v	Akademischer Beruf	t	Abi	ca. 100 000	2	W
	m	48	v	Akademischer Beruf	v	Abi			
Feser	w	59	g	Akademischer Beruf	t	Abi	k.A.	1	W
	m	76	-	Ausbildungsberuf	k.A.	HS			
Gabauer	w	46	v	Ausbildungsberuf	t	Abi	ca. 24 000	5	M
	m	59	v	Ausbildungsberuf	v	VS/AG			
Hefele	w	52	v	Ausbildungsberuf (derzeit Hausfrau)	/	RS	ca. 25 000	3	K
	m	53	v	Ausbildungsberuf	t	RS			
Hinrichs	w	42	v	Ausbildungsberuf (derzeit Hausfrau)	/	Abi	k.A.	3	W
	m	40	v	Ausbildungsberuf	v	Abi			
Hörl	m	47	v	Akademischer Beruf	k.A.	Abi	ca. 65 000	4	W
	w	53	v	Ausbildungsberuf	k.A.	RS			
Landa uer	w	50	v	Ausbildungsberuf (derzeit Hausfrau)	/	RS	ca. 70 000	3	K
	m	53	v	Ausbildungsberuf	v	FA			
Lehmann	w	52	v	Hausfrau	/	Abi	ca. 150 000	2	W
	m	50	v	Akademischer Beruf	v	Abi			
Marschall	w	35	l	Ausbildungsberuf	v+m	RS	ca. 28 000	1	W
	m	36	-	Akademischer Beruf	k.A.	Abi			
Moehring	w	38	l	Akademischer Beruf	t	Abi	ca. 24 000	1	P
	m	38	-	-	k.A.	Abi			
Paulsen	w	51	v	Ausbildungsberuf	t	Abi	ca. 65 000	6	W
	m	56	v	Akademischer Beruf	v	Abi			
Richards	w	46	v	Ausbildungsberuf	t	Abi	> 100 000	2	M
	m	40	v	Akademischer Beruf	v	Abi			
Riemann	w	47	v	Akademischer Beruf (derzeit Hausfrau)	/	Abi	ca. 80 000	4	K
	m	44	v	Akademischer Beruf	v	Abi			
Röder	w	49	v	Ausbildungsberuf	t	Abi	ca. 45 000	3	W
	m	51	v	Akademischer Beruf	v	Abi			
Romic	w	38	v	Akademischer Beruf (derzeit Hausfrau)	/	Abi	ca. 50 000	2	P
	m	40	v	Akademischer Beruf	v	Abi			
Schöberl	m	43	v	Ausbildungsberuf (derzeit Hausfrau)	/	FA	ca. 120 000	3	P
	w	44	v	Akademischer Beruf	v	Abi			
Seuthe	w	33	v	Studentin (derzeit Erziehungszeit)	/	Abi	ca. 100 000	3	P
	m	35	v	Akademischer Beruf	v	Abi			
Stöckle	w	44	v	Ausbildungsberuf (war zuvor 19 Jahre Hausfrau)	t	FA	ca. 120 000	3	K
	m	53	v	Akademischer Beruf	v	Abi			
Vogel	w	46	v	Ausbildungsberuf	v	Abi	ca. 70 000	3	M
	m	49	v	Akademischer Beruf	t	Abi			
Wagner	w	43	g	Akademischer Beruf	t	Abi	ca. 30 000	2	M
	m	39	-	Akademischer Beruf	v	FA			
Ziegler	w	52	v	Akademischer Beruf (derzeit Hausfrau)	/	Abi	> 100 000	1	W
	m	53	v	Akademischer Beruf	v	Abi			

Legende: *Geschlecht:* m=männlich, w=weiblich; *Familienstand:* g=geschieden/alleinerziehend, v=verheiratet, l=ledig; *Erwerbstätigkeit:* v=Vollzeit, t=Teilzeit, m=Minijob, /=nicht erwerbstätig, k.A.=keine Angabe; *Schulabschluss:* Abi=Abitur, FA=Fachabitur, FH=Fachhochschule, RS=Realschule, HS=Hauptschule, VS/AG=Volksschule/Abendgymnasium; *Schule des Kindes:* K=konfessionell, M=Montessori, P=Phorms, W=Waldorf; k.A.=keine Angabe.

Folgende Experten wurden befragt:

Tabelle 2: Kennzeichnung der befragten Experten

Name	Institution	Beruf
Frau Bleicher	FDP	Landtagsabgeordnete, Mitglied im Bayerischen Landtag
Frau Vogel	SPD	parlamentarische Beraterin
Herr Schlosser	SPD	Landtagsabgeordneter, Mitglied im Bayerischen Landtag
Frau Gartenbach	Die Grünen	Landtagsabgeordnete, Mitglied im Bayerischen Landtag
Herr Gebhardt	CSU	Landtagsabgeordneter, Mitglied im Bayerischen Landtag
Herr Knopp	Phorms	Mitarbeiter bei Phorms
Frau Angermeier	Montessori	Lehrerin und Leiterin einer Montessori-Grundschule
Herr Paulsen	Waldorf	Lehrer an einer Waldorfschule
Frau Böckler	Bezirkskrankenhaus	Leitende Psychologin der Institutsambulanz

4.2. Datenaufbereitung und Auswertungsverfahren

Die Auswertung der Interviews hat zum Ziel, möglichst genau zu rekonstruieren, was die Interviewten geäußert haben, um die Aussagen anschließend einem Muster, einer Klassifizierung zuordnen zu können. So lassen sich generalisierende Aussagen treffen (vgl. Lamnek 1995, S. 197). Ebenso wie bei der Datenerhebung muss sich das Vorgehen bei der Datenanalyse am Gegenstand orientieren. Aus der Menge an Analysemethoden, die sich zur Bearbeitung von qualitativem Interviewmaterial eignen, ist diejenige auszuwählen, die dem Gegenstand und Erkenntnisinteresse am besten angepasst werden kann. Doch:

„In der qualitativen (...) Forschung gibt es keinen Konsens über eine bestimmte anzuwendende Analysemethode, vielmehr wird angestrebt, dem jeweiligen Projekt eine an Thema und Erhebungsmethode orientierte Auswertungsmethode auf den Leib zu schneiden.“ (Lamnek 1995b, S. 114)

Zur Interpretation der Deutungsmuster der Befragten dienen die transkribierten Interviews. Da es im vorliegenden Fall um Begründungen geht, die in sich durchaus differenziert sein können, wurde mittels qualitativer Inhaltsanalyse zunächst nach Argumentationsmustern gesucht. Somit entsprechen die in der Methodenliteratur

vielfach angeführten „Kategorien“ (Witzel 1982, S. 63; Gläser/Laudel 2004, S. 206ff; Mayring 2003, S. 11ff) in der vorliegenden Arbeit eher Argumentationsmustern. Hier wurde so vorgegangen, dass die zuerst entstandenen Teilaspekte zunächst zu Argumentationsmustern geordnet und diese dann wiederum zu übergeordneten Argumentationssträngen zusammengefasst wurden. Diese Argumentationsmuster bzw. -stränge wurden von den Eltern angeführt, um ihre Schulwahl zu begründen. Im Folgenden wird also nicht von Kategorien, sondern von Argumentationssträngen und ihnen zugeordneten Argumentationsmustern gesprochen. Um alle Interviews zu systematisieren, werden abschließend Typen von „Bildungsentscheidern“ gebildet. Begonnen werden muss aber mit der „Konservierung“ der Daten.

4.2.1. Verschriftlichung der Daten

Trotz der Diskussion um den Verlust von Eindrücken, die durch Gestik und Mimik der Befragten entstehen, ist zur Gewinnung von Datenmaterial in der qualitativen Sozialforschung noch immer die Aufnahme und somit Konservierung des Gesprächsmaterials mittels Tonband- bzw. Diktiergerät das übliche Verfahren. Die auf diese Weise festgehaltenen Interviews wurden anschließend komplett und wörtlich transkribiert. Der Grundgedanke dabei ist, dass mit einer vollständigen Texterfassung durch wörtliche Transkription des verbal erhobenen Materials die Basis für eine anschließende interpretative Auswertung gelegt wird.

Da es für die Transkription ganz unterschiedliche Vorgehensweisen in der Notation gibt (vgl. Mayring 2003, S. 89), bleibt es letztlich dem Forschenden überlassen, welchen Regeln er dabei folgt. Die „Übertragung in normales Schriftdeutsch“ (Mayring 2003, S. 91) ist die am weitesten verbreitete Technik. Mit ihr ließ sich auch bei der Transkription des eigenen Datenmaterials eine bessere Lesbarkeit erreichen, als sie das gesprochene Wort bietet. Stellenweise empfahl sich die „literarische Umschrift“ (Mayring 2003, S. 91), da sie auch Dialekt im gebräuchlichen Alphabet wiedergibt. Stärker emotional gefärbte Äußerungen, Sprichwörtliches oder kulturelle

Gepflogenheiten können so in ihrem Sinngehalt besser erfasst werden.¹⁶¹ Grundsätzlich sollte natürlich die Exaktheit der Verschriftlichung vom Untersuchungsziel abhängig sein. Da dem Nonverbalen in der eigenen empirischen Untersuchung keine allzu große Bedeutung zukommt, musste nicht jedes Lachen, jedes Stocken oder jedes Stottern festgehalten werden. Zudem wäre zu viel zusätzliche Information zu Lasten der Lesbarkeit des Protokollierten gegangen. Allerdings gibt es Sonderzeichen, mit denen unerlässliche Besonderheiten der Sprache wie beispielsweise Pausen oder auffällige Betonung im Textfluss markiert werden können. Die Transkription erfolgte im vorliegenden Fall durch Personen, die nicht an der Untersuchung beteiligt waren. Da dies durch mangelnde Vertrautheit mit dem Untersuchungsfeld zu Fehlern führen kann (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 189) wurde das verschriftlichte Material von der Forscherin selbst gegengelesen.¹⁶²

4.2.2. Deutungsmuster

Das verschriftlichte Datenmaterial dient als Grundlage, auf der die Deutungsmuster, d.h. die persönliche Weise, in der Individuen gesellschaftliche Wirklichkeit auslegen bzw. erklären, interpretiert werden. Die Analyse solcher individueller Deutungsmuster erhellt zudem dahinterliegende gesellschaftliche Strukturen. Das heißt, die Folgen, die eine verstärkte Privatschulnachfrage auf der gesellschaftlichen Ebene haben kann, sind über die individuelle Ebene zu erklären. Denn letztlich stehen Auswirkungen auf gesamtgesellschaftlicher Ebene für mehr oder weniger absichtsvolles Handeln sozialer Akteure, die wiederum ihren Deutungsmustern entsprechend handeln. Deutungsmuster werden somit als Interpretationen definiert, die den Individuen für ihre Handlungen relativ beständig zur Verfügung stehen (vgl. Arnold 1983, S. 894). Nach Oevermann sind diese Deutungsmuster oft eher unbewusste Interpretationen der Welt, eine wie selbstverständlich für gültig

¹⁶¹ Das setzt natürlich voraus, dass der Interviewer selbst des Dialekts mächtig ist. Dies kann im Übrigen ein wesentlicher Aspekt bei der Herstellung einer vertrauensvollen Atmosphäre, beim Erzeugen von „Gemeinsamkeit“ sein.

¹⁶² Durch mehrmaliges Anhören der unklaren Passagen konnten schließlich nicht eindeutige Stellen korrigiert bzw. Lücken gefüllt werden. Die einzelnen Interviews können aus Gründen des Datenschutzes nicht veröffentlicht, jedoch bei der Verfasserin eingesehen werden.

gehaltene Ordnung (vgl. Oevermann 2001, S. 43). Sie können als ein Bündel von Überzeugungen verstanden werden, wobei Oevermann sie aber von Bourdieus Habitusformationen abgrenzt, indem er ihnen eine einfachere Bewusstwerdung und leichtere Modifizierung bei Konfrontation mit widersprüchlicher Realität zuschreibt (vgl. Oevermann 2001, S. 47).

*„Deutungsmuster sind also krisenbewältigende Routinen, die sich in langer Bewährung eingeschliffen haben und wie implizite Theorien verselbständigt operieren, ohne dass jeweils Geltung neu bedacht werden muss.“
(Oevermann 2001, S. 38)*

Für die vorliegende Untersuchung sind Deutungsmuster von Interesse, die über Ansichten in Bezug auf Schulbildung und Bildung im Allgemeinen Aufschluss geben, sowie Deutungsmuster, die etwas aussagen über die Relevanz von beruflichem oder gesellschaftlichem Status. Welche Bedeutung messen die Befragten der beruflichen Zukunft ihres Kindes bei? Welche Bedeutung kommt dem Leistungsbegriff in der Gesellschaft zu und wie wird dieser individuell interpretiert? Dazu muss untersucht werden, wie die eigene Vorstellung von Schulbildung ist und wie die Bedeutung von Schulbildung in der Gesellschaft wahrgenommen werden.¹⁶³

4.2.3. Gegenstandsbezogene Theoriebildung

Da mit der vorliegenden Forschungsarbeit untersucht werden sollte, welche Deutungsmuster ursächlich für das Handeln, genauer das Entscheiden, der Akteure sind, liegt der Heuristik bei der Datenauswertung ein handlungstheoretisches Modell zugrunde. Allgemein formuliert heißt das erst einmal nur, dass gewisse Bedingungen zu Strategien im Handeln und Verhalten führen, die wiederum Konsequenzen haben.

¹⁶³ Allerdings gibt es, wie bei den Analysemethoden, noch keine einheitlich bewährte Vorgehensweise für die Auswertung der Deutungsmuster. Entsprechend wird bemängelt, dass für die Deutungsmusteranalyse nicht nur Erhebungskonzepte, sondern auch passende Datenauswertungsinstrumente fehlen. Es ist auch in den letzten 15 Jahren „für die Deutungsmusteranalyse kein spezifisches Verfahren der Dateninterpretation entwickelt worden“ (Lüders/Meuser 1997, S. 67).

Auf die konkrete Situation der Befragten übertragen heißt das, dass sie sich durch bildungsstrategische Überlegungen dazu veranlasst sahen, sich für eine Privatschule zu entscheiden. Mit dem Begriff der Bildungsstrategie kann daher das Verfolgen bestimmter Ziele bezeichnet werden, die für die Befragten im Hinblick auf die schulische Laufbahn des Kindes wichtig sind. Um das Phänomen der verstärkten Privatschulnachfrage im Hinblick auf mögliche Bildungsstrategien zu analysieren, muss das entsprechende empirische Feld vermessen, d.h. auf theoretisch relevante Dimensionen und Falltypen hin untersucht werden. Nachdem die transkribierten Interviews vorlagen, konnte der Auswertungsprozess beginnen. Das Ziel dabei war, aus möglichst exakt rekonstruierten Aussagen der Befragten Argumentationsmuster zu extrahieren und dadurch letztlich generalisierte Aussagen machen zu können. Die Auswertung der vorliegenden Interviews erfolgte methodisch im Sinne der Grounded Theory (Glaser/Strauss 1993, Strauss 1991, Strauss/Corbin 1997), die sich selbst mehr als Analysestil denn als spezifische Methode oder Technik verstanden sehen will (vgl. Strauss 1991, S. 30). Im Folgenden wird auf wesentliche Merkmale dieser Technik eingegangen.¹⁶⁴

Gegenstandsbezogene Theoriebildung geht davon aus, dass der Forscher während der Datensammlung theoretische Konzepte, Konstrukte, Hypothesen entwickelt, verfeinert und verknüpft, so dass Erhebung und Auswertung sich überschneiden. Während der gesamten Untersuchung wurde also in drei Verfahrensschritten gearbeitet, die nicht als nacheinander folgende Etappen, sondern als miteinander verbundene, dynamisch nebeneinander stattfindende Arbeitsschritte verstanden wurden. Die „Gleichzeitigkeit der Sammlung und Analyse von Daten“ (Glaser/Strauss 1993, S. 92) wird der Tatsache gerecht, dass der Forscher bei seinem Feldzugang nicht lange passiver Empfänger von Informationen sein kann, sondern automatisch dazu übergehen wird, aktiv Daten zu sammeln, die für die Überprüfung und Verifizierung seiner Forschungsfragen wichtig sind. Das heißt, durch den Prozess der Befragung, durch den Gesprächsverlauf konkretisieren sich die Hypothesen oder

¹⁶⁴ Da an dieser Stelle nicht auf sämtliche Arbeitsschritte innerhalb der Grounded Theory eingegangen werden kann, sei auf entsprechende ausführliche Erläuterungen bei Strauss 1991, S. 52ff verwiesen. Für einen ersten Überblick ist auch das dazugehörige Glossar wichtiger Begriffe zu empfehlen (vgl. Strauss 1991, S. 48f).

bilden sich sogar neu heraus und leiten den Forscher an. Zu neu auftauchenden Hypothesen muss beispielsweise weiteres Datenmaterial gesucht werden. Im vorliegenden Fall bildet die ursprünglich aufgestellte Hypothese die Grundlage des durchdachten Bezugsrahmens. Allerdings scheint diese zunächst noch unzusammenhängend, so dass bedeutsame Aspekte und Argumentationsmuster neu in die Hypothese integriert werden müssen.

Im vorliegenden Fall heißt das, dass anhand der theoretischen Vorüberlegungen zunächst nur mittels eines noch groben Leitfadens vereinzelt Daten erhoben wurden. Daraufhin konnten das theoretische Konzept und der Leitfaden verfeinert, in weiteren Fällen mehr Daten erhoben und der empirischen Prüfung unterzogen werden. Durch diese flexible Vorgehensweise kann der Forscher Stück für Stück seine Hypothese weiterentwickeln. Gleichzeitig ermöglicht eine derart zyklische Vorgehensweise eine ständige Überprüfung und Bewertung der Gültigkeit und Adäquatheit der Ergebnisse. Die zunächst vage Hypothese erlangt also bei der Analyse des Datenmaterials Schritt für Schritt ihre empirische Aussagekraft. Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies: Aus der ungleichheitstheoretischen Betrachtung der Privatschulentwicklung steht zu vermuten, dass Distinktionswünsche der Eltern für die Privatschulnachfrage ursächlich sind. Mit dieser Hypothese wird auf das Untersuchungsfeld zugegangen. Was genau sich hinter den elterlichen Entscheidungen verbirgt, lässt sich anhand ihrer Deutungsmuster und der entsprechenden Argumentationsmuster analysieren. So lassen sich Strategien nachzeichnen, bei denen womöglich trotz der heterogenen Privatschullandschaft ähnliche Argumentationsmuster zu Typen zusammengefasst werden können.

Ein Merkmal der Grounded Theory, wie sie in der vorliegenden Arbeit angewandt wurde, besteht in der besonderen dreistufigen Kodierung. Das Kodierparadigma nach Strauss (1991, S. 56ff) ist wesentlich für den Denkprozess des Forschers. Der erste Schritt bzw. die erste Phase des Kodierens ist das offene Kodieren. Dieses offene, noch völlig uneingeschränkte Kodieren dient dazu, das Interview in einem ersten Schritt äußerst genau zu analysieren, „und zwar Zeile für Zeile oder sogar Wort für Wort“ (Strauss 1991, S. 58). Ziel dabei ist es, aus den Daten angemessene

Konzepte zu generieren, die Konzepte wie etwaige dazugehörige Dimensionen vorerst noch provisorisch bleiben. Dem Forscher, der darauf pocht, man müsste die wahre Bedeutung einer Zeile oder das echte Motiv des Interviewten kennen, hält die Grounded Theory entgegen, dies sei im Rahmen des offenen Kodierens „völlig irrelevant“ (Strauss 1991, S. 58). Dabei ist es nicht leicht, sich von der Ebene der Daten wirklich zu lösen. Man kann es versuchen, indem man eine Passage aus dem Interview mit eigenen Worten zusammenfasst und gegebenenfalls gleich ein theoretisches Argumentationsmuster generiert.¹⁶⁵

Als zweiter Schritt im Kodierprozess folgt das axiale Kodieren. Dabei wird ein bestimmtes Muster der Argumentation an einem bestimmten Punkt der Forschungsarbeit im Rahmen des Kodierparadigmas (Bedingungen, Konsequenzen usw.) intensiv analysiert. „Der Begriff axiales Kodieren ist für diesen Vorgang zutreffend, weil sich die Analyse an einem bestimmten Punkt um die Achse dreht.“ (Strauss 1991, S. 63) Zwischen einzelnen Konzepten werden Zusammenhänge herausgearbeitet und immer wieder vergleichend überprüft.

Der dritte Schritt im Kodiervorgang bezweckt die Zusammenfassung der erarbeiteten Konzepte bzw. Muster zu einigen Hauptsträngen der Argumentation. Hierbei werden die einzelnen Fälle und als relevant erachtete Argumentationsmuster systematisch kontrastiert. Für einen solchen Kontrastierungsprozess müssen fragliche Textstellen anhand von zusätzlichem Material expliziert werden. Bei diesem Vorgang der „Explikation“ (Mayring 2003, S. 117f) wird vorher definiert, wo nach weiterem „explizierendem“ Material für eine bestimmte Textpassage gesucht werden soll. Dabei kann entweder im engeren Textkontext nach direkten Bezügen gesucht werden, z.B. Textstellen, die „definierend/erklärend, ausschmückend/beschreibend, beispielgebend/Einzelheiten ausführend, korrigierend/modifizierend oder auch antithetisch/das Gegenteil beschreibend zur fraglichen Textstelle stehen“ (Mayring 2003, S. 118). Oder man kann in einem weiteren Kontext nach Explikationsmaterial suchen, also in Informationen, die über den Interview-Text hinausgehen. Hier wäre

¹⁶⁵ Sämtliche Faustregeln, die für diese Methode sinnvoll und hilfreich sind, finden sich bei Strauss 1991, S. 60f.

beispielsweise nonverbales Material wie das kulturelle Umfeld, die Wohngegend, die eigene Einrichtung der Befragten zu nennen, also alles, was sich durch Beobachtung erschließt.¹⁶⁶ In diesem Arbeitsschritt ist es wichtig, Fehlinterpretationen zu vermeiden und eine größtmögliche Verifizierung zu erreichen. Das Ziel ist, anhand der Merkmale, die der Text bietet, Schlussfolgerungen über den Text und somit über seinen Produzenten zu formulieren. Da man hierbei nicht nur an den formalen Eigenschaften der Sätze interessiert ist, stellt sich bei jeder Auswertung schnell das „Bedeutungsproblem“ (Mayring 2003, S. 484), das jedoch an Gewicht verliert, wenn der Forscher mit dem untersuchten Milieu bzw. Kulturkreis vertraut ist.

Um diesem Bedeutungsproblem dennoch Rechnung zu tragen, wurden sowohl markante als auch nicht eindeutige Textauszüge ausgewählt und dann in Gruppeninterpretationen einer erneuten Kontrolle unterzogen. Als effiziente Methode, um einzelne Themenbereiche so voneinander zu trennen, dass die Textstücke auch als Arbeitsgrundlage dienen können, erwies sich das Textanalyseprogramm MaxQda.¹⁶⁷ In dem Maße, in dem die Argumentationsmuster zu übergeordneten Argumentationssträngen zusammengefasst werden, entwickelt sich im wahrsten Sinne des Wortes eine „gegenstandsorientierte Theorie“. Dabei dient die maximale Kontrastierung dazu, Gemeinsamkeiten bestimmter Argumentationsmuster zu begrenzen, während die minimale Kontrastierung dazu dient, bedeutungsvolle Gemeinsamkeiten unter gleichen Mustern zu erkennen. Entlang der theoretischen Vorüberlegungen ließ sich auf diese Weise folgende systematische Darstellung von Argumentationsmustern herausarbeiten:

¹⁶⁶ Ein Ablaufmodell der einzelnen Schritte bei der Explikation findet sich bei Mayring 2003, S. 119.

¹⁶⁷ Die computergestützte Datenanalyse ermöglichte es, Auszüge aus den Interviews in einem sich regelmäßig treffenden Forschungskolloquium der Professur Bonß zu überprüfen. Auch wurde eigens zu diesem Zweck ein Seminar über Auswertungsstrategien am Beispiel bildungssoziologischer Fragestellungen an der Universität der Bundeswehr München durchgeführt. Aufgrund der Auseinandersetzung mit den pädagogischen Profilen in der historischen Rahmung konnte zudem schnell erkannt und analysiert werden, wann die Befragten die von ihnen gewählte Institution subjektivieren, also z.B. das pädagogische Profil für sich individuell auslegen. Zusätzlich ermöglichten regelmäßige Gespräche in kleinen Arbeitsgruppen eine Präzisierung der Kategorien. Auf diese Art und Weise sollten mögliche Fehlschlüsse vermieden werden.

Tabelle 3: Argumentationsstränge und bildungsstrategische Argumentationsmuster

Argumentationsstränge Argumentationsmuster	1. Der Staat als Begründung	2. Das individuelle Kind als Begründung	3. Der Vergleich mit anderen als Begründung
Argumentationsmuster 1	Die mangelnde Innovation im staatlichen Schulsystem	Die individuelle Förderung als Modewort	Das Sprachniveau als Statussymbol
Argumentationsmuster 2	Die mangelnde Förderung im staatlichen Schulsystem	Die individuelle Förderung durch mehr Zeit	Die Grenzen der Solidarität
Argumentationsmuster 3		Die individuelle Förderung und Medien	Das Abitur als regulative Idee

4.2.4. Typenbildung

Die Argumentationen verweisen nicht nur auf bestimmte Erklärungen für die Privatschulwahl. Sie verweisen auch auf unterschiedliche soziale Dimensionen und somit auf ein soziales Feld. Diesen sozialen Dimensionen kann man Handlungstypen zuordnen, die über die Argumentation hinaus auf ihren jeweiligen sozialen Kontext verweisen. Die Typen repräsentieren jene Merkmale, Symbole und Beziehungen, die für eine bestimmte Gruppe im sozialen Raum stehen. Insofern erweist sich die Typenbildung für die vorliegende Arbeit als besonders sinnvoll. Gemäß der von Bourdieu beschriebenen Struktur des Feldes bewegen sich die Individuen darin entsprechend. Sie reproduzieren diese Struktur, ohne zu merken, dass sie dabei selbst „Opfer“ der Reproduktion sind. Man könnte auch sagen, dass hinter den Handlungstypen mehr oder minder außengeleitete, von ihren Ressourcen abhängige Akteure mit begrenztem Wirkungsradius stehen (vgl. Hradil 1989, S. 111). Die Argumentationsmuster liefern also zunächst Antworten auf die Frage, warum sich Eltern für diese oder jene Privatschule entscheiden. Individualisierungsphänomene wie Multioptionalität und gesteigerte Möglichkeitsräume lassen die Entscheidungen dabei zunächst wie die Erfüllung individueller Bildungswünsche erscheinen. Über die Typen werden aber letztlich jene Strukturen erkennbar, die den sozialen Kontext für das Handeln der Akteure bilden. Dementsprechend geht es um mehr oder weniger stark ausgeprägte Konkurrenz, um die bessere Position in der sozialen Hierarchie, um soziale Verdrängung, um Distinktion also.

Die Mikroperspektive macht es möglich, Bildungsmilieus zu unterscheiden – nach der Art, wie sich Eltern einerseits auf Anforderungen seitens des Bildungssystems und andererseits auf ihre eigenen Bildungsansprüche beziehen. Irgendwo dazwischen liegt ihr Verhalten. Durch das Aufdecken gleicher, ähnlicher oder gegensätzlicher Einstellungen, Erfahrungen oder Motive lässt sich die Komplexität der Daten reduzieren. Dabei geht man davon aus, dass bei den zu entwickelnden Typen nicht unendlich viele dazugehörige Deutungsmuster auftauchen, sondern ein spezifisches Repertoire an sozial-kulturell möglichen Varianten zusammengetragen werden kann (vgl. Baerenreiter/Fuchs-Heinritz/Kirchner 1990, S. 15f). Die Ebene einer Beschreibung dessen, was erzählt wurde, wird nun endgültig überwunden.

Jetzt kann durch die Konstruktion der Typen zum einen das Typische an ihnen aufgezeigt werden und zum anderen eine klare Abgrenzung zwischen den Typen erfolgen. Die aus der eigenen Empirie gebildeten Typen gründen auf überspitzt zusammengefassten Aspekten und orientieren sich am Weber'schen Idealtypus (vgl. Weber 1980, S. 3f). Das heißt, die Typen gleichen Konstruktionen, die im Hinblick auf bestimmte Erscheinungen und durch einseitiges Überzeichnen einzelner Gesichtspunkte prototypisch gebildet werden. Zur Darstellung der jeweiligen Typen werden daher reale Fälle gewählt, die insofern prototypisch sind, als sie die Merkmale ihres Typus am extremsten aufweisen. An ihnen lässt sich das Typische aufzeigen.

Ein solches Idealbild gleicht letztlich einem Musterstück, das sich dem in der Wirklichkeit Vorkommenden nur annähern kann.¹⁶⁸ Es leistet seinen Dienst jedoch umso besser, je schärfer es gezeichnet ist. So kann die in der eigenen Empirie auftauchende Vielfalt an individuellen Phänomenen und Ausprägungen über die Prototypen klassifiziert und nachvollzogen werden. Dabei musste kontrolliert werden,

¹⁶⁸ Weber sagt hierzu, dass soziologisch relevantes Handeln in der Mehrzahl der Fälle von qualitativ heterogenen Motiven beeinflusst ist, zwischen denen ein Durchschnitt eigentlich nicht zu ermitteln ist, d.h. dass die idealtypischen Konstruktionen sozialen Handelns, die z.B. die Wirtschaftstheorie vornimmt, im eigentlichen Sinne wirklichkeitsfremd sind (vgl. Weber 1980, S. 10). Den durchschnittlichen Phorms-Besucher, Anthroposophen, Bildungsbürger oder Humanisten etwa gibt es also nicht.

ob die herausgearbeiteten Typen ausreichend heterogen untereinander sind, also eine größtmögliche Varianz aufweisen. Auf Basis des eigenen Materials konnte der Prozess der Typenkonstruktion mit der hier dargestellten Typologie folgendermaßen abgeschlossen werden:

Tabelle 4: Empirisch zu erwartende Typen im Privatschulmilieu, sortiert nach bildungsstrategischen Merkmalen

bildungsstrategisches Selbstverständnis	bildungsstrategische Typen		
privilegiert-elitär	Typ 1		
staterhaltend		Typ 2	
weltwerterhaltend- sozial*			Typ 3

* Der etwas sperrige Begriff weltwerterhaltend geht auf den World-Values-Survey zurück, der in regelmäßigen Abständen die Stellung weltweit gültiger soziokultureller, moralischer, religiöser und politischer Werte ermittelt. Vgl. dazu: <http://www.worldvaluessurvey.org/>, zuletzt geprüft am 26. März 2012. Dieser Survey, sowie die entsprechenden, für Deutschland repräsentativen ALLBUS-Erhebungen (Allgemeiner Bevölkerungsumfragesurvey) basieren letztlich auf von Inghart (1977) konstruierten Indikatoren zur Messung der Wichtigkeit von Werten in westlichen Ländern. In der vorliegenden Arbeit meint der Begriff „weltwerterhaltend“ den Einsatz für jene von Inghart als postmaterialistisch bezeichneten Werte wie Achtung und Selbstverwirklichung, die sich beispielsweise in mehr Mitspracherecht am Arbeitsplatz und in einer humanen Gesellschaft ausdrücken. Auch intellektuelle und ästhetische Werte wie beispielsweise Umweltschutz und die Betonung, dass Ideen mehr als Geld zählen umfasst der Begriff weltwerterhaltend. Betont wird die Wichtigkeit demokratischer Prinzipien, die sich in der Schule beispielsweise in weniger autoritären Strukturen zeigt. Vielmehr werden schulische Bedingungen geschaffen, die Vertrauen und Toleranz und dadurch gesellschaftliches Engagement stärken sollen. Die ausführliche Charakterisierung des hier als weltwerterhaltend und sozial verantwortungsvoll beschriebenen Typ 3 erfolgt in Kapitel 5.3.1.3.

5. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Auf die Frage, was Eltern tatsächlich veranlasst, für ihr Kind eine private Schule zu wählen, gibt es bisher keine Antwort. Die wissenschaftliche Diskussion basiert weitestgehend auf Spekulationen. Häufig wird eine generelle Unzufriedenheit mit öffentlichen Schulen angeführt, was beispielsweise mit zu großen Klassen, wenig engagierten und/oder überforderten Lehrern oder starren Strukturen begründet wird. Belastbare Befunde liegen allerdings kaum vor (vgl. Weiß 2011, S. 38f). Dass sie ihr Kind in einem besseren sozialen Milieu platzieren möchten, werden Eltern kaum als Grund für ihre Wahl angeben. Es gibt aber Hinweise darauf, dass dies keine unwesentliche Rolle spielt: Als häufigsten Grund, ihr Kind auf eine Privatschule zu schicken, wenn diese nichts kosten würde, nannten die Befragten, dass das Kind in einem besseren sozialen Milieu aufwachsen solle.¹⁶⁹

In jedem Fall sprechen die Daten im Bereich der allgemeinbildenden Privatschulen dafür, dass nicht länger von einem gefühlten Boom die Rede sein kann, sondern dass tatsächlich viele Eltern in den letzten Jahren eine private Schule für ihr Kind gewählt haben. Daher dient ein erster Schritt in diesem Kapitel der statistischen Analyse der gestiegenen Nachfrage.¹⁷⁰ Im zweiten Schritt wird aus der Perspektive von Implikationen, die die Privatschulentwicklung für das Bildungssystem mit Gleichheits- oder Ungleichheitseffekten hat, danach gefragt: Wie verhalten sich die privaten Modelle zum staatlichen Gleichheitsanspruch? Wie wird das Bürgerrecht auf Bildung interpretiert? Dazu muss auf der individuellen Ebene nach den Beweggründen gefragt werden, die Eltern zu einer solchen Entscheidung veranlassen. Es muss analysiert werden, wo und wie durch die Repräsentation von Ideologien und Sinnzusammenhängen Ordnungen konstruiert werden, die

¹⁶⁹ Weiß zieht hierzu eine Ex-ante-Befragung heran, die im Auftrag der Zeitschrift „Für Sie“ von der Gesellschaft für erfahrungswissenschaftliche Sozialforschung (Gewis) durchgeführt wurde.

¹⁷⁰ Das nun folgende Zahlen- und Faktenkapitel wird der von David Hume formulierten Forderung gerecht: „Wenn uns ein Buch über Theologie oder die Schulmetaphysik in die Hand fällt, sollten wir uns immer erst fragen: Enthält es eine theoretische Erörterung über Menge und Zahlen? Nein. Enthält es eine experimentelle Betrachtung über Tatsachen und die Realität? Nein. Dann wirf es ins Feuer, denn es enthält nur Sophisterei und Hirngespinnste.“ (Hume, zit. nach Bell 1975, S. 240)

womöglich Distinktion sichtbar werden lassen. Dies geschieht vor dem Hintergrund der theoretischen Erkenntnis, dass „das Bildungssystem je nach sozialem und politischem Standpunkt, jeweils funktional oder normativ gedacht, der Erhaltung sozialer Differenzen, d.h. der Reproduktion der Sozialstruktur mit ihren eingeschriebenen sozialen Ungleichheiten, oder der Veränderung ebendieser Ungleichheiten“ (Graf 2008, S. 37) dient. Dabei mangelt es nicht an Rechtfertigungen ideologischer Art, solange sie dem eigenen Zweck dienlich sind.

5.1. Statistische Entwicklung der Privatschulen

Von allen privaten Schulen in Deutschland (5411) zählten im Schuljahr 2010/2011 rund drei Fünftel (3373) zu den allgemeinbildenden Schulen und die restlichen zwei Fünftel (2038) zu den beruflichen Schulen. Wenn im Folgenden von Privatschulen gesprochen wird, so betrifft dies ausschließlich die allgemeinbildenden privaten Schulen. Bezogen auf die Gesamtzahl der allgemeinbildenden Schulen betrug der Anteil der Privatschulen beispielsweise im Schuljahr 2005/2006 bundesweit noch 7,5% und im Schuljahr 2010/2011 bereits 9,8%.¹⁷¹ Obwohl sich die Zahl aller Schüler an staatlichen Schulen in den letzten Jahren, genau seit 1997, verringert hat, hat sich die Anzahl der Privatschüler im selben Zeitraum vergrößert.¹⁷² Mit Blick auf die demographische Entwicklung der Gesamtschülerzahl ist der Anteil von Schülern an einer privaten allgemeinbildenden Schule demnach überproportional gestiegen. In den einzelnen Bundesländern ist der Privatschüleranteil an den allgemeinbildenden Schulen sehr unterschiedlich - die Spanne reicht derzeit von 4,6% in Schleswig-Holstein bis zu 11% in Bayern, bei einem gesamtdeutschen Durchschnitt von fast 8%.¹⁷³ Eine überdurchschnittlich hohe Zuwachsrate hatten in

¹⁷¹ Vgl. Statistisches Bundesamt 2006, 2011: Fachserie 11, Reihe 1.1 (Bildung und Kultur. Private Schulen) für das Schuljahr 2010/11. Wiesbaden, S. 13.

¹⁷² Vgl. Statistisches Bundesamt 2011: Fachserie 11, Reihe 1 (Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen), S. 53 sowie Reihe 1.1 (Bildung und Kultur. Private Schulen), S. 27. Ein tabellarischer Vergleich findet sich auch bei Klein 2007, S. 19.

¹⁷³ Vgl. http://www.privatschulverband-nrw.de/downloads/presseschau/KW07/Zeit_Privatschulgruendung.pdf, zuletzt geprüft am 30. März 2012.

den letzten Jahren insbesondere die privaten Grundschulen zu verzeichnen.¹⁷⁴

Eine Besonderheit, die sicher auf diese Entwicklung im Bereich der Grundschule zurückzuführen ist, besteht darin, dass in der Statistik für Private Schulen seit dem Schuljahr 2007/2008 die Grundschule erstmals extra neben Gymnasium, Realschule und Waldorfschule genannt wird: „Von den Privatschülern allgemeinbildender Schulen wurde im Jahr 2007 der größte Teil (39,9%) in Gymnasien unterrichtet, gefolgt von Realschulen (16,8%), Freien Waldorfschulen (11,7%) und Grundschulen (11%).“¹⁷⁵ Im gleichen Bericht fand die Grundschule noch ein Jahr zuvor keine eigene Erwähnung in dieser Aufzählung.¹⁷⁶ Auch im Grundschulbereich weist Bayern, trotz insgesamt sich verringernder Schülerpopulation, einen starken Zuwachs bei den Privatschulen auf.¹⁷⁷

Da es in Bayern mit 11% deutschlandweit die meisten Privatschüler im Verhältnis zur Gesamtschülerzahl gibt und insbesondere im Bereich Grundschule ein starker Zuwachs zu verzeichnen ist, liegt der Fokus der vorliegenden Studie auf privaten Grundschulen in Bayern. Dass die Privatschulen in Bayern gut besucht sind, ist auch von der historischen Entwicklung entsprechender Angebotsstrukturen sowie einer Landespolitik mit unterschiedlichen Förder-, Duldungs- und Blockademaßnahmen abhängig. Die ausgeprägte Privatschultradition, die bis ins frühe 20. Jahrhundert zurückreicht, erklärt die besondere Position, die beispielsweise Bayern, aber auch

¹⁷⁴ In: „Pressekonferenz Statistisches Jahrbuch 2007“. Online verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2007/Statistisches_Jahrbuch/Statement_Destatis.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 30. März 2012, sowie Homepage des Verbandes Deutscher Privatschulverbände e.V.: Wie viele Privatschulen gibt es? Online verfügbar unter: http://www.privatschulen.de/index.php?option=com_content&task=view&id=31&Itemid=53, zuletzt geprüft am 30. März 2012

¹⁷⁵ Der Anteil der Grundschulen liegt heute bei 11,4% (vgl. Statistisches Bundesamt 2011: Fachserie 11, Reihe 1.1: Bildung und Kultur. Private Schulen. Schuljahr 2010/2011. Wiesbaden, S. 15).

¹⁷⁶ Vgl. Statistisches Bundesamt 2007/2008: Fachserie 11, Reihe 1.1: Bildung und Kultur. Private Schulen. Schuljahr 2006/2007 und 2007/2008. Wiesbaden, jeweils S. 17.

¹⁷⁷ Gab es im Schuljahr 2000/2001 in Bayern noch insgesamt 534.934 Grundschüler (an privaten und staatlichen Schulen, exklusive der Waldorfschüler, da diese hier nicht nach Schulart unterteilt aufgelistet werden), so waren es im Jahr 2010/2011 nur noch 445.333 Schüler. Gleichzeitig ist aber die Zahl der privaten Grundschulen im selben Zeitraum von 85 auf 140 gestiegen. Siehe Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung 2001/2011: Statistische Berichte. Bayerische Schulen in den Schuljahren 2000/2001 und 2010/2011. Eckdaten sämtlicher Schularten nach kreisfreien Städten und Landkreisen. München, S. 3.

Baden-Württemberg im Ranking des Privatschulbesuchs einnehmen (vgl. Klein 2007, S. 22f).

Im Zusammenhang von Schule und schichtspezifischer Abgrenzung verdient der Primarschulbereich aus folgenden Gründen besondere Aufmerksamkeit: Bei der Unterscheidung von Schulform und Rechtsform der Schule ist in erster Linie die Schulform (Haupt-, Realschule oder Gymnasium) für die Entstehung selektionsbedingter Lernmilieus von Bedeutung. Die Rechtsform (staatlich oder privat) der Schule dagegen verstärkt diese Differenzierung kaum noch.¹⁷⁸ Wenn also beispielsweise auf den Gymnasien bisher Kinder aus bildungsfernen Schichten und Migrantenfamilien ohnehin einen geringen Anteil bildeten, so zeigt dies, dass diese Kinder hier generell kaum Zugang haben. Diese Tatsache würde sich an privatisierten Gymnasien vielleicht noch verschärfen, muss aber als bereits gegeben betrachtet werden. Anders verhält es sich im Bereich der Grundschule. Im Unterschied zum Gymnasium kann sich bei einer Privatisierung die soziale Selektion dadurch verstärken, dass sie früher greift. Die starke Nachfrage auf diesem Sektor kann demnach als neue Möglichkeit zur sozialen Distinktion interpretiert werden. Im Falle einer in den Grundschulbereich vorverlegten Selektion bedeutet dies, dass dadurch die Lebenschancen qua Bildung dem ohnehin allokativen Mechanismus des dreigliedrigen Schulsystems noch vorgeschaltet werden. Ungeachtet dessen scheint sich in Anbetracht des als mangelhaft empfundenen staatlichen Schulsystems das Interesse an privaten Grundschulen zu verstärken.

5.2. Befunde zum Schulwahlverhalten der Eltern

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit lassen auch jene Wünsche, deren Thematisierung als unwahrscheinlich gilt, aus dem Verborgenen hervortreten. Dies geschieht über die Analyse des elterlichen Verständnisses von Gesellschaft und

¹⁷⁸ Vgl. dazu Preuschoff/Weiß 2004: Schulleistungen in staatlichen und privaten Schulen im Vergleich - eine Übersicht über neuere Forschungsergebnisse. Abstract, DIPF Publikationen. Online verfügbar unter: http://www2.dipf.de/publikationen/veroeff2004_print.pdf, zuletzt geprüft am 30. März 2012.

ihres daraus resultierenden Selbstverständnisses. Zur Verdeutlichung und auch Kontrastierung dessen, was es an Positionen, Meinungen, Haltungen gibt, werden die Aussagen Argumentationsmustern zugeordnet. Dabei verweisen verschiedene Lesarten von beispielsweise mangelnder Innovation oder individueller Förderung auf unterschiedliche Präferenzen. Diese wiederum bringen Abgrenzungswünsche im Sinne der Bourdieu'schen Distinktion unterschiedlich stark zum Ausdruck. Die bildungsstrategischen Argumentationsmuster¹⁷⁹ sind in unten stehender Tabelle systematisiert.

Tabelle 5: Empirisch ermittelte Argumentationsstränge, nach bildungsstrategischen Argumentationsmustern

Argumentationsstränge Argumentationsmuster	1. Das Versagen des Staates	2. Die individuelle Förderung des Kindes	3. Wir und die anderen
Argumentationsmuster 1	<ul style="list-style-type: none"> • Mangelnde innovative Betreuung durch den Staat = <i>Ganztagsangebote</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Individualisierter Konformismus 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Sprache und das Erhalten des milieuspezifischen Sprachniveaus
Argumentationsmuster 2	<ul style="list-style-type: none"> • Mangelnde Förderung des Kindes durch den Staat = <i>Abkehr vom Leistungsdruck</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Dem Kind soll mehr Zeit gelassen werden = <i>Kinder mit schulischen Problemen</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Das Solidaritätsprinzip und Grenzen der Solidarität
Argumentationsmuster 3		<ul style="list-style-type: none"> • Mediennutzung als Förderung oder Hindernis 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Selbstverständlichkeit des Abiturs als regulative Idee

5.2.1. Das Versagen des Staates

„Der Staat macht es sich zu leicht, er lässt die Eltern mit ihren Problemen allein.“ (Schöberl 5)

Begonnen werden soll mit etwas, das alle Befragten miteinander teilen, nämlich eine generelle Unzufriedenheit mit öffentlichen Schulen. Was dabei zutage gefördert wurde, kommt in der Fülle und Ausführlichkeit des ersten Argumentationsstrangs

¹⁷⁹ Der Begriff bildungsstrategisch verweist auf das Verfolgen bestimmter Ziele, die für die Befragten in Bezug auf die schulische Laufbahn des Kindes entscheidend sind und vor deren Hintergrund sie argumentieren.

zum Ausdruck. Gemeinsam ist den untergeordneten Argumentationsmustern bei diesem Argumentationsstrang, dass die Eltern hier den Staat in den Blick nehmen und dessen Verantwortlichkeit für Schulbildung in Frage stellen – jeder auf seine Weise. Von den Eltern wird vieles kritisiert. In ihren Augen versagt der Staat in seiner Bringschuld guter Bildung und erfüllt damit seine Zuständigkeit nicht. Hier seien zunächst Kritikpunkte am staatlichen Schulsystem angeführt, die allgemein häufig genannt, aber noch nicht in den Kontext der elterlichen Präferenzen gesetzt wurden. Sie liegen sozusagen quer zu den Schulmodellen. Anschließend werden zwei Argumentationsmuster herausgearbeitet, die das allgemein Angeklungene zuspitzen und dabei Präferenzen offenbaren, die sich deutlich in Schulmodellen wiederfinden lassen. So fokussiert der Aspekt der Starrheit des staatlichen Schulsystems zum Beispiel auf mangelnde Innovation bei der Ganztagsbetreuung. Und der Aspekt des Leistungsdrucks fokussiert darauf, dass viele Befragte den Ausweg in reformpädagogischen Schulsystemen sehen, die teils ohne Noten auskommen.

Besonders herausgestellt werden die zwei Argumentationsmuster „Mangelnde innovative Betreuung durch den Staat“ und „Mangelnde Förderung des Kindes durch den Staat“. In ihnen bündeln sich jene Assoziationen, die am häufigsten und eindringlichsten von den Eltern geschildert wurden. Insgesamt zeigen die Argumentationsmuster die „Abwendung vom Staat“ und erinnern, im Sinne einer Herauslösung aus einem Zwangszusammenhang, an das vielfach vorhergesagte Individualisierungsphänomen der Entsolidarisierung (Beck 1994, Schulze 1992, Keupp 1994). Eine Entsolidarisierung, die in der Distinktion zum Ausdruck kommt: das, was einst für alle geschaffen wurde, wenngleich es zu keiner Zeit für alle wie geschaffen war, scheint heute immer weniger *alle* zu versammeln.

Die meisten Befragten klagen über die Starrheit und Gleichschaltung im Regelschulsystem. Es vermag nicht nur dem einzelnen Kind nicht gerecht zu werden, sondern bedingt zudem den häufig beklagten Leistungsdruck, dem sich die Familien ausgesetzt sehen. Viele Eltern haben daher den Eindruck, dass das Kind schon früh nicht mehr gern in die Schule geht: „Und in der 2. Klasse macht's ihr

schon keinen Spaß mehr.“ (Röder 8) Die Ursache liegt nach Meinung der Eltern im unzulänglichen staatlichen Schulsystem, nicht im Kind: „Ein gesundes Kind lernt ja gerne. Es macht, macht ja alles willig, geht mit einer Freude in die Schule. Leider nimmt das in der Staatsschule sehr schnell ab.“ (Hörl 8) Viele Eltern führen das auf den als zu früh bezeichneten Übertritt an eine weiterführende Schule zurück:

„Mich ärgert sehr, dass die Schulen schon getrennt werden nach der Grundschule, und dass sich innerhalb der Grundschule kristallisieren muss, wo das Kind hin darf, statt zu sagen, wir lassen dem Kind neun Jahre (...) man sollte reden von wie viel Jahre Schule mach ich und nicht auf welcher Art von Qualität bin ich (...) also das ärgert mich.“ (Seuthe 6)

Der durch G8 verstärkte Druck herrscht aber nicht nur in den Übergangsklassen, sondern setzt sich an den Gymnasien fort. Der Schulalltag wird im Vergleich zu früher als schneller und voller erlebt, und die Bewältigung des Lernpensums kann, wie es scheint, nur noch unter elterlicher Kontrolle und mit Hilfe von Unterstützung gelingen. Die Lehrer betreiben inzwischen ganz selbstverständlich ihr Outsourcing:

„Der Sebastian braucht dramatisch mehr Zeit als Schüler einer staatlichen Schule, mit dem lerne ich nämlich abends, jeden Abend, eine halbe Stunde Vokabeln. Mit dem sitze ich jeden Samstag da und schau mir die Woche an, und mit der Mona (an der Montessorischule, N.K.) habe ich vier Jahre lang meine Ruhe gehabt und habe ich jetzt ein bisschen was zu tun (...) und das setzen die Gymnasien knallhart voraus, dass du das an individueller Förderung mit deinem Kind zu Hause machst, und zwar täglich. Der Lateinlehrer hat das auch ganz klar gesagt.“ (Vogel 5)

Wo der Leistungsdruck ohnehin ein zügiges Erarbeiten des Stoffsolls erfordert, wird der reibungslose Ablauf oft zusätzlich durch als zu heterogen empfundene Klassen erschwert. Diese Heterogenität kann durch kulturelle Unterschiede begründet sein, aber auch durch Kinder bzw. deren Eltern, die als überindividualisiert beschrieben werden. Die Eltern sind hier gewissermaßen in einem Zwiespalt, denn einerseits verlangen sie zusätzliche Förderung der einzelnen Kinder und andererseits macht eine zu große Rücksichtnahme auf Unterschiede den Schulalltag, wie ihn das

derzeitige Schulsystem nur zulässt, unmöglich:

*„Ja also, du musst heut a Grundlage schaffen, dass die Voraussetzungen für die Kinder, die sehr, sehr verschieden sind, zumindest so sind, dass du dann mit deinen Vorstellungen, was du vermitteln möchtest, überhaupt einen Bogen hast (...) ja also, das machen schon viele Eltern schwer, weil jeder findet, sein Kind ist, muss sich irgendwie verwirklichen, im Prinzip. Und des ermöglicht eine, also macht ein gemeinsames Arbeiten unverhältnismäßig schwerer.“
(Ahrens 3)*

Das Versagen des Staates geht für viele Befragte Hand in Hand mit dem Versagen des Lehrers, unter dem das eigene Kind oder die ganze Familie leidet. In den Augen der Eltern machen es sich die Lehrer zu leicht, indem sie den Druck, der auf ihnen lastet, einfach an die Kinder weitergeben oder in ihrer Not gewisse Maßnahmen ergreifen:

„Ist zwar eine ältere Lehrerin, aber lieb und nett. Die hat dann Folgendes gesagt. Da hat sie drei Störer gehabt und hat se Max zwischen rein gesetzt. In die letzte Reihe. Die hat es sich so einfach wie möglich gemacht. Da hat er gar nix mehr mitgekriegt (...) Ich habe dann Folgendes gemacht. Ich habe gesagt, ja aber Frau Huber, des geht doch so aber ned. Der Max kriegt ja gar nichts mehr mit. Die Lehrerin sagte: ‚Da hab ich meine Ruh, und der Max ist ja sowieso so brav und des is doch gschickt.‘ Da bin ich zum Augenarzt und hab mir ein Attest geben lassen, dass er in der ersten Reihe sitzen muss und fertig.“ (Landauer 7)

Das Problem auf Lehrerseite möchten die Eltern gelöst sehen. Die gesamte Lehrerausbildung müsse verändert werden, auch um auf die heutige Heterogenität in den Klassen adäquater eingehen zu können:

„Individuelle Förderung ist ein pädagogisches Prinzip, das über Binnendifferenzierung funktioniert, das in kleinen Lerngruppen funktioniert (...) individuell fördern bedeutet, wenn du das tatsächlich umsetzen willst im

bayerischen Schulalltag, dass du alle Lehrer auf die Schulbank schicken musst. Weil die das nämlich nicht können.“ (Vogel 17)

Konfrontiert man Bildungspolitiker mit dieser Problematik, stößt man auf folgende Reaktionen: Die Landtagsabgeordnete der Grünen, Frau Gartenbach, räumt ein, sie habe nicht den Eindruck, dass die Lehrer alle frustriert seien, aber ihre Methoden erscheinen ihr veraltet:

„Es ist schon so, dass ich das Gefühl habe, es hat sich halt wenig bis nichts in der Lehrerausbildung getan. Das ist so das Feedback, was ich immer wieder kriege. Also ich bin auch schon erstaunt, wie viel Beschwerden ich jetzt in meinem kurzen Leben als Politikerin sozusagen schon von Bürgerinnen, meistens Mütter, eben gekriegt habe. Über Lehrkräfte an Regelschulen, die wirklich jung sind und die halt so was von furchtbare und altbackene Methoden haben, also schlimmer, als ich es aus meiner Grundschulzeit kenne, also mit irgendwie von der Tafel abschreiben, wenn jemand zu laut war, mit in die Ecke gehen oder irgendwie solche Geschichten. Also, wo ich wirklich mich nur wundern kann und wundern, woher das kommt.“ (Gartenbach 6)

Die Einschätzung der Eltern, dass an Privatschulen die Lehrer irgendwie besser seien, lässt der Landtagsabgeordnete Herr Gebhardt von der CSU nicht gelten:

„Das ist alles Unsinn. Zunächst einmal sind die Lehrer, die an den Privatschulen arbeiten - haben die gleiche Ausbildung wie die anderen, schlicht und einfach. Die Privatschulen bilden nicht ihre eigenen Lehrer aus.¹⁸⁰ Das sind genau die Lehrer, die in Bayern an den Hochschulen ausgebildet werden, und insofern haben die Schulen die gleichen Lehrer, wobei es normalerweise immer so ist, die Besten gehen immer zum Staat, und die beim Staat nicht unterkommen, gehen auch an die kommunalen und Privatschulen.“ (Gebhardt 5)

¹⁸⁰ Die reformpädagogischen Modelle tun dies durchaus.

Dass sich dieses Prinzip der Besten kritisieren lässt, macht Frau Bleicher, die Landtagsabgeordnete von der FDP, deutlich. Auf die Klagen der Eltern über schlechte und frustrierte Lehrkräfte reagiert sie mit einem Plädoyer für eigenverantwortliche Schulen:

„(...) dass die Schulen sehr viel mehr Freiheit bekommen und mehr Eigenverantwortung natürlich automatisch dazu und sich somit auch ihre Lehrer selbst aussuchen dürfen, und die Lehrer sich ihre Schule aussuchen können, die zu ihnen passt. Und damit sagen wir, Lehrer müssen nicht mehr unbedingt verbeamtet sein. Und in der Lehrerbildung sehen wir auch die Gefahr, dass das zu stark auf die Note hinwirkt und weniger auf die Eignung. Bin ich überhaupt ein geeigneter Lehrer, habe ich die entsprechende Motivation, wirklich Kinder auf das Leben vorzubereiten oder wirklich nur auf bestimmte Fächer. Also das muss stärker in die Lehrerbildung einfließen, dass Lehrersein einfach nicht nur das Vermitteln von Stoff ist, sondern Bildung und Erziehung.“ (Bleicher 8)

Mit der Umstrukturierung der Lehrerbildung ist es aber kaum getan. In letzter Konsequenz, meint der SPD-Landtagsabgeordnete Herr Schlosser, müsse das ganze System umgestellt werden:

„Ich halte die pädagogisch orientierte, konzeptionierte Ganztagschule für die beste Schule. Ich halte das Übertrittzeugnis für das größte Problem in Bayern. Im 10. Lebensjahr Kinder zu beurteilen, was sie später für einen Abschluss machen, halte ich für einen Wahnsinn! Das ist weder kindgerecht noch pädagogisch sinnvoll.“ (Schlosser 1)

Seine Vision hierzu ist:

„Ich schlage vor, dass wir eine Gemeinschaftsschule mit folgenden Kriterien bauen. Die Kinder werden eingeschult, dann gibt es eine Schulzeit bis zum ersten Abschluss, dieser Abschluss kann alles sein, während dieser Schulzeit muss die Frage der individuellen Förderung im Mittelpunkt stehen, man muss vom Lerntempo der Kinder ausgehen und vom Gleichschrittigen absehen, das hat nichts mit der Leistung zu tun, im Gegenteil, und würde dann optional eine

Oberstufe aufsetzen (...) wenn man sagt, wir wollen die Neigungen und auch die Geschlechterfrage berücksichtigen, wenn man das alles berücksichtigt, dann muss man die Struktur an die Kinder anpassen. In der derzeitigen Schule ist es so, dass sich die Kinder der Struktur anpassen müssen, das ist der Generalfehler.“ (Schlosser 4)

Das Sprachproblem von Kindern mit Migrationshintergrund könne hier aufgelöst werden, etwa derart:

„Es muss möglich sein, dass Migrantenkinder ein halbes Jahr Deutschunterricht bekommen, ein halbes Jahr nur Deutsch, sie können's nicht, was soll ich die in Matheunterricht setzen? Das alles geht nur, wenn das gleichschrittige Lernen anders wird.“ (Schlosser 4)

Zum Stichwort Notendruck ergänzt Herr Schlosser: „Und eine Leistungsbeurteilung darf nicht mehr Bestandteil eines Vorrückens sein. (...) Die Auswirkung ‚6 Sitzenbleiben‘ ist das Unpädagogischste, was es gibt!“ (Schlosser 5)

Eine derartige Veränderung würde dem entgegen kommen, was sich die meisten der Befragten wünschen, eine Umstellung zugunsten einer besseren Berücksichtigung der individuellen Fähigkeiten:

„Das heißt, es müsste eigentlich gelingen, es müsste eine systematische Umstellung geben, jede Schule muss in der Lage sein, mit allen Leistungsfähigkeiten umzugehen.“ (Vogel 9)

Es scheint, dass ohne eine solche Umstellung die genannten Unzulänglichkeiten im Bildungssystem der ohnehin in ihm angelegten Segregation zusätzlich Vorschub leisten. Das „Versagen des Staates“ findet in den nachfolgend dargestellten Argumentationsmustern seinen Ausdruck.

5.2.1.1. Mangelnde innovative Betreuung durch den Staat

„Wir versuchen es anders zu machen als das, was hier staatlicherseits verquarzt, oft in über Jahrzehnte unreformierten Strukturen, vor sich hin daddelt.“ (Moehring 3)

Viele der Befragten kritisieren die Schwierigkeit der Anpassung des staatlichen Systems an zeitgemäße Anforderungen:

„Die (staatlichen) pressen immer erst mal irgendein Lehrstoff in ein, ein Korsett, aber sie haben das noch nicht verändert, dieses Korsett! Man muss zuerst den Rahmen schaffen und dann den Inhalt! Aber die verändern den Inhalt und den Rahmen, mein Gott, der wird schon irgendwann mal platzen!“ (Schöberl 18)

An privaten Schulen sehen die Eltern daher größere Chancen für ihr Kind. Als innovativ wird zum Beispiel die Bilingualität von Phorms betrachtet. Hierin wird eine große Chance für die berufliche Zukunft des Kindes gesehen. Im Wettbewerb um gute Arbeitsplätze soll dem Kind ein Vorsprung gegeben werden:

„Wir sind schon gut darauf vorbereitet, alleine schon wegen der Sprache. Wenn's zum Beispiel in Deutschland nicht läuft, dann können wir nach Amerika gehen (...) Englisch ist die Voraussetzung, dass man in ein anderes Land gehen kann.“ (Schöberl 19)

Für diese Eltern ist es wichtig, dass ihr Kind als angehende globale Persönlichkeit das „Tool der Sprache“ beherrscht. Über mangelnde Innovation staatlicherseits wird aber auch in Bezug auf die ganztägige Betreuung des Kindes durch die Schule geklagt. Die alltägliche Sorge über die Vereinbarkeit von Beruf und Familie kann ausschlaggebend sein für die Wahl einer Schule, die hier eine höhere Dienstleistungsfunktion erfüllt. Innerhalb des Argumentationsmusters „mangelnde innovative Betreuung durch den Staat“ war der Aspekt der fehlenden Ganztagsangebote am hervorstechendsten. Daher soll im Folgenden ausführlich darauf eingegangen werden.

Ganztagsangebote

Im Gegensatz zu staatlichen Schulen mit ihrem bekanntermaßen dürftigen Hortplatzangebot hat eine Ganztagschule in Ballungszentren den Vorteil, dass sie das Erledigen der Hausaufgaben bereits im Schultag mit abdeckt. Wenn das Kind nach Hause kommt, muss nichts mehr für die Schule getan werden:

„Es ist einfach auch diese Ganztagschule. Die hat keine Hausaufgaben, sondern der Unterricht wird so aufbereitet, dass es innerhalb des Unterrichts gelernt wird, also vorgestellt wird, gelernt wird, vertieft wird und noch mal wiederholt wird.“ (Schöberl 2)

Oder auch:

„Und auch diese Zeit, dass, die man in der Schule beibringt, dass alle Aufgaben dort erledigt werden, die mit schulischen Pflichten zu tun haben, sprich Hausaufgaben heißen nicht mehr Hausaufgaben, sondern Schulaufgaben. Und das finde ich sehr angenehm.“ (Seuthe 1).

Es ist sehr unterschiedlich, was die Eltern als ihre eigene bzw. die Aufgabe der Schule ansehen. Nicht alle, die eine Ganztagschule bevorzugen, sind auch aus Gründen der Berufstätigkeit darauf angewiesen. Für Eltern, deren Kinder die Phorms-Schule besuchen, ist allgemein bezeichnend, dass sie auf die von Phorms angebotene Dienstleistungsfunktion positiv reagieren. Sie sind für alles dankbar, was an Ausbildung, aber auch an Aktivitäten über die Schule abgedeckt ist. Die staatliche Schule bietet nach diesem Verständnis eindeutig zu wenig an:

„Phorms bietet nach der Schule Klubs an, z.B. Fußball, Volleyball, Basketball, Schwimmen, Kung-Fu, diverse andere Sachen. Die kann man dazubuchen, und dann entsprechend später holt man die Kinder ab, ja. Oder jetzt in den Ferien hat sie 'n Sportcamp organisiert. Ich hab meine Buben dahin gebracht, ja für die eine Woche, das kostet natürlich Geld, aber dadurch sind die Kinder da schon toll mit diesem Sport.“ (Schöberl 6)

Phormseltern bevorzugen eine Ganztagschule. Ein wichtiger Punkt im Vergleich zur Staatsschule ist daher die Tatsache, dass bei Phorms jedes Kind bis 15.30 Uhr in der Schule bleibt, auf Wunsch auch länger. Wenngleich Phorms durch sein reichhaltiges Klubangebot für die einen mehr als nur die Beschulung des Kindes leistet, führt andere schlicht die eigene Berufstätigkeit zu Phorms. Eine Mutter griff zu, als ihr der Platz bei Phorms angeboten wird, weil sie schlicht keine Alternative hierzu sah:

„Das war dann einfach so, dass die Grundschule um die Ecke mir nicht meinen Mittagsbetreuungsplatz zusichern konnte (...) das hat mich schon mal in latente Panik versetzt (...) ich habe mich beim städtischen Hort beworben, in der Mittagsbetreuung und in einem privaten Hort neben der Schule – und alles hat nicht geklappt.“ (Moehring 1)

Diese Mutter hatte sich offensichtlich zunächst andere Schulen angesehen. Sie ist, wie sie von sich sagt, eigentlich „breit aufgestellt“ (Moehring 1) mit dem, was sie alles gut fände. Aber sie kam schließlich zu der Überzeugung, dass „ein Ganztagschulkonzept ein sehr sinnvolles Konzept ist, das in Bayern bekanntlich seinesgleichen sucht“ (Moehring 1). Als Phorms dann den Vertrag schickte, war es für diese Mutter entschieden.

5.2.1.2. Mangelnde Förderung des Kindes durch den Staat

„An der Regelschule wird halt alles an Deutsch, Mathe, Englisch festgemacht.“ (Gabauer 12)

Für andere Eltern versagt der Staat nicht in erster Linie, weil er keine innovative Kinderbetreuung zu bieten hat, sondern weil der staatliche Lehrplan, wie es scheint, das einzelne Kind zu wenig fördert. In Sätzen wie „Staatliche powern den Stoff auf Biegen und Brechen durch“ (Schöberl 3) oder „der Mensch wird als biochemische Fabrik behandelt“ (Hörl 1) kommt das Empfinden zum Ausdruck, der staatliche Lehrplan und die Art und Weise, wie dieser von den Lehrern umgesetzt wird, überfordere die Kinder. Die Eltern stellen fest, dass ihre Kinder im Tempo des

Unterrichts nicht mithalten können und überfordert sind. Diese Art von Schule, wie auch die Schüler in ihr, wird mit einer Fabrik verglichen, wo das hineingepumpte Wissen am anderen Ende fein verpackt wieder abgeben wird, aber im Innern der Fabrik nichts zurückbleibt:

„Es wurde alles gemacht an der öffentlichen Schule, das geht nicht darum, dass die was nicht machen, was auslassen, sondern die Vertiefung fehlt, die Förderung fehlt, von dem, wo das Kind vielleicht von sich aus das gar nicht machen kann, weil das nicht gefördert wird, und dann lässt es das vielleicht weg oder wird halt gezwungen, es zu machen. Aber es sickert nicht ein, also es ist, man macht es so, quasi mit'm leeren Blick in den Augen.“ (Seuthe 8)

Insbesondere die reformpädagogisch orientierten Eltern vermissen an der staatlichen Schule eine Förderung des Kindes, die über das intellektuelle Vermitteln von Lehrstoff hinausgeht:

„Das System in Bayern ist schon, hat die Tendenz, so seh' ich des, dass man die Schüler trainiert, dass sie ihre Arbeiten schreiben, dass sie ihre Prüfungen machen und dass sie, dass sie praktisch für die Industrie brauchbar sind, sag ich jetzt mal 'n bissl hart.“ (Röder 6)

Die Auffassung, dass schulische Erziehung dem *ganzen* Kind gerecht werden muss, erwies sich in der Auswertung der Daten als dominant. Dies schließt eine Abkehr vom Leistungsdruck zugunsten anderer Kompetenzen ein. Die folgenden Ausführungen nehmen diese Perspektive ein.

Abkehr vom Leistungsdruck

Reformpädagogische Schulen verfolgen das Ideal der *Ganzheitlichkeit*. Dies geht Hand in Hand mit einer bestimmten Lebenshaltung. Der Lehre von Rudolf Steiner zufolge besteht der Mensch aus Leib, Geist und Seele. Deshalb wird neben dem Denken auch das Fühlen und Wollen der Kinder geschult – was bedeutet, dass neben den kognitiven Fähigkeiten gleichberechtigt die künstlerischen stehen: Bis zum Abitur sollen konstant verstandesgemäße, kreative, praktische und soziale

Fähigkeiten gefördert werden. So möchten es auch die Eltern, die dem staatlichen Schulsystem unterstellen, in ihm fehle es an dieser Förderung. Frau Röder formuliert ihren Wunsch:

„Also mein Hauptanliegen ist, dass die Kinder für ihr Leben eine umfassende Bildung bekommen. Und unter Bildung verstehe ich sozusagen Ausbildung, des Körpers, der Hände, der Füße, des Körpers, Ausbildung der Seele, also dass sie in viele Erlebnisse eintauchen, und Ausbildung eines möglichst freien Denkens. Das nicht sozusagen sie auf irgendetwas hin trainiert im Wesentlichen, sondern ihnen praktisch Zusammenhänge liefert, die sie dann verstehen sollen. Größere Zusammenhänge.“ (Röder 1)

Der Waldorflehrer Herr Paulsen ergänzt:

Und dazu muss ich dem Kind sehr vieles anbieten. Also wirklich viele Bereiche bis ins Praktische hinein, in den oberen Klassen. Aber eigentlich auch so im Unterricht, ein vielseitiges Betätigen von, ich sag mal, Kopf, Herz und Hand.“ (Paulsen 3)

Für Frau Röder stehen die „gute Ausbildung ihrer Seele“ und das „Üben im Sozialen“ im Vordergrund. Die Waldorfschule könne den Kindern „Samen mitgeben, die später aufblühen können“ (Röder 1). Ein großes Anliegen ist dabei Nachhaltigkeit. Frau Ziegler betont: „Wir wollen nicht kleine Leistungsträger, vordergründig messbar, sondern Nachhaltigkeit, also, wir legen ganz früh etwas an für ganz spät.“ (Ziegler 1) Noten als Druckmittel passen hier nicht. So beschreibt Herr Hörl, dass ein Waldorflehrer als erzieherisches Mittel eigentlich nur die „Liebe zum Kind (hat, N.K.) (...) und da muss man sich was einfallen lassen, muss man pädagogische Phantasie entwickeln“ (Hörl 5).

Eine solche Grundeinstellung wendet sich zudem gegen die Konsumgesellschaft. Es wird bedauert, dass „die Werte außen liegen, nicht mehr innen, die Autogröße kann man messen. Wir haben eine Messbargesellschaft“ (Ahrens 20). In der Hinwendung zur Waldorfpädagogik verbirgt sich der Wunsch und das Bestreben, dem als sinnentleert empfundenen Alltag entgegenzuwirken: „Keiner macht sich die Mühe,

keiner will verzichten, weniger haben, konsumieren.“ (Bründl 1) Oder: „Nein, total abgeschnitten. Genau. Und das Geld aus dem Automaten und das Fertigprodukt aus der Tiefkühltruhe und die Informationen aus dem Computer. (Dies alles verursacht ein) „Gefühl der Entwurzelung (...) und auch eine Sinnentleerung.“ (Lehmann 3), weshalb man sich von der als zu stark leistungs- und konsumorientiert erlebten Gesellschaft und ihren Bildungsinstitutionen abwendet. Ein konkretes Menschenbild liegt dieser Kritik zugrunde, Zeit haben und Zeit lassen ist ein wichtiger Faktor:

„Wir wollten für die Sarah gerne eine Waldorfschule, weil wir zunächst sehr schätzen, dass sie Zeit hat, dass sie sich Zeit nehmen kann, sich so zu entwickeln, wie's ihr entspricht.“ (Ahrens 1)

Oder ebenfalls:

„An der staatlichen Schule würde ich ganz klar sehen, dass man ein sehr stromlinienförmiges Kind sein muss, das an bestimmten Schnittstellen genau da stehen muss, wo man stehen muss. Also sprich: Übertritt, also hängt schon an der Schulreife, dann Übertritt, also darf man nicht drei Monate davor oder dahinter sein, so ungefähr.“ (Lehmann 6)

Von zu viel Aktionismus, „der einen von der Leere, von der eigenen Leere a bissl ablenkt“ (Hörl 17), wenden sich diese Eltern bewusst ab. Aber nicht alle Eltern, deren Kind eine Waldorfschule besucht, identifizieren sich voll mit dem Konzept. Ein Vater bedauert, dass oft nur der gute Ruf der Schule und nicht etwa ihr pädagogisches Profil wichtig sind:

„Der Grund dahinter, die Kinder an die Waldorfschule zu schicken, ist nicht die innere Geisteshaltung, sondern dass man, sagen wir die Staatsschule, sie, sie leben dann vielleicht in einem Viertel, wo vielleicht auch Unterprivilegierte oder, was weiß ich, Erpressung im Pausenhof oder Schlägereien oder so. Und sie wollen ihr Kind dann noch aus dem Kindergarten, noch alleine in 'ne behütete Welt stecken (...) dann hat's halt noch ein paar schöne Jahre, also das ist mal wirklich oft ein Grund, warum die Eltern jetzt da sagen, also in die Staatsschule will ich nicht. Mir ist das wurscht, 'ne Montessorischule oder

irgend 'ne andere Form oder Waldorfpädagogik, Hauptsache, es ist 'ne andere Schule.“ (Hörl 6)

Wie die Waldorfschule verfolgt auch die Montessorischule das Prinzip, dass ein Kind im eigenen Tempo lernen soll. Daher gibt es auch durchgehend keine Noten, so eine Lehrerin:

„... weil wir auch nicht das Ziel der Auslese haben. Also unser Ziel ist einfach ein ganz anderes, unser Ziel ist nicht Auslese und Zuweisung, so wie das sonst die Schulen als Auftrag haben, sondern unser Ziel ist, ähm, Förderung jedes einzelnen Individuums - egal ob es hochbegabt, geistig behindert oder normal begabt - also der Ansatz ist einfach verschieden. Wir gehen deswegen auch, wohl in Kenntnis der Lehrpläne, in guter Kenntnis der Lehrpläne, trotzdem vom Kind aus. Und nicht vom Stoff soll.“ (Angermeier 1)

Der Lehrer hat dabei eine eher begleitende Funktion¹⁸¹, was übrigens nicht der Überzeugung von Verfechtern der Waldorfpädagogik entspricht. Eine Mutter vergleicht:

„Jetzt hab ich Freunde, die ham ihre Kinder in der Montessorischule, des hat mich persönlich ned überzeugt, mir gefällt besser ein pädagogisches Konzept und ned so sehr die Idee, Kinder aus sich raus entwickeln zu lassen, ja. (...) Montessori hat kein, also, mh, Waldorfschule hat ein weltanschauliches Leitbild, ja, einen anthroposophischen Hintergrund, Montessori hat einen pädagogischen Hintergrund, der sich aber aus der Entwicklung des Kindes ableitet (...) wo man sagt, man ermöglicht dem Kind über das Spielerische 'nen Einstieg, ja. Also des, des seh i ned unbedingt.“ (Ahrens 3)

¹⁸¹ Der Lehrer, so die Idee bei Montessori, steht mit seinen Schülern auf Augenhöhe, was unter anderem durch Ansprechen des Lehrers mit Vornamen erreicht werden soll und im gelungenen Fall zu einer persönlichen und vertrauensvollen Atmosphäre führt: „Wir sind eine Duz- und Hausschuh-Schule“, so eine Schulleiterin im Interview. In: Waldis und Montis, verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/spiegel/spiegelwissen/index-2011-2.html>, zuletzt geprüft am 10. April 2012.

Die Montessori-Eltern sehen dagegen in ihrer Wahl gerade deshalb eine Pädagogik, die im Leben steht, weil sie nicht ideologisch ist:

„Die Pädagogik von Maria Montessori finde ich jetzt immer noch überzeugend. Also davon auszugehen, dass die Kinder in ihrem eigenen Tempo lernen, dass es Lernfenster gibt, wo sie offen halt für Mathe (sind) und das dann wieder zugeht und ein neues für Deutsch aufgeht, das fand ich einfach aus den Erfahrungen auch mit den Größeren überzeugend. Deswegen Montessori. Waldorf war mir immer ein bisschen zu ideologisch, da hatte ich immer das Gefühl, die sind in einer anderen Welt. Also aussteigen wollte ich eigentlich nicht, sondern ich wollte einfach nur eine moderne Pädagogik und auch eine Pädagogik, die nicht mit Druck arbeitet.“ (Vogel 2)

Alle eint die Zufriedenheit darüber, dass nicht derselbe Leistungsdruck wie im staatlichen System herrscht. Auf ihre Kinder wird individueller eingegangen:

„Ich habe bei beiden Kindern erlebt, dass die Lehrerinnen und Lehrer an der Schule sich zum Ziel gemacht haben, die Lernumgebung für meinen Sohn so vorzubereiten, dass der sozusagen beste Lernbedingungen vorfindet. Und bei dem Klassenlehrer vom Sebastian war es auch so, dass er einfach ganz stark auch darauf geguckt hat, dass der Sebastian immer an seinen Grenzen arbeitet. Also dieses Fordernde, Mensch Sebastian, überleg doch mal, kannst du da nicht einen Schritt schneller werden, das fand ich eigentlich ganz gut. Bei der Mona war es so, dass die Schule ihr Zeit gelassen hat, aus ihrem Kokon, den sie um sich hatte, sie war immer ein liebes Mädchen, was zu Hause gerne war, die ganz vorsichtig an alles ran gegangen ist, und da hat ihr diese Klassenlehrerin die Zeit gegeben sich zu entwickeln. Und mittlerweile ist sie Schülersprecherin an der Grundstufe.“ (Vogel 2)

Diese Mutter fasst zusammen:

„Also das Mädchen hat sich einfach entwickelt. Und das, glaube ich, hätte sie nicht in dem System Grundschule, Regelschule. Ich glaube, da wäre sie einfach viel zu oft frustriert gewesen, da hätte sie viel zu oft die Rückmeldung gekriegt, du bist langsam, da sind Fehler drin etc.“ (Vogel 3).

Die Abkehr vom Leistungsdruck und das Üben von Kopf, Herz und Hand impliziert eine wichtige soziale Komponente. Durch den Umgang mit Integrationskindern erwerben Kinder hier besondere Kompetenzen:

*„Da hat sie enorm ihr soziales Potenzial einfach ausbauen können. Ja, ein Kind kam eigentlich mit autistischen Zügen und hat wohl im Kindergarten gar nichts gesprochen und war dann auf die Amelie fixiert, und mit der Amelie ist sie ins Gespräch gekommen, die hat ganz viel miteinander gemacht. Und die hat jetzt überhaupt keinen Autismus mehr. Oder auch 'n anderes Kind, halt entwicklungsverzögert und ähm, musst halt die Sachen 5 x, 10 x oder noch öfter erklären. Die (Amelie, N.K.) hat halt die Geduld aufgebracht, des immer wieder zu tun und, also des ist schon ne sehr hohe Leistung, die eigentlich da abverlangt wird, und, ähm, die Lehrerin hat sie immer auch sehr dafür gelobt.“
(Wagner 3)*

Um das soziale Potenzial auszubauen, bieten Montessori-Einrichtungen Möglichkeiten, die es an staatlichen Schulen nicht gibt:

„Wir benutzen außerdem noch die Jahrgangsmischung, um Rollenfestschreibungen und auch Konkurrenz zu vermeiden, äh, lauter Gleichaltrige in einer Gruppe erzeugen sehr viel Konkurrenz. Das Messen und Vergleichen ist dort viel stärker. (...) Und sie (die Jahrgangsmischung, N.K.) ist auch die Voraussetzung für die Integration, weil nur mit dieser Jahrgangsmischung können vor allem auch sehr behinderte Kinder immer wieder ein Niveau finden, das ihnen entspricht.“ (Angermeier 1)

Eine Mutter fasst die Erfahrungen mit ihren Töchtern so zusammen:

„An der Regelschule wird halt alles an Deutsch, Mathe, Englisch festgemacht. Aber wenn jemand z.B. in sozialen Kompetenzen ganz stark ist, dann isser da vielleicht Klassensprecher, aber – da tut sich eigentlich nicht viel, weil man kann dann auch nicht viel machen (...) Die (Montessorischüler) können ganz anders Verantwortung übernehmen, ja. Und die können auch z.B. ähm, also ein Kind, des sozial stark ist, wird einfach, ähm, mehr auf Gerechtigkeiten und

Ungerechtigkeiten schauen und so was, und auch speziell bewertet dann. Also es gibt, im Zeugnis gibt es tatsächlich einen extra Bewertungspunkt, was eben soziale Kompetenz, Teamfähigkeit und so was anbelangt.“ (Gabauer 13)

Sich für die Gemeinschaft einzusetzen, gegen den Strom der „Ich-Gesellschaft“ (Hess 2000) zu schwimmen, scheint besonders den Eltern wichtig zu sein, die ihr Kind auf eine Montessorischule geben:

„Wobei ich denk, dass das für unsere Gesellschaft heut und in Zukunft ganz wichtig sein wird, dass Kinder ja einfach – Fähigkeiten haben, mit anderen zu arbeiten, sich auszutauschen, ohne diese ganzen, ach (schnauft), ja egoistischen Befindlichkeiten. Ich denke, das ist schon was Wichtiges.“ (Gabauer 13)

5.2.1.3. Zusammenfassung

Für den Argumentationsstrang „Versagen des Staates“ kann zunächst allgemein festgehalten werden: Ein Grund für die gestiegene Privatschulnachfrage ist, dass Eltern zunehmend das Gefühl haben, ihr Kind werde vom staatlichen System zu wenig gefördert. Ein anderer Grund ist der beklagte hohe Druck. Wer es sich leisten kann und die nötige pädagogische Ambition mitbringt, gibt das Kind auf eine private Schule, die, so die Hoffnung, besser auf das Kind eingehen kann und durch den Verzicht auf Noten den Leistungsdruck vermindert. Phorms überzeugt insbesondere jene Eltern, denen der Aspekt der Ganztagsbetreuung wichtig ist. Aus der Perspektive des Bildungsabschlusses bekommen diese Kinder durchaus zusätzliche Chancen. Selbst der gute Schüler, der eine staatliche Schule besucht, kann aus der Perspektive von Phorms Nachteile haben. Der Phorms-Abgänger ist, bewaffnet mit dem „Tool der Sprache“, auf der Überholspur. Zumindest, so die Hoffnung der Eltern, im Hinblick auf den internationalen Bewerbermarkt. Interessant ist insbesondere die Tatsache, dass es in Bayern, bezogen auf die Schülerbevölkerung, besonders viele Montessorischulen gibt. Dies könnte als Pendant zum stark leistungsorientiert empfundenen Regelschulsystem interpretiert werden. Mit einer zusätzlichen individuellen Förderung, mag sie auch noch so unterschiedlich ausgelegt sein,

verbinden Eltern die Vorstellung, dass sie den Kindern unter Wettbewerbsaspekten zum Vorteil gereicht. Wenn die Freiheit der Schulwahl in eine verstärkte Nachfrage nach Privatschulen mündet, wird somit sozialer Spaltung Vorschub geleistet.

5.2.2. Die individuelle Förderung des Kindes

Folgt man aktuellen Studien, sind die Erziehungsmuster heute anstrengender als früher, weil Eltern heute stärker versuchen, sich auf das Kind einzulassen.¹⁸² Sie rekurrieren dabei weniger auf Tradiertes, sondern vielmehr auf eigene Sozialisationsmuster und verteidigen diese auch. Das heißt, was gelungene Erziehungsarbeit ist, lässt sich immer weniger einheitlich festlegen. Gute Erziehungsarbeit geht heute davon aus, dass das Kind Selbstwirksamkeit erleben muss und dazu eine Feedback-Kultur benötigt, was anstrengend ist: Die Erziehung ist heutzutage weitaus mehr auf die Entfaltung von Fähigkeiten ausgerichtet; Durchsetzungsfähigkeit und Willensstärke werden gefördert und Emotionen positiver bewertet. Zurück treten dabei Erziehungsziele wie Fleiß, Anpassungsbereitschaft, Bescheidenheit, religiöse Orientierung.¹⁸³ Allgemein erfahren Kinder heute mehr Zuwendung, werden stärker gefördert und als Persönlichkeit respektiert. Der Wandel der Eltern-Kind-Beziehung lässt sich demnach in erster Linie durch ein Weniger an Autorität und ein Mehr an Freiheit beschreiben. Bei Johanna Haarer¹⁸⁴ galt einst:

„Keine Nachgiebigkeit! Nicht zu viel Beachtung! Nicht zu viel Bedauern! (...) Vorüber sind die Zeiten, wo (sic) es erstes und oberstes Ziel aller Erziehung und Aufzucht war, nur die Eigenpersönlichkeit im Kind und Menschen zu

¹⁸² Einen detaillierten Überblick über deutsche Erziehungsverhältnisse bietet das Institut für Demoskopie Allensbach in seiner ausführlichen Untersuchung „Das Generationenbarometer 2009“. Vergleiche hierzu auch die Ergebnisse der Shell-Jugendstudie 2010, verfügbar unter: http://www.shell.de/home/content/deu/aboutshell/our_commitment/shell_youth_study/2010/family/, zuletzt geprüft am 10. April 2012.

¹⁸³ So die Ergebnisse des Generationenbarometer 2009, verfügbar unter: http://www.familie-stark-machen.de/files/generationenbarometer09_pressemappe.pdf, zuletzt geprüft am 10. April 2012.

¹⁸⁴ An dieser Stelle sei an die Erziehungs-Ratgeber-Bibel von Johanna Haarer erinnert. In „Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind“ prägte Haarer 1934 unter anderem den Begriff der kindlichen Tyrannei und gab den Rat, den egomanen Bedürfnissen des Kindes nicht nachzugeben, sonst könnte bereits der Säugling alles beherrschen. Haarer schuf hiermit die Voraussetzung, dass Kinder im Sinne der für den Nationalsozialismus relevanten Tugenden erzogen werden konnten.

vervollkommen und zu fördern. Eins ist heute vor allem Not: nämlich, dass jeder junge Staatsbürger und Deutsche zum nützlichen Gliede der Volksgemeinschaft werde, dass er neben der höchstmöglichen Entwicklung all seiner guten Anlagen und Fähigkeiten lerne, sich einzuordnen in eine Gemeinschaft und um ihretwillen eigene Wünsche und eigene Bestrebungen zurückzustellen.“ (Haarer 1936, S. 249f)¹⁸⁵

Heute dagegen gibt es kein Patentrezept. 1997 beispielsweise lieferte Jesper Juul nicht etwa Ratgeber für das unwillige Kind, sondern appellierte in „Dein kompetentes Kind: Auf dem Weg zu einer neuen Wertgrundlage für die ganze Familie“ an die Eltern, ihre Werte zu hinterfragen und über sich als Mensch im Umgang mit anderen nachzudenken. Und mit „Vom Gehorsam zur Verantwortung. Für eine neue Erziehungskultur“ (Juul 2004) scheint das 21. Jahrhundert in Erziehungsfragen eröffnet. Entsprechend investieren Eltern heute mehr Zeit in ihre Kinder.¹⁸⁶ Den Lern- und Leistungsbegriff empfinden viele als zu veräußerlicht; heute herrschen eher Methoden der persuasiven und autoritativen Erziehung. Dabei taucht der Begriff „individuelle Förderung“ nicht nur in den Medien, sondern auch auf den Homepages der Schulen geradezu inflationär auf.

Interessant ist, dass die Eltern auf die offene, zu Assoziationen einladende Frage im Interviewleitfaden, was heute „gegenwärtig“ für die Kinder sei, eher Probleme als Chancen oder Möglichkeiten nannten. Tendenziell sei alles zu viel, und die Kinder müssten lernen, mit der Flut an Informationen und Wahlmöglichkeiten umzugehen. Dies sei nicht leicht. Die Mediennutzung erscheint dabei als das größte Problem. Dies bestätigt auch das Ergebnis eingehender Untersuchungen zum Thema

¹⁸⁵ Offensichtlich gab es vor 1936 eine Zeit, in der die Vervollkommnung der Eigenpersönlichkeit im Kind das Ziel aller Erziehung war. Die reformpädagogischen Errungenschaften des ausgehenden 19. Jahrhunderts werden bei Haarer gerade kritisiert. Siehe dazu die historische Rahmung der vorliegenden Arbeit.

¹⁸⁶ Ein Beispiel dafür liefert auch das Stichwort „neue Väter“. Am neuen Bild, das den liebevollen und feinfühligsten Vater beschreibt, lässt sich der Normenwandel in der Erziehung nachvollziehen (vgl. Gesterkamp 2007).

Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen.¹⁸⁷ In Studien wie beispielsweise „Vernetzt statt verzettelt - Wie man die Generation Facebook erreicht“ oder „Jugend und Internet. Von Netzpiraten und Download-Jägern“ wird beschrieben, dass Kinder und Jugendliche heute in einer regelrechten Medienmonokultur leben. Gleichzeitig wird betont, dass eine zu negative Medienrhetorik den Blick auf die Potenziale verstelle.¹⁸⁸ Daher versuchen speziell geschulte Medienpädagogen, mit Hilfe von Lan-Partys die Medienkompetenz der Eltern zu fördern.¹⁸⁹ Aber auch hier gilt, dass sich infolge des hohen gesellschaftlichen Individualisierungsgrades kaum noch einheitlich festlegen lässt, was gelungene Erziehungsarbeit ist. Mag es früher noch darum gegangen sein, das Leben irgendwie zu meistern, so haben die Kinder heute große Freiheit, aber auch die Aufgabe und Bürde, ihr Leben zu „gestalten“. Damit dies gelingt, helfen Eltern heute schon in frühem Alter kräftig nach.

Mit dem Argumentationsmuster „Individuelle Förderung des Kindes“ kann gezeigt werden, wie Eltern auf das reagieren, was sie bei ihren Kindern diagnostizieren. Es wird deutlich, dass sie auf eigens festgestellte Probleme und Chancen mit bestimmten Strategien der Bewältigung bzw. Ermöglichung reagieren. Als Grund für die Wahl einer Privatschule gaben alle gleichermaßen den Wunsch nach individueller Förderung an. Wie aus dem ersten Argumentationsstrang hervorging, sehen sie diese im staatlichen Schulsystem nicht ausreichend gegeben. Dieser Wunsch beinhaltet, trotz gleicher Diagnose, unterschiedliche Interpretationen. Unter dem Argumentationsstrang „Die individuelle Förderung des Kindes“ lassen sich drei Argumentationsmuster zusammenfassen: „Individualisierter Konformismus“, „Dem Kind soll mehr Zeit gelassen werden“ und „Mediennutzung als Förderung oder

¹⁸⁷ Für aktuelle, in die Tiefe gehende Literatur sei hier auf die zahlreichen Veröffentlichungen von Ingrid Paus-Hasebrink verwiesen, die sich mit Medienkompetenz, Medienleistung, Medienkindheit, Medienpädagogik, Heldenbildern im Fernsehen u.v.m. befassen. Vgl. Paus-Hasebrink 2011: Der Umgang von Heranwachsenden mit dem Social Web. Handlungstypen, Chancen und Risiken.

¹⁸⁸ Siehe die Publikationen von Iconkids & Youth 2011, zu finden unter: http://www.iconkids.com/deutsch/04publikationen/04_2/artikel.html, zuletzt geprüft am 4. April 2012.

¹⁸⁹ Triple P beispielsweise liefert Unterstützung in dieser Angelegenheit mit Broschüren, Beratungsgesprächen und Elternschulungen. Zu finden unter: http://www.triplep.de/pages/medien/im_spiegel_der_medien.htm, zuletzt geprüft am 4. April 2012. „Starke Eltern starke Kinder“ macht ähnliche Elternbildungsangebote, zu finden unter: <http://www.sesk.de/content/start.aspx>, zuletzt geprüft am 4. April 2012. Und das Projekt EFFEKT hilft Familien, mit schwierigen Situationen im Alltag umzugehen, wozu der unkontrollierte Medienkonsum zweifelsfrei gehört.

Hindernis“. Sie bilden jene Deutungsmuster ab, die bei der Analyse der Empirie besonders markant hervortraten. Alle Ausprägungsformen geben Antwort auf die Frage, was Eltern unter individueller Förderung verstehen und was dies mit ihrer Entscheidung für eine Privatschule zu tun hat.

5.2.2.1. Individualisierter Konformismus

Phorms-Eltern empfinden es als angenehm, dass die Schule hier nicht, wie die meisten Schulen um 8.00, sondern erst um 8.45 beginnt. Bei Phorms kann man außerdem innerhalb eines großzügigen zeitlichen Rahmens individuell die Zeiten für das Kind buchen, die den eigenen Bedürfnissen entsprechen:

„Also die haben, die haben noch Hort, also eigentlich ist, die Schule ist geöffnet von 7.30 morgens bis 7.00 abends oder so. Es ist nicht gedacht, dass man die ganze Zeit, (...) sondern man kann einfach die Zeit einbuchen, die man dort braucht.“ (Romic 2)

Hauptsächlich wird aber betont, dass „individueller“ auf das eigene, teils schwierige Kind eingegangen wird. Dies wird bei Phorms neben einer zweiten Lehrkraft beispielsweise auch durch gezielte Gruppenarbeit erreicht. „Also so viel ich verstehe, also die werden sehr viel, werden sehr viel individuell gefördert, in Gruppen, also diese Teamarbeit sehr verstärkt bei denen.“ (Romic 4) Eine andere Mutter schildert ihre positive Erfahrung mit Phorms diesbezüglich:

„Also zum Beispiel der Marco hat 'ne sehr niedrige Toleranzschwelle, wenn man an ihm Kritik übt. Dann verzieht er sich schreiend und tobend irgendwo in die Ecke, und es ist schwierig, ihn dann wieder an den Arbeitstisch zurückzuholen. Und sie (die Lehrerin, N.K.) hat es aber sofort gemerkt und, und die wusste sofort, wie sie damit umgehen muss, ohne dass sie mich in die Schule zitiert hat und gesagt hat, was ist das für ein Kind. Ja.“ (Schöberl 5)

Am Ende des elterlichen Wunsches, auf die individuellen Bedürfnisse des Kindes einzugehen, steht insbesondere bei Phorms-Anhängern das konkrete Ziel der Eingliederung in das staatliche Regelsystem:

„Und er ist einfach ein bisschen langsamer. Trotzdem haben wir das Ziel erreicht, dass er jetzt konform ist mit der 2. Klasse. Sollte er mal wechseln müssen, er kann weitermachen, ohne auffällig zu werden (...) und ich hab mehrfach gehört, Montessori- und Waldorfkinder, die durchaus Schwierigkeiten haben dann in der Regelschule.“ (Schöberl 4)

Will man also individuelle Selbstentfaltung als Gegensatz zu den gesteigerten Leistungsanforderungen des unter globalem Druck stehenden Arbeitsmarktes interpretieren, so trifft dies nicht das Credo von Phorms. Es ist die Belohnung der Leistung, zur Motivation eines jeden Kindes, die von Beginn einer Schullaufbahn an zum Ausdruck bringen soll, dass Leistung zählt. „In der Schule werden sie positiv verstärkt, wenn sie Schüler des, der Woche sind oder Schüler des Monats, werden sie in der Schule vorgestellt und praktisch geehrt, nicht. Das ist einfach so 'ne Leistung, positiv verstärkt, und ja, ich find's eigentlich sehr schön.“ (Schöberl 3)

Teil des Entwicklungskonzepts von Phorms ist, „so etwas wie globale Menschen, globale Persönlichkeiten heranzuziehen“ (Knopp 2). Mittels Schuluniform soll die Zugehörigkeit zu jener Institution symbolisiert werden, die diese globalen Persönlichkeiten hervorzubringen verspricht. Durch einen Kunstgriff wird man leicht des Problems Herr, dass individuell sein und Uniform tragen sich eigentlich widersprechen. Es werden einfach mehrere Modelle zur Auswahl gestellt, mal ein Poloshirt, mal ein Hemd, mal ein Rock usw. „Dass man sieht, wir gehören irgendwie zum Gleichen, aber wir sind trotzdem irgendwie anders (...) also es ist so, ja, wie viele Fische in einem Teich, sag ich mal ja. Aber irgendwie der eine schwimmt dann so, der andere schwimmt so rum.“ (Knopp 11) Die Eltern finden es gut und sind dabei „sehr supportive und mögen's“ (Knopp 11). Und die Kinder sagen nicht: „Ich gehe in die 2. Klasse, sie sagen, ich gehe auf Phorms.“ (Schöberl 7). Möglicherweise wird ja der Freitag bei Phorms bald zum „casual day“, an dem die Kinder ihre kleine Businesskleidung ablegen.

Hier entsteht der Eindruck, dass sich hinter der globalen Persönlichkeit demnach „Konformismus unter dem Etikett der Individualisierung“ (Prisching 2008, S. 136) verbirgt. Das heißt, die Phorms-Ideologie entspricht keinem pädagogischen Ideal, sondern ist eher als Teil eines Konzepts zu verstehen, das für postmodern individualisierte Folgendes vorsieht: Es gilt den ihnen innewohnenden authentischen Kern zutage zu fördern. Da aber dieser Kern mit den Anforderungen des Arbeitsmarktes und der allgemein gestiegenen Leistungsanforderung vereint werden muss, herrscht die Ideologie vor: Der innere authentische Kern stimmt mit äußerem Lebenserfolg unfehlbar überein (vgl. Prisching 2008, S. 136f). Auch bei Phorms scheinen Selbstentfaltung und beruflicher Erfolg zusammenzufallen. Und wo persönliches Glück und sozialer Erfolg zusammenfallen, muss das Motto lauten: „Ich bin marktfähig, also bin ich.“ (Prisching 2008, S. 137)

5.2.2.2. Dem Kind soll mehr Zeit gelassen werden

Eine andere Interpretation von individueller Förderung betont den Aspekt des Zeitlassens. Solche Aussagen finden sich ausnahmslos bei Eltern von Waldorf- und Montessorischülern. Diese Perspektive sei daher im Folgenden eingehender untersucht. Die Entwicklung der individuellen Fähigkeiten jedes einzelnen Kindes steht hier ebenso im Vordergrund, ist aber, das konnte zumindest für den Primarschulbereich festgestellt werden, zunächst unabhängig von den Bedingungen des Wirtschaftslebens:

„Die Menschen kommen auf die Welt, weil sie hier etwas wollen. Sie sind ja nicht nur ein zufälliges Produkt, das gehört dann zu unserer Philosophie dazu, und wir wollen ihnen helfen, das zu entwickeln, was in ihnen ist. Sie nicht nach unserem Bild formen, wir hätten gerne, dass das Kind das oder jenes kann, (...) sondern was ist in dem Kind, was äh, sag mal äh, was möchte es selber entwickeln oder was ist entwicklungsfähig. Und dazu muss ich dem Kind sehr vieles anbieten.“ (Paulsen 3)

In einer Gesellschaft des schnellen Wandels, so die Einschätzung der Reformpädagogen, bedeutet individuelle Förderung, dem Kind Zeit zu lassen, sich selbst zu erkennen und sich zu orientieren. Danach kann es an dieser Kultur des ständigen Umbruchs teilnehmen. Mit Betonung auf der Leistungsgesellschaft beklagen die Eltern, dem Einzelnen werde nicht mehr ausreichend Zeit zur eigenen Orientierung gegeben:

„Also das ist, es geht nimmer drum, dass du dich mit den Dingen vertraut machst, dass du deine Beziehungen, deine Bezüge findest, und dann später was damit machst (...) du kannst ned deine Bezüge finden, wenn du im Grunde immer irgendwelchen Erwartungen nachkommen sollst, ja.“ (Ahrens 2)

Im Hinblick auf eine Zukunft mit Beruf und Alltag betonen die Eltern, sie wünschten sich, dass ihr Kind die Möglichkeit habe, etwas zu finden, was in erster Linie ihm selbst und weniger ökonomischen Arbeitsmarktprinzipien entspricht: „Ja, das ist mir das Wichtigste, dass sie in ihrem Beruf etwas verwirklichen, was für sie sinnvoll ist.“ (Röder 8) Auch Eltern, deren Kinder eine Montessorischule besuchen, betonen, wie wichtig es ihnen im Zusammenhang mit individueller Förderung ist, dass ihr Kind sich Zeit lassen kann:

„Die Montessorischule, die geht eben viel individueller auf die Bedürfnisse der Kinder ein und, ähm, lässt auch den Kindern mehr Zeit, also, wenn sie mit irgendwas Mühe haben, dann, dann bekommen sie einfach Zusatzmaterial, dass sie da noch üben können - und in der Regelschule geht's eben doch im Gleichschritt voran, und wenn du's dann nicht gleich verstehst, dann hast du Pech.“ (Wagner 1)

Das Ideal, dem Kind Zeit zu lassen, beruht auf der Überzeugung, dass in jedem Kind ein Potenzial steckt, das es zu entdecken und zu entfalten gilt. Dafür brauchen sie Zeit. Der Erzieher verkörpert gewissermaßen den Begleiter des Kindes in diesem Prozess. Dem Waldorfideal entsprechend verhält er sich dabei als liebevolle Autorität, nach dem Leitbild Maria Montessoris gewährt er in zurückhaltender, aber zugewandter Form seinen Beistand:

„Unsere Hilfe muss darin bestehen, die spontanen Anstrengungen der kindlichen Seele zu unterstützen; eine wirkliche Hilfe soll keine willkürliche Lenkung sein, sondern eine Antwort.“ (Montessori 1992, S. 70)

Kinder mit schulischen Problemen

„Es kann nicht angehen, dass die Schule einem Kind spiegelt: Du passt nicht zu uns.“ (Vogel 24)

Auffallend war, dass für viele der Befragten der Aspekt des Zeitlassens mit der Einsicht verbunden war, Schwierigkeiten, die das eigene Kind hat, könnten seinen erfolgreichen Schulabschluss gefährden. Das folgende Argumentationsmuster geht gesondert darauf ein. Einerseits bildet es die Empörung der Eltern darüber ab, dass dem eigenen Kind im staatlichen System suggeriert wird, es entspreche irgendwie den Anforderungen nicht. Andererseits macht es deutlich, dass sich dahinter die Sorge verbirgt, das als defizitär abgestempelte Kind könne den gewünschten Bildungsabschluss vielleicht nicht erreichen. Was dabei als defizitär erscheint, kann von „faul“ oder „langsam“ sein bis hin zu nachgewiesenen Teilleistungsschwächen wie etwa Dyskalkulie oder Legasthenie reichen.

In den Gesprächen stellte sich heraus, dass ein jetziges Phorms-Kind beispielsweise „Schwierigkeiten in der Sozialkompetenzentwicklung“ (Schöberl 3) hat, so die Mutter. Ein anderes Kind, das eine konfessionelle Schule besucht, hat eine „auditive Wahrnehmungsstörung und (kann) eben nicht auf Anhieb die Dinge so erfassen, wie ein normal entwickeltes Kind“ (Riemann 1). Ein Kind, das zur Waldorfschule geht und nach Einschätzung der Mutter „immer länger braucht, dann aber mit Macht kommt“, hat erst in der 3. Klasse lesen gelernt und hätte „die 1. Klasse Grundschule nicht überlebt“ (Lehmann 8). Ist eine spezielle individuelle Förderung nötig, die in der Regelschule nicht geboten wird, kann das zu einem „Gestrampel“ für die ganze Familie werden:

„Und die Ergotherapeutin hat dann irgendwann einmal gesagt, also sie hat den Verdacht, dass da eine Legasthenie ist, wir sollen doch schauen lassen

(...) und so ist das ins Rollen gekommen. Also von der Schule ist da nie, nie was gekommen. Ich habe dann einmal mitbekommen, dass andere Kinder in die Förderschule gekommen sind. Die sind getestet worden vorher, immer, aber bei uns ist nie, obwohl ich wirklich oft da war und gesagt habe, irgendwas stimmt mit dem Kind nicht, und das war so ein Gestrampel, also die ganzen Jahre durch, die ganze Grundschulzeit.“ (Hefe 2)

Trotz unterschiedlichster Schwierigkeiten und Aufgaben, vor die sich die Eltern von Kindern mit Teilleistungsstörungen gestellt sehen, eint sie alle das Gefühl, dass die Hauptschule keine Alternative darstellt, da das, was der Staat da bietet, nur eine „Abstellkammer“ sei, ein „Wegsperrn und Aussitzen“ (Stöckle 2). Erst recht versuchen die Eltern, den Weg zur Sonderschule zu vermeiden, wenn es irgendwie möglich ist. Einen Ausweg aus dieser Situation sehen die Eltern dann in der Wahl einer für ihr Kind passenden privaten Schule. Hier wird ihrem Bedürfnis nach individueller Förderung Rechnung getragen und gleichzeitig das Kind nicht als potentieller Haupt- oder Sonderschüler abgestempelt, wie es nach ihrem Empfinden im staatlichen Schulsystem geschieht. Auf die Frage, ob spezielle Maßnahmen wie beispielsweise die kybernetische Lernmethode, die von einer der privaten Schulen als eine „besondere Art des Lernens im Lesen und in Mathematik, gerade für Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwäche oder Legasthenie“ angewandt wird, mit Sonderschulmaßnahmen vergleichbar seien, kam die unmissverständliche Reaktion der Mutter: „Nein. Ist 'ne absolute Regelschule, vom Stoff (...) also die sind sehr am Lehrplan orientiert. Also, ist 'ne ganz normale Regelschule.“ (Riemann 2)

Es wird deutlich, dass hinter dem Wunsch nach Förderung der Wunsch nach dem bestmöglichen Schulverlauf im Hinblick auf den Schulabschluss steht. Insbesondere wenn keine Aussicht auf höhere Bildungsabschlüsse besteht, sehen die Befragten in der Privatschule die Chance, dennoch ihre Normalität zu wahren. Der folgende Verlauf, den ein Elternpaar beschrieb, erscheint exemplarisch:

„(...) weil unser Sohn nicht mit seiner körperlichen Entwicklung, aber in seiner äh, ja in seiner, ich weiß nicht, wie man das (...) lernpsychologischen

Entwicklung und was auch immer, da etwas hinterherhinkt und insgesamt, sage ich mal, vielleicht nicht ganz die Tauglichkeit hat für das Gymnasium. Und dann muss man auch noch dazu sagen, also in dem Gymnasium, wo er war, die haben Klassenstärken, die waren 34 Kinder, und dann mussten natürlich entsprechend, es musste runter reduziert werden, und da hat sich niemand die Mühe gemacht, dass so Fußvolk, also so jemand, der vielleicht etwas mehr Förderung gebraucht hätte, dass man sich um den gekümmert hätte.“ (Stöckle 2)

Mit dem Notendurchschnitt, den ihr Sohn hatte, wäre aber auch die Realschule schwierig geworden, ergänzt die Mutter:

„Er hat in Latein, in Englisch und in Deutsch einen Fünfer gehabt, und mir war das dann ehrlich gesagt auch mit der Realschule zu stressig. Er hat dann komplett blockiert (...) und die Alternative wäre dann halt die staatliche Hauptschule bei uns in der Straße, zweimal umfallen, aber es war eine ganz schlimme Zeit für mich, wie sich das herauskristallisiert hat (...) wohin mit dem Kind? Weil, also die Schule, das wäre schlimm gewesen, eben weil, ähm, also das fängt an vom Baulichen her, die Schule, die ist so was von vergammelt, kaputt und ja, auch die Kinder, die dahin gehen, teilweise, also ich meine, es fallen immer die auf, die aus dem Normalen fallen, aber der Lukas hat ja Freunde, die dahin gehen auf die Schule, und das muss ich ehrlich sagen, ich bin so froh, dass er da nicht hingeht.“ (Stöckle 3)

Für sie kam der Moment der Erlösung:

„Als (...) mir eines Nachts eben der Gedanke an diese konfessionelle Schule hier kam, und dann habe ich mich im Internet noch mal genau mit dem Marchtaler Plan¹⁹⁰ befasst, und was mir da jetzt so im Gedächtnis geblieben ist, ist, dass die eben das Kind da abholen, wo es steht. Und das war eigentlich das Ausschlaggebende, und dann war ich eben baff erstaunt, wie

¹⁹⁰ Der 1984 in den katholischen Freien Grund- und Hauptschulen eingeführte Marchtaler Plan für Bildung und Erziehung wird seither an vielen Schulen deutschlandweit eingesetzt. Er beinhaltet wesentliche Gedanken von Maria Montessori und Peter Petersen, wobei der staatliche Lehrplan nach wie vor die inhaltliche Grundlage an diesen Schulen bleibt. Der Schulalltag ist von einer ganzheitlich personalen und sozialen sowie einer sittlich-religiösen Erziehung geprägt.

*ich dann da angerufen habe (...) dass die tatsächlich einen Platz frei haben.“
(Stöckle 4)*

In einer anderen Familie stellte sich gar nicht erst die Frage, ob die beiden ältesten Töchter eine Regelschule besuchen können:

„Ja, der Logopäde hat uns die Information gegeben, dass es da eine (konfessionelle, N.K.) Schule gibt, die besonders auf Kinder eingeht, so das war der Punkt. Wir haben die Kinder bei Logopäden, also die zwei ältesten Töchter, und dort war einfach glatt gesagt, schau Sie sich die Schule mal an (...) es ging da um eine Fehlhörigkeit, die die beiden Mädchen haben, und ähm, er meinte eben damals, an der Regelschule, wenn die von vorne sechs Stunden berieselt würden, schalten unsere Kinder irgendwann ab. Und das Schöne an dieser Schule ist, dass die eben dieses Konzept haben mit der freien Stillarbeit, wo die Kinder vieles selbst erarbeiten müssen, und äh, das eben idealer wäre für unsere Mädels.“ (Böhm 1f)

Eine andere Mutter erzählt, ihr Sohn, ein „verkappter Linkshänder“ (Landauer 7), wie sie es nennt, habe lange mit einer Lese-Rechtschreib-Schwäche gekämpft und stelle jetzt seine Bücher sogar selbst her:

„Sie erarbeiten sich die Sachen selber. Ich zeig Ihnen mal schnell eins. Also es ist wirklich ... die sind fürs Leben. Da schaut er dann nach, und zwar irgendwann mit Wetter und wie das Moos an den welchem Baum ist, also Grundschule war des noch (...) des ist einfach, äh, arbeitsintensiver. Aber der Max ist jemand, der was anfassen kann und des dann eher begreift (...) Oder mit Tausenderperlen, wenn Stillarbeit ist, die liegen in den Pausenhallen und lernen - begreifen, wie viel sind hundert.“ (Landauer 2)

Sich etwas selbst zu erarbeiten dauert unter Umständen länger. Aber die Eltern gehen davon aus, dass das Erlernte auf diese Weise wirklich verinnerlicht wird. Um Kinder mit Lernschwierigkeiten zu fördern, gibt es jahrgangsübergreifende Klassen

an den Montessorischulen. Wenn hier beispielsweise Kinder von der ersten bis zur dritten Klasse zusammengefasst sind, soll das nicht bewirken, dass sie möglichst schnell „konform“ gehen, wie es dem staatlichen System oft vorgeworfen wurde. Vielmehr sollen sich die Kinder ihrer individuellen Begabung nach entfalten, so die Leiterin einer Montessori-Grundschule:

„Jedes Kind hat in sich unterschiedliche Leistungsniveaus, äh, je nach Begabung, so dass ein Kind in Mathematik jemand ist, der vielleicht viel weiter ist, als das in einer Jahrgangsklasse wäre. Man würde es mit dem Stoff langweilen. Aber in Deutsch ist man zurück. So dass ich also die Möglichkeit habe, mein Leistungsniveau selbst zu wählen, das Anforderungsniveau eben nach meiner Fähigkeit und meinen Begabungen zu wählen. Und dafür ist die Jahrgangsmischung eben auch gut geeignet, und sie ist auch die Voraussetzung für die Integration, weil nur mit dieser Jahrgangsmischung können vor allem auch sehr behinderte Kinder immer wieder ein Niveau finden, das ihnen entspricht.“ (Angermeier 1)

Offensichtlich sind die Mittel und Vorgehensweisen, die zur individuellen Förderung eingesetzt werden, schulspezifisch. So unterscheiden sich Reformpädagogen von Phorms, was ein Mitarbeiter unmissverständlich betont: „Also ich würde sagen, Waldorf und Montessori ist keine stärkere Konkurrenz für uns (Phorms, N.K.) als die richtig gute staatliche Schule um die Ecke. Richtig gute renommierte Gymnasien.“ (Knopp 14). So erscheint auch Phorms-Anhängern das „Zeitlassen“ unter Effizienz-Gesichtspunkten eher hinderlich.

Im Hinblick auf die individuelle Förderung von Problemkindern an Privatschulen sei ergänzend Folgendes gesagt: Dass ein Zusammenhang zwischen dem Boom der Privatschulen und einer Zunahme von Kindern mit Störungen bestehen könnte, lässt sich nicht gelegen. Dazu finden sich in der eigenen Empirie insgesamt zu geringe Anteile an Kindern mit Teilleistungsschwächen oder ähnlichen Schwierigkeiten. Wohl aber wurde deutlich, dass die Eltern jener Kinder alle das Gefühl haben, der Staat sei nicht in der Lage, die Kinder von heute noch adäquat zu beschulen. Ein Phänomen, das eine Psychologin in der Institutsambulanz eines bayerischen

Bezirkskrankenhauses wie folgt schildert:

„Kinder kommen immer häufiger in die Kliniken wegen Lernstörungen und Auffälligkeiten in der Schule. Mehr und mehr Praxen für Kinder- und Jugendpsychiatrie entstehen, und sie sind alle voll.“ (Böckler 1)¹⁹¹

In ihrer Arbeit erlebt Frau Böckler, was viele Eltern als Druck beschreiben:

„Der gesellschaftliche Wandel geht insgesamt mehr und mehr hin zu mehr Leistung, Tempo und Konkurrenz, um den Platz im Beruf zu sichern. Alles Musische, Kunst, Bewegung wird leider immer weniger gefördert, aus dem Stundenplan gestrichen oder ist in der Freizeit wegen dem hohen Lernpensum nicht mehr möglich. Aber man weiß ja aus Untersuchungen, dass z.B. durch das Erlernen eines Musikinstrumentes oder einer Sportart auch die Intelligenz und weitere Dinge wie Disziplin, Durchhaltevermögen, Leistungsmotivation etc. gefördert werden.“ (Böckler 1)

Der von den Eltern vielfach beklagte Druck ist verstärkt beim Übertritt zur vierten Klasse spürbar:

„Das Thema Übertritt war immer da, gern kamen mal die Eltern in der vierten Klasse in der Hoffnung, es wird vielleicht doch noch eine Teilleistungsstörung, z.B. Legasthenie, diagnostiziert und durch den Nachteilsausgleich im Zeugnis Rücksicht genommen (...) aber dieser Notendruck in der vierten Klasse ist schon mehr geworden. Das spüren wir.“ (Böckler 1)

Dieser Übertrittsdruck hat ihrer fachlichen Einschätzung nach einen einfachen Grund:

¹⁹¹ Das ISPR-Institut (Ein Institut für schulische und psychosoziale Rehabilitation in Niederbayern) beispielsweise hat sich dieser Entwicklung der Gesellschaft angenommen. Ziel des 2010 gegründeten Instituts sind Diagnostik und Weichenstellung sowie Hilfeplanung, um letztlich das Kind wieder seiner angestammten Schule übergeben zu können. Es ist eine kleine kliniknahe Einrichtung mit 8 Plätzen, die ergänzend zu den Angeboten der Klinik präventive und rehabilitative Aufgaben übernimmt. Kinder und Jugendliche zwischen 6 und 18 Jahren, die aufgrund von Störungen der sozialen Anpassungsfähigkeit nicht im Klassenverbund einer Regelschule tragbar sind, können bis zu 12 Monate im ISPR aufgenommen werden. Das Konzept ist verfügbar unter: <http://www.bkh-landshut.de/Konzeptskizze%20ISPR.pdf>, zuletzt geprüft am 10. April 2012.

„Die meisten, was wir so rausfinden ist, dass viele Kinder einfach ihrem IQ entsprechend eine Schulstufe zu hoch eingeschult sind, eigentlich. Die haben mir mal gesagt, ungefähr durchschnittliche Begabung ist halt Hauptschulniveau, wenn einer so bis 100 Hauptschulniveau, zwischen 100 und 115 ist dann irgendwie vielleicht Realschulniveau mit ein bisschen Anstrengung, aber fürs Gymnasium gehört eigentlich so ein IQ ab 115, würde man sagen. (...) bei manchen kann man deren Intelligenz im Intelligenztest nicht unbedingt messen, aber viele Kinder sind einfach zu hoch beschult.“ (Böckler 5)

Einige sind wohl nicht nur zu hoch beschult, sondern vor allem zu früh eingeschult. Das immer geringere Einschulungsalter, ein Phänomen, das sicher der oben beschriebenen allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklung zuzuschreiben ist, wird den Kindern zum Verhängnis:

„Also bei den zu früh Eingeschulten ist es einfach, dass die halt sich im Schulalltag nicht zurechtfinden, also das heißt, die können sich nicht an Regeln halten, die machen halt dann Quatsch, die fallen auf, weil sie unkonzentriert sind. Also das große Thema ADHS.¹⁹² Also viele Kinder werden wirklich mit der Verdachtsdiagnose ADHS vorgestellt. Also im Grundschulalter (...) und oft zeigt sich halt dann, das ist wirklich, was weiß ich, eine Überforderung, die gehören eigentlich noch in den Kindergarten, weil sie mehr spielen müssen.“ (Böckler 9)

¹⁹² ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörung) ist eine im Kindesalter beginnende psychische Störung. Typisch sind Probleme mit der Aufmerksamkeit, Impulsivität und Hyperaktivität. Aus soziologischer Perspektive ist dabei Folgendes besonders interessant: Im Diskurs über Normalität und Abweichung bzw. Normierung von Kindheit erscheint ADHS als Abweichung von sozialen Erwartungen. Kritisiert wird beispielsweise die, wenn auch fürsorgliche, Entmündigung des Kindes: Durch die Diagnose als hilfsbedürftig abgestempelt, wird erwartet, dass das Kind die Hilfe, im konkreten Fall die medikamentöse Behandlung mit Ritalin, dankend annimmt. Die ADHS-Diagnose bedeutet für das Kind, dass es ständigen Tests unterzogen wird und Ärzte konsultieren muss. Eltern vertrauen darauf, dass Ärzte über Diagramme, Auswertungen und dergleichen Normalität herzustellen vermögen, da ärztliche Indikatoren den Anspruch haben, objektiv zu sein. Vgl. hierzu: Haubl/Liebsch 2010: Mit Ritalin leben.

Die Tatsache, dass in der Kinder- und Jugendpsychiatrie in den letzten Jahren über keine Diagnose eine so starke und kontroverse Diskussion geführt wurde wie über ADHS, erscheint aus der Perspektive des zunehmenden Leistungsdrucks bzw. der Überforderung der Kinder bereits an den Grundschulen als nicht unerheblich. In dieser Angelegenheit werden zunehmend auch Eltern initiativ, weil das Kind den eigenen bzw. den Erwartungen der Schule nicht genügt.

Letztlich erklärt sich Frau Böckler den enormen Anstieg der Schülerzahlen an Privatschulen aber durch den hohen Ausländeranteil in einigen Schulsprengeln, der sich auf das „Niveau im Unterricht“ (Böckler 4) auswirke. Insgesamt sei die Schullandschaft heute aufgrund eines hohen Migrationsanteils ausdifferenziert, weshalb ihrer Meinung nach manche Eltern verstärkt „enge Strukturen und klare Grenzen“ (Böckler 4) suchen, die sie beispielsweise an Privatschulen und auch in Internaten vorfinden. Vor diesem Hintergrund erscheint insbesondere das staatliche Vorhaben der „Inclusive Education“¹⁹³, zementiert durch Unterzeichnung der UN-Konvention im Jahr 2006, als ambitioniert, aber fragwürdig. Konfrontiert man die Bayerische Regierung mit dem Thema Inclusive Education, wird zunächst behauptet:

*„Bayern ist da sehr weit, wir haben eine interfraktionelle Arbeitsgruppe (...) wir haben im letzten Jahr viele Schulen besucht und Anhörungen gemacht. Expertengespräche gemacht, mit den Kommunen geredet, mit den Eltern geredet. Haben schon zwei Anträge gemacht und einen interfraktionellen gemeinsamen Gesetzesentwurf zur Umsetzung der UN-Konvention im Landtag eingebracht (...) da sind wir bundesweit an der Spitze.“
(Gebhardt 10)*

Allerdings hat sich, bei aller Euphorie, bisher wenig Konkretes getan, und so wird seitens der Politik schnell eingeräumt: „Das ist noch nicht der vollständige Prozess, das geht auch nicht, das ist ein längerer Prozess.“ (Gebhardt 11)

¹⁹³ „Unter dem etwas sperrigen Begriff ‚Inklusion‘ gibt es seit gut drei Jahren einen neuen qualitativen Aspekt in der Bildungspolitik. Es geht dabei zunächst nicht allein um schnelle und vordergründige Maßnahmen, sondern um ein neues Denken. Denn die von der UN-Vollversammlung am 13. Dezember 2006 verabschiedete Konvention mit den dazugehörigen operativen Ergänzungen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen verlangt nach grundsätzlichen und nachhaltigen Überlegungen.“ (Wernstedt/John-Ohnesorg 2010, S. 5)

5.2.2.3. Mediennutzung als Förderung oder Hindernis

Privat beschäftigt alle Eltern das Thema Mediennutzung. Der Umgang mit Fernseher und Computer wird als größtes Problem innerhalb der Familie beschrieben. Dies heißt aber nicht, dass überall mit denselben Lösungsansätzen an dieses Problem herangegangen wird.

Einige Eltern sind der Meinung, dass der Umgang mit dem Computer geübt werden müsse, gern möglichst früh. Daher favorisieren diese Eltern Schulen, an denen die neuen Medien bereits im Grundschulbereich gezielt zum Einsatz kommen. Was diese Befragten am staatlichen Schulbetrieb als zu wenig innovativ kritisieren, hält die eine oder andere private Grundschule schon als Selbstverständlichkeit bereit: Lehrer arbeiten hier mit interaktiven Whiteboards¹⁹⁴, und immer häufiger steht jedem einzelnen Kind ein Laptop zur Verfügung. Der Großteil der Eltern steht allerdings der Mediennutzung im Bereich Grundschule eher kritisch gegenüber. Insbesondere die Vertreter reformpädagogischer Ansätze betreiben negative Medienrhetorik und plädieren dafür, Kinder in einem bestimmten Alter möglichst lange vom Fernseher und noch stärker vom Computer fernzuhalten. Begriffe wie *Schutz*, *davor bewahren* und *entfremden* dominieren in den Aussagen der Eltern. Während sich die einen früh mit den Erfordernissen der technisch-ökonomischen Welt vertraut machen wollen, schaffen sich andere durch das Meiden der Medien eine Rückzugsmöglichkeit, die Erstere ihnen als Flucht vor der Realität auslegen: Schließlich ist die moderne Welt ja eine wissenschaftlich-technisch geprägte Welt. Entsprechend gelten Projekte wie das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Projekt „Schule ans Netz“¹⁹⁵ als Speerspitze moderner Bildungspolitik. Eine Mutter schätzt das von Daniel Bell prognostizierte Dasein im Zeitalter der Wissensgesellschaft mit deren wissenschaftlich-technischem Paradigma wie folgt ein:

¹⁹⁴ Zu den auch als digitale Whiteboards bezeichneten Geräten zählen beispielsweise Smart Boards oder Active Boards. Hierbei wird eine elektronische Tafel mit einem Rechner verbunden und das Bild mit einem Beamer an die Wand projiziert. Das interaktive Whiteboard ermöglicht so, einen Computer mit all seinen Funktionen und für alle sichtbar einzusetzen.

¹⁹⁵ Vgl. dazu: <http://www.schulen-ans-netz.de/>, zuletzt geprüft am 10. April 2012.

„Die Globalisierung nimmt einfach zu, das wissen wir. Vor 20–30 Jahren war es noch nicht so spitz, ähm, es hat sich aber zugespitzt. Also sind alle Eltern, die ein bisschen - weitsichtiger sind, bemüht, ihren Kindern so viel Handwerkszeug mitzugeben, wie es nur geht, damit sie's einfach haben (...) weil wir einfach auf dem Markt der Technologie uns weiterentwickeln. Und nur da.“ (Schöberl 16)

Phorms sieht sich als Vermittler dieses Handwerkszeugs, mit dessen Hilfe die Kinder zu globalen Persönlichkeiten werden: „Jede Strömung ist immer ein Spiegel ihrer Zeit, und ich glaube, wir sind auch 'n Spiegel unserer Zeit (...) also wir bilden verschiedene Tendenzen ab, und natürlich wird Teil unseres Entwicklungskonzeptes sozusagen, so etwas wie globale, äh, Menschen, globale Persönlichkeiten, äh, heranzuziehen.“ (Knopp 2) Dazu lernen die Kinder mit modernster Technik – statt Tafeln gibt es die Smart Boards, an denen die Schüler die richtigen Antworten berühren müssen. Diese Boards fungieren als überdimensionale Bildschirme. Das Internet gehört hier genauso zum Schulalltag wie Bücher oder Filme.

Mit reformpädagogischen Lernmethoden ist dies nicht zu vereinen:

„Weil die Lehrer von einem bestimmten Lernvorgehen ausgehen. Dass die Kinder auf eine bestimmte Art und Weise lernen, und zwar sehr bildhaft. Und wenn zum Beispiel abends, nachdem die Vokabeln gelernt wurden, ein PC eingeschaltet und ein Spiel gemacht wird, ist es aus dem Gedächtnis weg. Was sie aber möchten, ist dass dieses Bildhafte mitgenommen wird in den Schlaf und sich dann verfestigt. Und deshalb wird der PC, äh, relativ stark bis zu einer bestimmten Altersstufe abgelehnt.“ (Ziegler 13)

Der PC wird nicht in den Unterricht eingebracht, erklärt die Mutter an derselben Stelle weiter:

„Und natürlich sehe ich auch die Gefahr von diesen, äh, so genannten Ballerspielen, mit Persönlichkeitsentfremdung. Da schützen sie auch die Schüler davor, indem sie sagen, wir möchten nicht, dass ihr das bis zu einem

bestimmten Alter macht. Und deshalb wird der PC auch nicht als Vorbild in den Unterricht gebracht.“ (Ziegler 13)

Zwar bedeutet der Umgang mit den Medien für alle Befragten eine Herausforderung, da die Kinder ihrer Meinung nach lernen müssen, mit der durch den PC erfahrbaren Vielfalt umzugehen. Aber reformpädagogisch orientierte Eltern begreifen die individuelle Förderung ihrer Kinder eher so, dass diese vor zu viel und zu frühzeitiger Mediennutzung geschützt werden sollen:

„Kind sein heute bedeutet für mich Schutz vor Medienkonsum, das ist ein ganz wichtiger Punkt, ist für mich lernen, wie ich mit dieser Vielfalt, die durch Informationen angeboten werden, fertig werde.“ (Ziegler 19)

Der Grund für diese Schutzhaltung liegt ihrer Meinung nach darin, dass es im Grundschulalter zunächst um andere Dinge geht:

„Fingerfertigkeiten, Beweglichkeiten, Singen, Spielen, richtig spielen, ähm, Konsequenz, mit ihrem Herzen dabei sein dürfen, das Zulassen, ähm, Ausdrucksfähigkeit (...) spielerisch ausdrücken können.“ (Ziegler 20)

Dies sieht eine andere Mutter ähnlich. Sie betont zudem, dass durch moderne Familienkonstellationen die Kinder zunehmend sich selbst überlassen sind und die Familie nicht mehr so gut wie früher als soziales „Übfeld“ fungieren kann. In diesem Zusammenhang sieht sie in der Mediennutzung eine besondere Gefahr:

„... heute (...) die Kinder mehr sich selbst überlassen sind, da auch weniger Übfeld in der Familie ist (...). Soziales Übfeld und Korrekturen (...) und die Medien seh' ich als ganz große – ähm, wie soll ich denn sagen, Gefahr? Ich seh' sie auch als Gefahr für die Jugend, (...) man weiß von diesen ganzen Partys mit Spielen, die die Jugendlichen führen, man weiß, dass sie, dass, man weiß aber auch, dass man immer länger am Computer sitzt, als man sich vorgenommen hat, und die Jugendlichen erst recht, ja. Man bleibt hängen und hängen und hängen, und umso weniger taucht man in die echte Welt ein. Je mehr man da hängen bleibt, ja.“ (Röder 2)

Während Anhänger der Lehre Rudolf Steiners das Echte, d.h. am eigenen Leib Erfahren von Dingen und insbesondere der Natur fördern möchten, nimmt man es bei Phorms nicht so genau damit. Wichtig ist das Erlernen der Mediennutzung:

„Was sich Smart Board nennt, das ist verbunden mit dem Computer, mit dem der Lehrer ja, ja, die ganze Zeit zusammenarbeitet, also das ist vernetzt und so, dass man sich auch 'n Film anschauen kann über etwas. Also, wenn man jetzt über Bäume redet, dann sieht man nicht nur ein, ein, mh, flaches Bild, Abbild von einem Baum, entweder gezeichnet oder ein Foto, sondern man kann vielleicht durch einen Film 'nen Park sehen. Also meine Tochter ist mit Google bestens vertraut.“ (Seuthe 12)

Das Oszillieren zwischen Verteufelung und Verherrlichung technischer Neuerungen fällt aber selbst bei Phorms nicht allen leicht: Eine Mutter, deren Tochter bei Phorms den „zeitgenössischen Umgang“ mit den Medien lernt, beschreibt ihre Ambivalenz:

„Das ist ein Problem unserer Zeit (...) die haben auch keine Tafel mehr, wo man vom Begreifen, zum Begreifen auch die Kreide erst mal sozusagen auf die Schiefer drückt, sondern die haben ein Smart Board, da ist Phorms total zeitgenössisch. Muss man sich vielleicht gar nicht drüber lustig machen, ist mir trotzdem fremd. Das hat wahnsinnig viele Vorteile. Die können da Filme auf Youtube zum Thema, was weiß ich, Eisberg, dann gibt es da, der hat vielleicht auch gute Filme, hoffentlich sehen sie da die guten Filme usw. Ich glaube, dass das auch schwierig ist heute, das ist vielleicht auch eine Übergangszeit. Die sind auf jeden Fall definitiv 180 Grad weit weg von Rudolf Steiner und Maria Montessori.“ (Moehring 18)

Um sich selbst aus dieser Misere zu befreien, spannt diese Mutter zum Schluss ihrer Überlegungen einen Bogen, der quasi vom Höhlenmenschen über Daniel Bell bis heute reicht:

„Früher, da waren die halt 40 Stunden hinter einem Bison her oder so. Heute ist ja kein Bison, sondern es ist ein Smart Board. So ist es halt, ich bräuchte auch kein Smart Board. Aber ich glaube, davon geht die Welt auch nicht unter.“

Also wenn man weiß, dass das Smart Board nicht die ultimative Darstellungsform ist.“ (Moehring 19)

Am Beispiel der Medien konnte gezeigt werden, wie ein Thema, das alle gleichermaßen betrifft, unterschiedliche Bewältigungsstrategien hervorruft. Es konnte verdeutlicht werden, dass Eltern mit ihrer Pro- oder Kontra-Haltung in dieser Sache ihre Form von individueller Förderung ergänzen bzw. unterstreichen. Dabei erscheint die frühe Förderung von Medienkompetenz im Gesamtkonzept „fit für die Wirtschaftselite“ ebenso schlüssig wie die Vermeidung von Medienkonsum im Zusammenhang mit reformpädagogischen Erziehungsidealen.

5.2.2.4. Zusammenfassung

Bei Phorms wird man der individuellen Förderung im Sinne einer Leistungssteigerung gerecht. Durch kleine Klassen, einen zweiten Lehrer oder bei Bedarf einen “teacher for special needs“ sowie durch Smart Boards und Laptops kommt man dem Phorms’schen Individualitätsbegriff nahe. Dieser entspricht keinem speziellen pädagogischen Ideal, wohl aber einem gesellschaftlichen Trend. Sich für Phorms zu entscheiden bedeutet, an einen Markt zu glauben, der für jeden etwas bereithält, wenn er nur gut genug ausgebildet ist. Eine solche Entscheidung geht von einer Verlässlichkeit des Marktes aus, ganz im Sinne der Humankapitaltheorie.¹⁹⁶ An einer reformpädagogischen Privatschule sehen Eltern die individuelle Förderung ihres Kindes in erster Linie durch eine Pädagogik verwirklicht, die dem Kind mehr Zeit lässt. Berücksichtigt werden soll dabei, dass Kinder trotz gleichen Alters, auch fachabhängig, unterschiedliche Leistungsniveaus haben. In einem solchen System kann nach Überzeugung der Eltern durch den Einsatz verschiedener pädagogischer Mittel, wie beispielsweise der Jahrgangsmischung, besser auf die verschiedenen Fähigkeiten und Begabungen des Kindes eingegangen werden als im staatlichen Regelschulsystem. In Letzterem müssten, so die Einschätzung der Eltern, die Kinder

¹⁹⁶ Vergleiche dazu das Kapitel 3.4.2.2. der vorliegenden Arbeit zu individuellen Strategien bei der Nutzung von Bildung.

sehr „stromlinienförmig“ sein, ohne dass ihnen genügend Zeit für ihre Entwicklung gelassen wird.

In der eigenen Empirie zeigt sich eine auffallend starke Repräsentanz von Kindern mit Teilleistungsschwächen. Im Bereich der konfessionellen Schulen kann dies darauf zurückzuführen sein, dass dort aufgrund des religiösen Profils Konzepte wie Friedenserziehung und soziale Integration stärker betont und umgesetzt werden als an anderen Schulen: „Sich gegenseitig zu respektieren, die Schwächen der anderen nicht auszunützen, sondern sich gegenseitig zu helfen und Rücksicht zu nehmen – das sind die Werte, die die Kinder bei uns erleben und annehmen.“¹⁹⁷ Auch an den Montessorischulen finden sich tendenziell mehr Kinder mit Schwierigkeiten, was an den untersuchten Waldorfschulen nur vereinzelt und bei Phorms kaum zu beobachten war.

Mit Blick auf die Hypothese, dass die Privatschulnachfrage als Ausdruck von Distinktion zu interpretieren ist, zeigen die Ausführungen zur individuellen Förderung der Kinder, dass in der Tat, wer immer es kann, den Abstieg auf eine Haupt- oder sogar Sonderschule vermeidet, und zwar unter Mobilisierung zusätzlicher materieller Ressourcen. Distinktion wird automatisch da erzeugt, wo all jene zurückbleiben, die ähnliche Probleme und Sorgen mit ihren Kindern haben, aber keine Möglichkeit sehen bzw. haben, ihre Situation und die des Kindes zu erleichtern, zu verbessern. Sie stellen gewissermaßen die Kehrseite der Fördermedaille dar. Die Aussagen der Befragten bestätigen das von Spieß, Lohmann und Feldhaus 2009 attestierte Profil der Eltern, deren Förderwillen und Bildungsnähe in engem Zusammenhang mit der Wahl einer Privatschule zu sehen sind. Das distinktive Moment des individuellen Förderns liegt demnach im Ausweichen, im Abmildern oder Ergänzen. So vollzieht sich eine Institutionalisierung von Statusdifferenz, die man als Erweiterung des von Bourdieu beschriebenen Phänomens betrachten kann. Dabei hat er nicht aus der Perspektive der Gewinner, sondern am Beispiel der Verlierer illustriert, wie die soziale Verdrängung auf sie zurückfällt:

¹⁹⁷ Vgl. dazu die Homepage einer katholischen privaten Grundschule, die ihr Profil unter anderem so beschreibt. Zu finden unter: <http://www.st-anna.eu/>, zuletzt geprüft am 11. April 2012.

„Die sich solchermaßen vollziehende Selektion auf sozialer Grundlage war fast durchgehend akzeptiert, sowohl von den Kindern, die ihre Opfer waren, als auch von ihren Familien, und dies, weil sie ja ausschließlich auf den Begabungen und Verdiensten der Ausgewählten zu beruhen schien und da die, welche die Schule nicht wollte, (besonders durch die Schule) davon überzeugt waren, dass sie die Schule nicht wollten.“ (Bourdieu 1997, S. 527f)

5.2.3. Wir und die anderen

Im Folgenden geht es um einen Wechsel der Perspektive, d.h. die Befragten richten nun den Blick auf sich selbst. Zunächst haben die Befragten ihre Wahl einer Privatschule damit erklärt, dass sie das staatliche Schulsystem als defizitär empfanden und sich deshalb davon abwandten. Dabei nahmen sie in erster Linie eine Perspektive auf den Staat ein. Mit Blick auf das eigene Kind begründeten die Eltern dann, warum und vor allem wie die gewählte Privatschule ihr Kind individuell besonders fördert. Nun soll die Unterscheidung zwischen „wir“ und „die anderen“, die sie mit der Entscheidung zur Privatschule gemacht haben, deutlich herausgearbeitet werden. Daher wird dem Wunsch nach Abgrenzung - wie er sich als ein Aspekt in der Argumentationsführung darstellt - noch intensiver nachgespürt als bisher.

Aufgrund des Störfaktors „soziale Erwünschtheit“ treten Abgrenzungswünsche in einer Befragungssituation zunächst nicht offen zutage, wodurch es zu Inkonsistenzen in den Aussagen kommt. Dieses Phänomen wird als „doppelbödiges Denken“ (Kaufmann 1999, S. 123) bezeichnet, wobei Kaufmann jedoch betont, dass die Widersprüchlichkeit im eigenen Denken im Alltag nicht bewusst erlebt wird und die Individuen ohne Probleme damit umgehen können. Obwohl die befragten Eltern selbst ihre Aussagen also nicht als widersprüchlich empfanden, zeigte sich bei genauerer Betrachtung dennoch, was nicht offenzulegen beabsichtigt war, nämlich der Wunsch nach Qualität im Sinne von Exklusivität. Wie sich diese Distinktion vollzieht, soll im folgenden letzten Argumentationsstrang exemplarisch an drei Phänomenen verdeutlicht werden. Die Argumentationsmuster „die Sprache und das Aufrechterhalten des milieuspezifischen Sprachniveaus“, „das Solidaritätsprinzip und seine Grenzen“ sowie „die Selbstverständlichkeit des Abiturs als regulative Idee“

bündeln die Aussagen, mit denen am häufigsten und nachdrücklichsten die exkludierende Qualitätssuche begründet wurde.

5.2.3.1. Die Sprache und das Erhalten des milieuspezifischen Sprachniveaus

Ein häufig angeführter Kritikpunkt in Bezug auf die staatlichen Schulen war das als mangelhaft eingeschätzte Sprachniveau in den Klassen. Je nachdem, wie hoch der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in ihrer Wohngegend, ihrem Viertel sei, leide das sprachliche Niveau in den Klassen der dortigen Grundschule. Das entspricht nicht den Vorstellungen der Eltern und veranlasst sie dazu, eine andere Schule zu suchen, gegebenenfalls sogar das Wohnviertel zu wechseln, um eine Schule mit besserem Ruf in einem angesehenen Viertel zu finden.¹⁹⁸ Eltern tauschen sich diesbezüglich untereinander aus und beraten sich gegenseitig. So bekam eine Mutter bei ihrem Entscheidungsfindungsprozess folgenden Rat:

„Und dann hab ich mit dem Gedanken gespielt, sie auf eine öffentliche Schule zu schicken, in die 2. Klasse. Wo mir abgeraten wurde, weil der Ausländeranteil so hoch sei bei der anderen Schule.“ (Seuthe 13)

Aus demselben Grund kann es vorkommen, dass Eltern die nächstgelegene Waldorfschule der Schule im eigenen Viertel vorziehen, auch wenn ihnen die Waldorfpädagogik zunächst nichts sagt. Für einen Vater, der seine Kinder aus pädagogischer Überzeugung auf einer Waldorfschule hat, ist das schwer zu begreifen, wenngleich er die dahinterstehende Problematik erkennt:

„Ja, das ist ja 'n Riesenproblem. Deswegen sagen ja viele Eltern, also da geb ich mein Kind nicht hin. Da tu ich's lieber, dann spar ich's mir vom Munde ab, auch wenn ich von Waldorf nix weiß oder davon nichts versteh.“ (Hörl 21)

¹⁹⁸ Vgl. „Die Flucht ins Private“, in: Süddeutsche Zeitung vom 2. Februar 2009, S. 40.

Eine solche Dynamik erinnert an Bourdieu, der bereits in den 1980er Jahren Eltern beschrieb, die Angst davor hatten, ihrer Privilegien beraubt zu werden und die den neuen Zustrom der Migranten an Gymnasien als „Malaise der Gymnasien“ bezeichneten. Man sprach also von „Krankheit“ und meinte damit, dass die Gymnasien als einstige Bastion der Bürgerkinder verkämen. Mehr noch, dieser Begriff von Krankheit bezog sich letztlich auf nichts anderes als den generell gestiegenen Anteil dieser Mitbürger im Land. Gemeint ist die Malaise der Vorstädte, man stört sich an Immigranten, die das Sprachniveau im Klassenzimmer der eigenen Kinder senken könnten. Die Eltern, die diese Verhältnisse beklagen, halten sich eigentlich selbst für die legitimen Besitzer der Privilegien (vgl. Bourdieu 1997, S. 533). So auch dieser Vater:

„Der Staat erfüllt da seine Fürsorgepflicht nicht, weil er eigentlich dem deutschen Bürger verpflichtet ist, und das ist bei uns, äh, d-, wahrscheinlich durch den verlorenen Krieg und das mangelnde Selbstbewusstsein, traut er sich jetzt gar nicht mehr, auf Deutsche achtzugeben, weil die haben ein legitimes Interesse und auch Recht, als deutsche Staatsbürger hier entsprechend behandelt zu werden, bevorzugt zu werden.“ (Hörl 22)

Eine derartig fremdenfeindliche Haltung muss aber vor dem Hintergrund des hohen Stellenwerts von Solidarität an Waldorfschulen fragwürdig erscheinen. Seine Haltung gegenüber Schülern, die Förderbedarf haben, drückt derselbe Vater eher so aus:

„Waldorfschule hat ja, äh, 'n großen Förderbereich. Oder potenziell ist der inkludiert eigentlich von Rudolf Steiner, dem Gründer der Waldorfpädagogik. Da gab's immer eine so genannte Hilfsklasse, da gehen die rein, die äh, sch-, die bestimmte Probleme haben. Drum ist ja das Bild des Schularztes da eigentlich fest, eigentlich fest eingebunden ins Konzept (...) Und dann tut dieser Schularzt sich um diese Kinder bemühen, d.h., die kommen dann, bekommen bestimmte Förderungen, Heileurythmie, Sprachgestaltung, Musiktherapie, Massage, also ein großer therapeutischer Anspruch.“ (Hörl 21)

Offensichtlich wird hier grundsätzlich unterschieden zwischen einer Förderung, die man zu geben bereit ist, und einem Förderbedarf, dem man kritisch gegenübersteht.

Auch weil der dazugehörige Einsatz der Eltern vermisst wird. Der Unterschied zwischen dem „wir“ und „den anderen“ scheint bei diesem Vater unüberbrückbar:

„Und irgendwann geht’s dann nimmer, da muss dann mal privat selber was geleistet werden. Aber wünschenswert - auch von daher wird es schwierig, wenn sich jedes Elternhaus, sagen wir mal, äh, Gastarbeiter-Elternhaus, das sich mit Deutschland gar nicht identifiziert, geschweige denn mit dem Kulturgut, äh, wie wollen Sie das integrieren? Und - das kann ja gar nicht harmonieren.“ (Hörl 21)

Frau Riemann hält sich bedeckter. Ihre Haltung erschließt sich einem nicht sofort. Sie beschreibt die wenigen ausländischen Kinder an der konfessionellen Schule ihres Sohnes als „süß“:

„Was unsere Schule jetzt speziell betrifft, ist schon auch dieser heile Rahmen. Ich glaube, viele Eltern haben (...) ich seh’ speziell an der anderen Schule, äh - ich glaube, dass da (an der anderen, der staatlichen Schule) relativ viele Kinder sind mit, ähm, wie soll ich sagen, mit sozialen Problemen. Das finden sie an unserer Schule verschwindend gering. Wenn, werden die eben fantastisch aufgefangen, ne. Also, die haben Kinder aller Hautfarben in der Schule, darauf wird sehr geachtet. Um das auch noch mal zu sagen. In Tims Klasse sind ’n schwarzes, ’n gelbes Kind (lacht), das ist ganz süß, Kinder aller Hautfarben. Es sind Kinder aller sozialen - wie wollen Sie’s nennen? Schichten ist ’n dummes Wort.“ (Riemann 16)¹⁹⁹

Frau Riemann nimmt zudem an, dass diese Kinder vermutlich kein Schulgeld bezahlen müssen und betont an dieser Stelle, dass es Kinder gibt, für die das Jugendamt das Schulgeld zahlt, „also tut die Schule ganz bewusst sozusagen Kinder fördern, die das sonst nicht möglich machen könnten, die Eltern, ja“ (Riemann 17). Das suggeriert zunächst ein tolerantes, ja soziales Image der Schule und somit eine Haltung, die auch die befragte Mutter gern annimmt. Dass die Schule

¹⁹⁹ Hier werden mit dem Stichwort „soziale Probleme“ die Kinder anderer Hautfarben assoziiert. Durch den Begriff „süß“ wird das Ausgesprochene abgeschwächt, das Kind zugleich degradiert.

auch Kinder aus ihrer Einschätzung nach sozial benachteiligten Familien aufnimmt, eignet sich zudem hervorragend dazu, das eigene soziale Gewissen zu beruhigen.

Diese Mutter äußerte aber zumindest zu Beginn der Befragung eine Anschauung, die all das in einem anderen Licht erscheinen lässt. Auf meine Frage, ob es etwas gebe, was sie an der Schule störe, beschreibt sie die örtliche Grundschule als positiv, gerade wegen der Abwesenheit einer bestimmten Problematik:

*„Also Grundschule, ich, wir leben ja so 'n bissl auf der Insel der Seligen, ja, das muss man auch sagen, ja. Also hier in unserer Gegend ist der Anteil der nicht deutsch sprechenden Kinder gegen Null, ja (...) äh, es erleichtert, erleichtert, äh, ein, ein, ein Durchziehen des Schulstoffplans, so würd ich das jetzt mal sehen. Ich, äh, würde sagen, weniger soziale Probleme.“
(Riemann 7)*

Es wird klar, dass sie erleichtert ist, dass die Schulen in ihrer Wohngegend kaum mit sozialen Problemen, die für sie in einem hohen Migrationsanteil begründet lägen, zu kämpfen haben. So stehen die „süßen“ Ausländerkinder eher für einen Exotismus, also eine Betrachtungsweise, die das Fremde an der Schule ihres Sohnes verniedlicht. Es stellt für Frau Riemann keine ernst zu nehmende Bedrohung des Sprachniveaus oder der Lehrplanerfüllung dar. Dass diese Mutter des Weiteren betont, wie sehr die Schule darauf achtet, von Kindern aller Hautfarben besucht zu werden, bestätigt auch, was im Kapitel über die „Aufrechterhaltung der Ordnung“ über das Miteinander unterschiedlicher kultureller und sozialer Hintergründe gesagt wurde. In Zusammenhang mit dem Bourdieuschen kulturellen Kapital weist dies auf Folgendes hin: Wenn, wie bei Phorms, die „gelebte Vielfalt“ und der „soziale Mix“ so stark hervorgehoben werden, zeigt das nur, dass das Privatschulmilieu per se eben *nicht* sozial vielfältig ist.

Seitens der Politik lässt sich das Phänomen, dass Eltern zunehmend Schulen mit zu hoch empfundenem Migrationsanteil meiden, nicht länger leugnen, wie selbst ein Vertreter der Regierungspartei einräumt:

„Also mit einer der Hauptbeweggründe in der Stadt sind, dass man einfach eine andere Zusammensetzung von Klassen möchte. Also wenn der Ausländeranteil besonders hoch ist, und der Anteil von Kindern aus bildungsfernen Schichten an der Schule vor Ort, jetzt geht es insbesondere um die Grundschulen - dann ist das unter anderem ein wesentlicher Beweggrund, warum man eine Alternative sucht. Nachdem es eine strenge Regelung gibt, ist es ein Weg, dass man sich ummeldet, an eine Privatschule.“ (Gebhardt 2)

Die beschriebenen Distinktionsbestrebungen der Eltern führen nicht zuletzt dazu, dass die Integrations- und Inklusionsbemühungen der Bildungspolitik in Frage gestellt werden:

„Das ist ein ganz massiver Beweggrund, und das ist natürlich immer eine ganz komische Erkenntnis, insbesondere bei Diskussionen um integrative Schulsysteme. Es ist für einen Teil der Eltern ein Grund, der ganz massiv ist, den sie leider aber auch nicht zugeben.“ (Gebhardt 2)

5.2.3.2. Das Solidaritätsprinzip und Grenzen der Solidarität

Eltern unterscheiden sich darin, welche Akzente sie bei der Vermittlung von Werten setzen. Dementsprechend heben einige Schulmodelle das Prinzip der Solidarität mehr hervor als andere. An den Waldorfschulen wird besonders Wert darauf gelegt, dass der Lehrer aus seinen Schülern eine Mannschaft macht, die zusammenhält:

„... dann ist die pädagogische Arbeit ihres Lehrers eine, wo du sagst, du machst aus 36 Individualisten ein Team. Ja, weil da willst du hin, und anders geht's nicht. Und du hast eine sehr große Spanne, Kinder mit sehr, sehr verschiedenen Möglichkeiten, mit unterschiedlichsten Begabungen, mit unterschiedlichsten Voraussetzungen, was du sicher in der Regelschule auch hast, ja. Das ist sicher die Zeit, also das ist gesellschaftstypisch. Und damit brauchst du eine ganz, eine ganz massive Grundlage, also wohin soll dein Schiff, und was muss deine Mannschaft können, ja.“ (Ahrens 3)

Diese Mutter ergänzt noch, dass es unter den Umständen, mit unterschiedlichsten Voraussetzungen, nicht mehr darum gehen kann, allzu individuelle Vorstellungen davon, wie das Kind sich verwirklichen muss, zu hegen. Ihr geht es darum, dass ein echtes Gemeinschaftsgefühl entsteht:

„Was ich so dick hab, dieses falsch verstandene, individuelle Trallala, das ist ein solcher Schmarren. Weil das Problem ist, ist nicht mehr, äh, dass du, dass man auf Menschen individuell eingehen soll und dass man, sondern dass du aufgrund ihrer individuellen Situation ein wirkliches Gemeinschaftsgefühl herbringen musst, mit dem du dann arbeiten kannst. Ja.“ (Ahrens 3)

Die Vorstellung von einem Schiff, einem Boot, in dem alle Kinder gemeinschaftlich sitzen, findet diese Mutter sympathisch:

„Weil in dem Moment, wenn du, wenn es gut läuft, dann hast du Menschen mit so unterschiedlichen Stärken, die in 'nem Schulsystem mehr aufeinander trafen und die sich aber wunderbar ergänzen. Das gibt ganz bodenständige Kinder mit ganz kopflastigen Kindern, die ganz oft befreundet sind, weil des miteinander a ganz a runde Gschicht gibt (...) und dann macht man sich miteinander stärker.“ (Ahrens 5)

Das, was als massive Grundlage benannt und gelobt wurde, die pädagogische Leistung des Lehrers, aus vielen Individualisten ein Team zu machen, gilt aber in anderem Zusammenhang gerade nicht: Beim Thema Ganztagschule beklagt diese Mutter zunächst, dass seitens des Kultusministeriums Druck ausgeübt werde, der Ganztagschulen zu fördern scheint, was man auch schon an der Schule ihrer Tochter bemerke: „(...) die werden jetzt dann Ganztagschule, das merkst du heute schon, die Klassen, die Ganztagschule sind, und die, die ned. Die tun sich viel leichter, die sind viel entspannter.“ Auf meine Rückfrage, welche sich nun leichter tun, meint sie, die *ohne* Ganztagsbetreuung:

„Weil's Zeit ham und weil die Eltern noch auf sie schauen, weil das einfach, du kannst des ned bieten, z.B. ganz typisch, eine Nachmittagsbetreuung.“

*Da sitzen 's alle beieinander, machen Hausaufgaben, einer hilft dem anderen, keiner findet mehr selber eine Lösung, weil, du fragst im Zweifelsfall den anderen. Ja, du lernst ned, dich hinzusetzen und selber auszuknobeln.“
(Ahrens 10)*

Auf die Frage, ob denn nicht das gemeinsame Erledigen der Hausaufgaben am Nachmittag dazu diene, insbesondere diejenigen, die zu Hause *keine* solche Fürsorge genießen, zu fördern, formuliert sie deutlicher, was ihre Sorge ist: „Ich bin nicht der Meinung, äh, dass immer 's Niveau runtergefahren werden muss, nur dass alle gleiche Chancen haben, knallhart, tut mir leid.“ An selber Stelle argumentiert sie vehement:

*„Mich interessiert, mich interessiert, mich interessiert mein Kind, ich stecke da viel dafür zurück. Ich verzichte auf vieles, weil mir mein Kind wichtig ist. Wenn des bei andere Leut ned so ist, ist das nicht mein Problem. Ich kann nicht 2 x sechs Wochen in Urlaub fahren, ich hab einen Haufen Sachen außerdem, die ich nicht kann, weil ich Zeit hab für mein Kind. Und diese Entscheidung hat jeder durchzugehen. Oder die Wahl. Und was andere mit ihren Kindern machen, ist denen ihr Bier. Was i mit meinem Kind mach, ist mein Bier.“
(Ahrens 10)*

Dass nicht jeder die Möglichkeit hat zu „wählen“, sieht diese Mutter nicht. Ihre Vergleichsgruppe sind anscheinend Familien mit einem Hauptnährer bzw. Frauen, die sich aus freien Stücken für eine Mittags- und Hausaufgabenbetreuung und damit ihrer Meinung nach gegen das Kind entscheiden.²⁰⁰ Jetzt wird deutlich, dass das Boot, in dem alle sitzen sollen, ein Boot ist, in dem nicht jeder sitzen darf. Das Solidarische, das Miteinander, um sich zu helfen und sich zu ergänzen, endet für diese Mutter abrupt, wenn sie die Bildung ihres Kindes gefährdet sieht. Letztlich

²⁰⁰ Neueste Studien bestätigen einmal mehr, dass Kinder von berufstätigen Müttern *bessere* schulische Leistungen erbringen (vgl. Röhr-Sendlmeier/Kröger 2011, Tenzer 2011).

bliebe zu beweisen, wann dies überhaupt der Fall wäre.²⁰¹ War es denn eigentlich nicht eher so, dass es diesen Eltern zunächst gar nicht um Leistung ging? Sie sagten hierzu:

„Also wir wollten nicht schon so früh, äh, so viel Leistungsdruck, weil wir beide der Meinung sind, dass die Kinder sich sehr unterschiedlich entwickeln und dass, ähm, es ned gut ist, die Dinge zu früh zu machen. Und was schön ist, dass auch ein früher Wechsel ned unbedingt notwendig ist, mh, wie’s an den Gymnasien und an der Realschule ist, und sie damit in einer Klassengemeinschaft bleiben kann.“ (Ahrens 1)

Ihre Tochter entwickelt sich offensichtlich zu einer guten Schülerin, deshalb macht sich die Mutter sogar schon Gedanken im Hinblick auf das Abitur, den Weg, den in diesem System alle gemeinsam gehen. Aber nicht alle werden Abitur machen:

„Also was mich zunächst nachdenklich gemacht hat, war, ob’s unter einen Hut geht mit den Kindern mit so wahnsinnig unterschiedlichen Voraussetzungen, wie sich das auswirkt. Also eine, eine, eine Von-bis-Spanne zu haben (wie in der Waldorfschule, N.K.) in einer Klasse bis zum Abitur, war mir in der Überlegung wahnsinnig fremd. Dass das gehen kann und wie das gehen kann und ob des gehen kann, ned.“ (Ahrens 15)

Diesen Zweifeln wirkt sie entgegen, sie möchte den Lernerfolg des Kindes unter Kontrolle behalten:

„Als Eltern kennst du dein Kind, und du, und du sitzt und du hilfst ihm weiter, aber du, du hilfst ihm aa mal ned und sagst, du, da musst selber drauf kommen. Probier, überleg, nehm dir Zeit, denk nach. Weil du musst ja des beides fördern (...) du musst ja auch die Eigeninitiative fördern in gewisser

²⁰¹ Entgegen der Befürchtung dieser Mutter zeigen aktuell 20 Modellschulen in Bayern, dass eine alters- und leistungsbedingte Durchmischung allen Kindern guttut: „Das Projekt ‚Flexible Grundschule‘ ist ein innovativer Ansatz, um in den ersten Schuljahren den unterschiedlichen Begabungen und Lernvoraussetzungen stärker gerecht zu werden und jedes einzelne Kind optimal zu fördern“, siehe unter: <http://www.km.bayern.de/pressemitteilung/7421/nr-32-vom-22-02-2010.html>, zuletzt geprüft am 11. April 2012.

Hinsicht, du kannst ned einfach nur des alles 'm Dritten überlassen, des haut überhaupt ned hi, is ja dei Kind.“ (Ahrens 11)

Ein solches Vorgehen wird mit der zweiten Ausbildung zu Hause umschrieben: Engagierte Eltern lassen ihren Kindern Förderung angedeihen und geben auf diese Weise das Bourdieu'sche kulturelle Kapital weiter – eine Form der Unterstützung und Anregung, die dem einen Kind zuteil wird und zum Vorteil gereicht und dem anderen nicht. Diese Eltern müssen sich gegen eine Hausaufgabenbetreuung für alle aussprechen, weil damit ihren Kindern das Privileg der individuellen Hausaufgabenbetreuung entzogen würde.

Auch Frau Ziegler argumentiert zunächst weniger drastisch, bis dann doch zum Ausdruck kommt, worum es ihr geht:

„Warum müssen jetzt die anderen, die vielleicht das (die gemeinsame Hausaufgabenbetreuung, N.K.) nicht wollen, im Sinne des gleiche Chancen-Ansatzes (...) was machen, was nicht allen Kindern gerecht wird?“ (Ziegler 16)

Auf die Frage, wie sie das denn meine, versucht sie dem Kernaspekt auszuweichen: „Zumal ich auch die Eigenständigkeit von meinem Sohn fördern möchte.“ (Ziegler 16) Aber es zeigt sich, dass auch sie Angst hat, ihr Sohn könnte in einer gemeinsamen Hausaufgabenbetreuung benachteiligt sein:

„Ja, dann muss er hier sitzen, er kann ja in der Zwischenzeit was anderes machen, ich meine, er macht die Hausaufgaben vielleicht in einer halben Stunde und die anderen brauchen zwei Stunden, und dann ist er hier angebunden.“ (Ziegler 16)

Ungeklärt bleibt auch hier, ob es tatsächlich nachteilig für den Sohn wäre oder ob nicht beispielsweise durch gemeinsames Üben und Hausaufgaben machen soziale Kompetenzen gestärkt würden. Das Soziale wird schließlich gerade von Anhängern der Waldorfpädagogik immer wieder betont:

„Es gibt ja auch in der Waldorfpädagogik, ähm, acht verschiedene Intelligenzen. Zum Beispiel die kognitive, das Musische, die Raumerfassung, die soziale (...) und darauf kommt es an, es kommt ja nicht nur auf das Wissen an.“ (Ziegler 21)

Die Inkonsistenzen in den Aussagen verdichteten sich auch dann, wenn es um das Thema Schulgeld ging. Die meisten Befragten haben ihr Kind bzw. ihre Kinder an einer Schule, die das Schulgeld dem Einkommen der Eltern angepasst staffelt, wohinter letztlich aber auch die Idee steht, dass Familien mit sehr hohem Einkommen jene mittragen, bei denen das nicht der Fall ist. Da sich private Schulen, mit Ausnahme der konfessionellen, zum großen Teil über die Elternbeiträge finanzieren, darf logischerweise die Gruppe derer, die zahlungskräftig sind, nicht zu klein sein. Frau Ahrens schwärmt:

„Durch diese soziale, äh, durch dieses, es gibt das wunderbare Solidaritätsprinzip, ist es auch wirklich üblich, dass die Eltern, die mehr haben, die anderen ausgleichen.“ (Ahrens 30)

Da die Mutter nicht sagen wollte, wie viel sie selbst im Monat für die Schule zahlen, fragte ich, ob sie sich durch die Möglichkeit, ihr Kind auf eine Waldorfschule zu schicken, denn privilegiert fühle: „Nein. Weil des sup-, weil’s für uns superschwer zu finanzieren ist. Das ist ein wirklicher Batzen (...) Und es geht nicht locker. Das leist ich ihr, also das leisten wir ihr. Möglichst“ (Ahrens 35). Den kritischen Einwand, dass ein solcher Beitrag, wenn er sich am Einkommen bemisst, doch nicht „superschwer zu finanzieren“ sein dürfe, wehrt sie ab:

„Du magst ja nicht den anderen Leuten unverhältnismäßig auf der Tasche liegen, also du versuchst natürlich, als anständiger Mensch zu bezahlen, das was für dich möglich ist. Und man versucht natürlich schon, jetzt ned auf Kosten der anderen da sein Kind billig durch die Schule zu schippern. Ja, des is einfach gschert, des macht ma ned.“ (Ahrens 35)

Das viel gepriesene Solidaritätsprinzip bedeutet für die Beteiligten insofern eine Herausforderung, als es auf der einen Seite wohlhabende Gönner und auf der anderen Seite unter Anstrengung erbrachte Leistungen erfordert. Dass der Schwächere in diesem Gefälle immer das Gefühl hat, dankbar sein zu müssen, stößt die Idee der Solidarität irgendwie von ihrem Sockel. Frau Moehring's Antwort auf die Frage, ob sie sich privilegiert fühle, weil ihre Tochter Phorms besuche, drückt ihrer Position entsprechend eine dankbare Haltung aus: „Doch, fühle ich mich schon. Ich

finde, es ist ein Privileg, dass man die Möglichkeit hat, wählen zu können, das finde ich ein Privileg, das ist Luxus, und dafür muss ich auch relativ wenig Geld zahlen an Phorms.“ (Moehring 29) Die schwärmerische Vorstellung vom Solidaritätsprinzip weicht einer gewissen Ernüchterung bei Betrachtung des sozioökonomischen Gefälles, das sogar innerhalb dieses geschlossenen Systems eine Geber- und eine Nehmerseite produziert. Dennoch wird eine gewisse Binnensolidarität deutlich, zumindest im Vergleich zur klaren Grenzziehung auf gesamtgesellschaftlicher Ebene, wie am Umgang mit der Sprach- bzw. Migrationsthematik sichtbar wurde.

5.2.3.3. Die Selbstverständlichkeit des Abiturs als regulative Idee

Die Sorge um das Sprachniveau und die Grenzen der Solidarität sind vor einem ganz bestimmten Hintergrund zu verorten. Dass das Kind das Abitur schafft, ist der dringende Wunsch bzw. die größte Selbstverständlichkeit für die Eltern und bestimmt ihr Denken. Es konnte bereits gezeigt werden, dass die Schwierigkeiten, die der Weg im staatlichen Schulsystem für das eigene Kind mit sich bringt, vor allem eines nicht gefährden sollen - das Abitur. Die meisten Befragten eint die selbstverständliche Annahme, dass ihr Kind einen höheren Bildungsabschluss erwirbt; der schulische Werdegang des Kindes wird zunächst unhinterfragt als Weg über das Gymnasium betrachtet. Von dieser Vorstellung rückt man nur gezwungenermaßen ab, d.h. dann, wenn das Kind unausweichlich Schwierigkeiten haben wird wie im Fall der auditiven Wahrnehmungsstörung oder wenn andere diagnostizierte Störungen vorliegen. Aber für alle anderen Befragten gilt bereits in der Grundschule, was eine Mutter simpel zusammenfasst: „Und dann natürlich (...) müssen alle aufs Gymnasium kommen.“ (Bründl 4) Selbst wenn sich manch einer noch nicht sicher ist, ob die Entscheidung für diese oder jene Privatschule richtig war, gehen die Befragten doch „schon davon aus, dass erst mal der Weg weiter übers Gymnasium führt“ (Moehring 10). Eine Mutter zitiert ihren Mann, „der dann eben sagt, wenn man eben keine ordentliche Ausbildung hat, und man kann ja im Grund seinem Kind, also man kann ja kaum sich selber ernähren, geschweige denn eine Familie gründen (...) ein Handwerker kann ja heute nicht mehr die Dienste eines anderen Handwerkers bezahlen“ (Lehmann 20f). Dem immer noch größeren

Teil der Bevölkerung ohne Abitur wird auf diese Weise attestiert, dass er eigentlich gar nicht überlebensfähig sei.

Die Ansprüche der Befragten reichen in diesem Zusammenhang von pragmatisch-verzweifelt, „dass überall Abiturabgänger gefragt werden, mit einer Mittleren Reife kriegen sie ja schon gar keine ordentliche Lehrstelle mehr“ (Lehmann 22), bis hin zu phantastisch hochgegriffen:

*„Also Berufswunsch - Wunsch wäre bei mir, dass, ich hab drei Kinder, also somit möchte ich, dass drei verschiedene Gebiete abgedeckt sind. Also gern Physik, also es darf ruhig jetzt irgendwas sein wie Weltraumfahrt oder so was Astronautisches, wäre schön. Dann wär sehr schön eine Wissenschaftlerin, also jetzt natürlich ist ein Astronaut auch ein Wissenschaftler, aber jemand, der jetzt forscht, also jetzt eher im medizinischen Bereich Forschung. Und dann, als drittes, könnt ich mir vorstellen, vielleicht was, äh, grundsätzlich mit Politik zu tun hat, also den juristischen Bereich irgendwie, ja so was.“
(Seuthe 21)*

Die individuelle Wahrnehmung der Befragten offenbart, dass sie fast ausnahmslos das Abitur für die wertvollere, bessere, weil zukunftsversprechende Alternative von allen anderen Wahlmöglichkeiten halten. Selbst diejenigen, bei denen das nicht der Fall zu sein schien, empfinden einen Druck, der, wie sie sagen, durch andere Eltern verursacht wird: „In der dritten Klasse ging dann schon das Chaos los (...) ja *mein* Kind, das geht auf das Gymnasium.“ (Landauer 8) Eine Mutter beobachtet entsetzt, welche Blüten dies im Regelschulsystem zu treiben scheint:

„Also wie die Regina mir da von einem aus der Schule erzählt hat, hat die Mutter ihm in der 4. Klasse dann, ähm, einfach Ritalin gegeben, obwohl der nicht hyperaktiv war, weil er dann ruhiger die Hausaufgaben gemacht hat (...) Und das ist ja nur, damit der das packt, weil natürlich das für so 'nen Jungen in dem Alter schwierig ist, am Vormittag den ganzen Tag, mh, den ganzen Vormittag zu sitzen und sich vollpressen zu lassen und am Nachmittag so weiterzumachen, und die Mutter das dann aber macht, damit er mithalten

kann und halt auch aufs Gymnasium kommt und, also so was von schrecklich, in unserer Zeit.“ (Bründl 4)

Der Weg über die Privatschule soll bei einigen helfen, unter den gegebenen Bedingungen doch noch den gewünschten Schulabschluss, das Abitur, zu erreichen. Das bedeutet, der Distinktionseffekt setzt da ein, wo es darum geht, trotz gegebener Bedingungen nicht „abrutschen“. An dieser Stelle sei nochmals daran erinnert, dass die Selbstverständlichkeit, „in der Klasse zu bleiben“, wie es zu Zeiten von Bourdieu noch der Fall war, tatsächlich in der Form nicht mehr gegeben ist. Die Möglichkeiten einer vertikalen Mobilität sind, auch aus Sättigungsgründen, heute geringer. Derzeit öffnet sich die soziale Schere zunehmend, so Michael Hartmann, der darin auch einen Grund für die zunehmende soziale Schließung im gehobenen Management sieht (vgl. Hartmann 2007).

Letztlich entsteht durch die Fixiertheit auf das Abitur, gepaart mit dem in Bayern üblichen Übertrittsprocedere, eine ungeheure Wettbewerbssituation bereits im Primarschulbereich. So wird Druck erzeugt, der die Sozialisation und Integration von Schülern - zumindest im Sinne eines demokratischen Bildungsauftrags - verhindert. Stattdessen bringt die verstärkte Privatschulnachfrage, über die Bildungsnähe und den sozioökonomischen Status der Eltern, eine zunehmende Differenzierung der Schüler nach ihrer Herkunft zum Ausdruck.²⁰²

5.2.3.4. Zusammenfassung

Mit Blick auf den Aspekt der Sprache bzw. der Frage, was das Aufrechterhalten des Sprachniveaus bedeutet, konnte anhand der eigenen Ergebnisse Folgendes gezeigt werden: Eltern grenzen sich zunehmend gegen Schulen ab, deren Migrationsanteil ihnen zu hoch erscheint, weil dadurch das Sprachniveau in der Klasse abzusinken

²⁰² Als in Schweden Anfang der 1990er Jahre die freie Schulwahl eingeführt wurde, hatte dies zur Folge, dass dort nicht nur die Leistungsunterschiede zwischen den Schulen zunahmen, sondern auch eine stärkere Differenzierung nach sozialer Herkunft der Schüler stattfand (vgl. Weiß 2010).

drohe bzw. gesenkt werde. Dabei ist nicht einmal klar, ob das in der zuständigen Sprengelschule überhaupt der Fall wäre. Hier scheint eine Allgemeinrhetorik der eigenen Rechtfertigung zu dienen. Da diese Eltern die Bildungschancen der eigenen Kinder bedroht sehen, wählen sie eine private Grundschule als Alternative. Wenngleich sie dies aus Gründen politischer Korrektheit kaum offen thematisieren, so ließ das entsprechende Argumentationsmuster deutlich erkennen, wie diese Eltern dennoch ihre soziale Grenzlinie ziehen.

Wo Gemeinschaftssinn und Zugehörigkeitsgefühl besonders betont werden, zeigt sich bei näherer Betrachtung, dass dies nicht unbedingt im Sinne gleicher Chancen zu interpretieren ist. Die Ergebnisse der eigenen Empirie lassen insbesondere Prinzipien einer nach bestimmten Regeln funktionierenden Solidarität fragwürdig erscheinen. Solche Regeln führen nicht nur ganz konkret zur Exklusion, sondern stellen darüber hinaus die Solidarität innerhalb des bestehenden Systems in Frage. Hinzu kommt, dass die Selbstverständlichkeit des Abiturs als distinktive Kraft den Zugang zu Bildung bzw. die Chancen durch Bildung reguliert. Grundsätzlich gilt: Von pädagogischer Seite wird betont, dass Üben und Wiederholen wichtig sind. Doch wenn sich das zunehmend auf die Hausaufgaben verlagert, weil die Unterrichtszeit immer knapper wird, und wenn die Lehrer Teile ihrer Arbeit an die Eltern delegieren, von denen offensichtlich viele im Stande sind, dem in höchstem Maße Genüge zu leisten – dann ist dies eine sichere Strategie, um schwache Schüler abzuhängen. Aus der Ungleichheitstheoretischen Perspektive der vorliegenden Arbeit sieht sich die Verfasserin darin bestätigt, dass die beschriebenen Phänomene im Privatschulumilieu dieser Entwicklung noch Vorschub leisten. Die Vermutung, dass „effektivere Selektivitäts- und Selbstselektivitätsmechanismen“ (Weiß/Preuschoff 2003, S. 237) an Privatschulen einen Zusammenhalt fördern, der Effekte sozialer Schließung bewirkt, lässt sich anhand der eigenen Empirie bestätigen. Manche Privatschulen mögen den Eindruck einer gut funktionierenden Solidargemeinschaft erwecken. Dennoch gleichen sie eher geschlossenen Veranstaltungen, an denen nicht jeder teilnehmen kann:

„Aber da gelingt's nur, weil du Auswahlmöglichkeit hast, also du brauchst, äh, im gewissen Rahmen Elternhäuser, also du kannst ja gut sagen, die nehmen

i ned. Also, was nicht grundsätzlich in dieses Konzept passt, fliegt raus. Das kannst bei der Staatsschule ned machen.“ (Ahrens 18)

5.3. Bildungsstrategietypen im Privatschulumilieu

Die unterschiedlichen Bildungsstrategien können anhand der Argumentationsmuster nicht nur untersucht und systematisiert werden, sondern lassen sich auch zu Typen zusammenfassen. Typenbildung ermöglicht die Präzisierung der ausdifferenzierten Bildungsstrategien. Als Bildungsstrategie wird das Verfolgen jener Ziele bezeichnet, die für die Befragten in Bezug auf die schulische Laufbahn des Kindes entscheidend sind. Die Zielvorstellungen sind eng verbunden mit dem Normen- und Wertesystem der jeweiligen Akteure. Je stärker sich die Bildungsstrategien auf wenige Merkmale zurückführen lassen, desto klarer können Handeln und Selbstverständnis innerhalb eines Typus nachgezeichnet werden. Je weniger die Merkmale innerhalb eines Typus variieren, desto leichter lassen sich die Einstellungen und Motive der Akteure entlang einem Profil darzustellen. Unter diesen Bedingungen und unter Pointierung der Charakteristika der Akteure kann man den Weber'schen „idealen Typus“ klar herausarbeiten und unterschiedliche Typen voneinander abgrenzen.²⁰³

Die Kontrastierung der einzelnen Typen verdeutlicht die Strukturen, die für die gewählte Strategie der Akteure verantwortlich sind bzw. deren Handeln lenken. Dadurch kann erklärt werden, wie, abhängig von der Position im sozialen Raum, für diese Position typische Handlungen vollzogen werden, die wiederum auf typische Einstellungen und Selbstverständnisse zurückzuführen sind. Die abschließende

²⁰³ An dieser Stelle sei nochmals daran erinnert, dass es sich hierbei um die Darstellung von Ergebnissen handelt, die ausschließlich die im Untersuchungsfeld vorgefundene Varianz abbilden. Da die Auswertung qualitativen empirischen Materials nicht auf die Herstellung statistisch repräsentativer Ergebnisse abzielt, sind auch die Typen, die in der vorliegenden Arbeit präsentiert werden, nicht verallgemeinerbar. Wohl geht es darum, theoretisch bedeutsame, typische Merkmale herauszuarbeiten und zu prüfen, wo Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede auftauchen. Es geht aber nicht darum, Aussagen wie etwa „alle Eltern, deren Kind eine Phorms-Schule besucht, sind reich“ oder „alle Eltern, deren Kind eine Waldorfschule besucht, sind Anthroposophen“ zu machen.

Untersuchung nach soziodemographischen Merkmalen dient zur Klärung der Frage, inwiefern bildungsstrategische Entscheidungen und das dahinterstehende Selbstverständnis durch Merkmale wie Bildungsabschluss, Einkommen oder die eigene Berufstätigkeit geprägt sind.

5.3.1. Prototypische Falldarstellungen von elterlichen Bildungsstrategien

Auf der Basis des eigenen Materials entstanden eine argumentationsmustergeleitete Typologie, die es ermöglicht, die individuellen Motive nach ihrem inhaltlichen Kern zu sortieren. Die Interviews mit den 24 Eltern liefern zunächst individuelle Geschichten und Perspektiven auf das eigene Kind und dessen schulischen Werdegang. Mit Blick auf die Bildungsstrategien und die Muster der Begründungen lassen sich drei Typen bestimmen. Diese werden aus theoretischer Perspektive widerspruchsfreier gemacht als sie sind, mit dem Ergebnis, dass sich wenige Typen in Reinform präsentieren. Dennoch kann es durchaus fließende Übergänge und Überschneidungen in der Ausprägung der Typen geben. Daher wird jeder Typ anhand von zwei Befragten abgebildet, so dass sich in jedem Typ Zitate zweier befragter Akteure wiederfinden. Ein Typ entsprach deutlich den Annahmen aus den theoretischen Überlegungen zum sozialen Verdrängungswettbewerb, d.h. es fand sich ein Typ, der eine deutliche Abgrenzungstaktik verfolgt (Typ 2), die als bezeichnend für systematisches Handeln innerhalb der „bildungsbürgerlichen Mitte“ (Knötig 2010) gelten kann. Es fanden sich aber noch zwei weitere Typen, die elterliche Strategien im Privatschulumilieu repräsentieren. Zusammenfassend lassen sich die Typen 1 - 3, die Falldarstellungen repräsentieren, wie in nachfolgender Tabelle benennen:

Tabelle 6: Empirisch ermittelte bildungsstrategische Typen im Privatschulumilieu²⁰⁴

bildungsstrategisches Selbstverständnis	bildungsstrategische Typen		
privilegiert-elitär	Die Bewohner der Insel der Seligen (Typ 1)		
staterhaltend		Die Abgrenzungsstrategen (Typ 2)	
weltwerterhaltend- sozial*			Vom Ich zum Wir (Typ 3)

* Der etwas sperrige Begriff weltwerterhaltend geht auf den World-Values-Survey zurück, der in regelmäßigen Abständen die Stellung weltweit gültiger soziokultureller, moralischer, religiöser und politischer Werte ermittelt. Vgl. dazu: <http://www.worldvaluessurvey.org/>, zuletzt geprüft am 26. März 2012. Dieser Survey, sowie die entsprechenden, für Deutschland repräsentativen ALLBUS-Erhebungen (Allgemeiner Bevölkerungsumfragesurvey) basieren letztlich auf von Inglehart (1977) konstruierten Indikatoren zur Messung der Wichtigkeit von Werten in westlichen Ländern. In der vorliegenden Arbeit meint der Begriff „weltwerterhaltend“ den Einsatz für jene von Inglehart als postmaterialistisch bezeichneten Werte wie Achtung und Selbstverwirklichung, die sich beispielsweise in mehr Mitspracherecht am Arbeitsplatz und in einer humanen Gesellschaft ausdrücken. Auch intellektuelle und ästhetische Werte wie beispielsweise Umweltschutz und die Betonung, dass Ideen mehr als Geld zählen umfasst der Begriff weltwerterhaltend. Betont wird die Wichtigkeit demokratischer Prinzipien, die sich in der Schule beispielsweise in weniger autoritären Strukturen zeigt. Vielmehr werden schulische Bedingungen geschaffen, die Vertrauen und Toleranz und dadurch gesellschaftliches Engagement stärken sollen. Die ausführliche Charakterisierung des hier als weltwerterhaltend und sozial verantwortungsvoll beschriebenen Typ 3 erfolgt in Kapitel 5.3.1.3.

Die prototypische Darstellung erfolgt nun nach einem festen Muster. Eröffnet werden die Ausführungen über die jeweiligen Typen mit einem charakteristischen Zitat aus dem Interview. Daran anschließend wird der jeweilige Typ in einem ersten Schritt anhand seiner individuellen Situation und seiner Bedürfnisse vorgestellt. Hierunter fällt auch die soziodemographische Kennzeichnung des Typs. In einem zweiten Schritt werden die von den Interviewpartnern getroffenen Entscheidungen analysiert. Mit Blick auf die ihrem Lebensstil entsprechende Erziehungsarbeit wird gefragt: Welche Motive beschreiben sie als relevant, welche erwähnen sie gar nicht? Welche Werte leiten ihr Handeln? In einem dritten Schritt werden die jeweiligen prototypischen Merkmale der Befragten zusammengefasst.

²⁰⁴ Die Eingruppierung aller Befragten nach Typen erfolgt in Kapitel 5.3.1.4.

5.3.1.1. Die Bewohner der Insel der Seligen

„Also Berufswunsch (...) ich hab drei Kinder (Töchter, N.K.), also somit möchte ich, dass drei verschiedene Gebiete abgedeckt werden. Also gern Physik, also es darf ruhig etwas sein wie Weltraumfahrt, wäre schön (...) dann jemand, der forscht, also eher (...) im medizinischen Bereich und dann, was für die grundsätzliche Politik, also den juristischen Bereich, ja, so was.“ (Seuthe 21)

Beim privilegiert-elitären Typ 1 spielen Erfolg und Karriere eine übergeordnete Rolle in den Überlegungen, Weltwerterhaltung und soziales Engagement dagegen eher eine untergeordnete. Diesem Typus entsprechen tendenziell jene Menschen, die sich im Bourdieu'schen Sinne für die legitimen Besitzer der Privilegien halten.

5.3.1.1.1. Individuelle Situation und Bedürfnisse der Befragten

Für den Prototyp 1, wie er durch Frau Seuthe und Frau Lehmann charakterisiert wird, sind familiär geprägte Bedürfnisse mehr Wünsche als echte Bedürfnisse im Sinne einer Notwendigkeit. Typ 1 hat selbst eine Privatschule besucht: „Ich komme aus einer ganz tollen Schule. Ich war in einer Privatschule, (...) das war damals auch so, dass die Lehrer sich mit der Schule verbunden gefühlt haben (...) mit den Zielen und Idealen, die die Schule hatte.“ (Lehmann 5) Auch die Kinder im engeren Kreis der Familie besuchen eine Privatschule: „Also ich habe vier Schwestern, (...) also wir haben zusammen zehn Kinder, und inzwischen ist also wirklich die absolute Mehrheit auf einer Waldorfschule.“ (Lehmann 2) Diese Mütter entsprechen nach dem Sinus-Milieu-Modell durchaus typischen Vertreterinnen der „Etablierten“.²⁰⁵ Das bedeutet, dass sie sich als Erziehungsmanagerin sehen, sich liebevoll und mit professionellem Weitblick um ihr Kind kümmern. „Die Aufgabe besteht darin, das Kind frühzeitig

²⁰⁵ Der Sinus-Milieu-Begriff entstammt dem Marketing und geht im Ursprung auf die sozialen Milieus von Émile Durkheim zurück. Das Marktforschungsinstitut Sinus Sociovision erstellte eine vollständige Milieu-Typologie, anhand der die gesamte Gesellschaft nach Lebensstil und sozialer Schichtung eingeteilt wird. Vgl. dazu: <http://www.sinus-institut.de/loesungen/sinus-milieus.html>, zuletzt geprüft am 11. April 2012.

„aufzurüsten“ und zu fördern, „Fehlentwicklungen“ vorzubeugen bzw. rechtzeitig zu intervenieren und dem Kind so optimale Startchancen zu gewähren, dass es für den Wettbewerb ‚fit‘ ist (...) Die paradigmatische Frage für die gute Mutter im Etablierten Milieu ist: Was braucht das Kind für eine erfolgreiche Persönlichkeitsentwicklung und Zukunft?“ (Merkle/Wippermann 2008, S. 38)

Die eigene sozioökonomische Stellung und ausreichende zeitliche Ressourcen erlauben es, ein oft familiär tradiertes Selbstverständnis aufrechtzuerhalten bzw. zu pflegen. Typ 1 hat Abitur und ein abgeschlossenes Studium, arbeitet aber in der Regel nicht. Das durchschnittliche Familieneinkommen dieses selbstbewusst und tendenziell souverän wirkenden Prototyps liegt bei 104.000 Euro.²⁰⁶ Diese Familien pflegen in der Regel traditionelle Rollen, d.h. der stark ins Berufsleben eingebundene Vater gewährleistet die materielle Sicherheit der Familie und die Mutter ist für das Häusliche und die Kindererziehung zuständig. Das einleitende Zitat verdeutlicht die hochgesteckten ökonomischen und bildungselitären Ziele, die Vertreter dieses Typus für ihre durchschnittlich zwei Kinder haben. Immer wieder wird betont, wie wichtig Bildung ist: „Also (...), dass wirklich Bildung im Vordergrund steht“ (Seuthe 1) bzw. „Ich will Bildungs-, ich will, ich will gebildete Elternhäuser“ (Seuthe 20). Hinter der eingangs zitierten Vorstellung, die eigenen Kinder könnten später „gebildet zum Mond fliegen“ steht eine Reihe von Selbstverständnissen in Bezug auf Schulbildung und Beruf des eigenen Kindes. Dies wird im Folgenden dargestellt.

5.3.1.1.2. Normen, Wertvorstellungen und Selbstverständnis der Befragten

Typ 1 hat das Selbstbewusstsein einer gesellschaftlichen Elite. Zielstrebigkeit und Leistung führen zum Erfolg, der in Führungspositionen und der Übernahme von gesellschaftlicher Verantwortung gesehen wird. Die Erfolgsorientierung ist durch Machbarkeitsdenken geprägt. Hinzu kommt eine gewisse Fortschrittsgläubigkeit mit Vertrauen in technologische Neuerungen. Vor diesem Hintergrund erscheint die

²⁰⁶ Die Angaben zum Gehalt sind Eigenangaben und beziehen sich auf das Einkommen, nicht auf das Vermögen.

Ökonomisierung der Familie und mit ihr die des Kindes²⁰⁷ als Selbstverständlichkeit. Superkinder müssen es sein, weshalb das Phorms-Motto, dass der Kern des Kindes niemals erfolg fremd sein kann, hier wunderbar passt. Dem Milieu der Etablierten gemäß geht es um Qualifikationen und Tugenden wie „Leistungsbereitschaft, Ehrgeiz, Durchhaltevermögen, Verantwortung, Überlegenheit und Leistungsfähigkeit“ (Merkle/Wippermann 2008, S. 38). Die Kosten für eine frühzeitige und vielfältige Förderung stellen kein Hindernis dar. Auch ein gewisses Effizienzdenken gehört dazu, dem die staatlichen Schulen wohl nicht gerecht werden. Für diese Eltern ist die private Schule die erste Wahl:

„Das ist auch ein Grund, warum mein Kind dorthin geht, weil es keine ausfallenden Stunden gibt. Also, wenn ein Lehrer krank wird, egal, es gibt Lehrer (...) es gibt Unterricht. Ich möchte nicht, dass meine Töchter immer so das Gefühl haben, sie gehen in die Schule und müssen nix tun.“ (Seuthe 14)

Typ 1 investiert mit hohem Bildungsniveau eigens viel Zeit, um zu vermitteln, was daran innerhalb der Familie für wichtig erachtet wird. Bildung hat im Vergleich zu den anderen Typen hier den höchsten Stellenwert, wobei das Abitur erklärtes Ziel ist. Mehr noch, das Abitur als regulative Idee ist eine Selbstverständlichkeit, an der es keinen Zweifel gibt. Insofern werden potenzielle Hindernisse lässig umschiffen. Als beim älteren Sohn der Übertritt anstand, lebte Familie Lehmann noch nicht in Bayern:

„Daher war es bei Konstantin (...) so, der hat auch keine Hochschulempfehlung bekommen, aber da kann man sich eben eine Schule aussuchen, die ihn nimmt.“ (Lehmann 7)

Kulturelle Bildung ist von höchster Bedeutung für diesen Typ, wobei auch familiäre Traditionen weitergegeben werden sollen:

²⁰⁷ Vgl. Correll 2010, die in „Anrufungen zur Mutterschaft: Eine wissenssoziologische Untersuchung von Kinderlosigkeit“ einen Überblick über die Familienpolitik seit den 1950er Jahren bis heute liefert und zeigt, dass insbesondere die familienpolitischen Maßnahmen seit Ende der 1990er Jahre auf eine Ökonomisierung der Familie und des Kindes abzielen.

„Diese Dinge (...), die einen eigentlich in der Familie ja interessieren und die man selber, wo man selber das Gefühl hat, das bringt seine Kinder voran, weil man sie dann so bildet, wie man es möchte.“ (Seuthe 2)

Dies heißt im konkreten Fall, „griechische Mythologie mit seinen Kindern zu Hause machen“ (Seuthe 1). Und es bedeutet für Kinder im Grundschulalter vor allem Lesen:

„Egal aus welcher Kultur man kommt (...) man muss einfach belesen sein. Und gebildet (...) Wenn man nicht so gut lesen kann, dann hast du einfach dieses Straßendeutsch.“ (Seuthe 8f)

Da es Eltern aus dem Bildungsbürgertum wichtig ist, ihr Kind musikalisch nach den eigenen Vorlieben zu fördern, gehört klassische Musik zur guten Bildung. Das Erlernen eines Instruments ist für Typ 1 eine Selbstverständlichkeit:

„Ich spiel selber Bratsche und hab auch mal in einem Symphonieorchester gespielt, einige Jahre lang, das ist für mich nicht etwas, wo man sich hinsetzen muss und es machen muss, sondern das ist so, wie – ich spiel jetzt (...) dann spiel ich mal ’n bisschen Klavier, mh, wie lange? So lange ich will, also es gibt da auch keinen Zwang (...) aber es ist, äh, natürlich, also weil – klar. Den Hasen gibt man auch jeden Tag frisches Wasser, also es ist normal als Musikinteressierte, dass ich jeden Tag ’n bisschen was üb. Die hören ’s bei mir, dann machen sie’s selber.“ (Seuthe 22)

Dabei scheint ein Phänomen nicht ganz unerheblich zu sein. All die Bemühungen um gute Bildung gedeihen am besten unter Seinesgleichen. Daher ist „in den Augen derer, die sich für die Inhaber des legitimen Geschmacks halten, die frevelhafte Vereinigung von Geschmacksrichtungen unerträglich“ (Bourdieu 1987, S. 106). Hier gilt es, das eine vom anderen zu trennen:

„Ich will gebildete Elternhäuser, so dass mein Kind sich nicht rumärgern muss mit, also lieber wird Bildung normal angesehen als (...) frühe Entwicklung zum Erwachsenwerden, was ich sehe an öffentlichen Schulen, dass die Mädchen schon in der dritten Klasse Make-up tragen.“ (Seuthe 20)

Die Kinder dieses Prototyps sollen daher nicht nur Konzerte geben und später beruflich den Weltraum durchqueren. Sie sollen ihren ästhetischen Motiven, ihrem Stilgefühl gemäß auch früh einen „Sinn für Schönheit“ entwickeln:

*„Thema Materialien, ist auch ein Thema, dass (...) den Kindern eben nicht irgendwelche abgearbeiteten Stifte oder eben solche Filzmalen und irgendwie Kopierpapier (...) hingeworfen wird, weil die krickeln und krakeln ja eh nur. Sondern dass man eben wirklich ganz tolles Papier hat und Mineralfarben anmischt und den Kindern dann vielleicht nur zwei, die zusammen harmonieren, gibt und dann so feuchte Wasserbilder malen und jedes Kind das Gefühl hat, einen Sinn für Schönheit und Qualität zu entwickeln.“
(Lehmann 9)*

5.3.1.1.3. Zusammenfassung: Der prototypische Bewohner der Insel der Seligen

Wollte man ein Bild finden, um die „Insellage“ des privilegiert-elitären Typ 1 zu beschreiben, so würde dieser ein großzügiges, freistehendes Einfamilienhaus in beste Lage bewohnen. Dort ist es ruhig, und man hat selbst genug zeitliche und materielle Ressourcen, um sich um alle Belange des Kindes zu kümmern. Eine Aura von Gelassenheit und Optimismus beherrscht die Vorstellungen und das Handeln. Angst und Sorge kommen eher selten zum Ausdruck. Die privilegierte Wohnlage wird der Insellage gerecht. Die Insel - als Bild für den großen, scheinbar unüberwindbaren Abstand zu den Alltagssorgen und der Realität, wie sie für viele in dieser Gesellschaft gelten - erscheint besonders zutreffend für Typ 1. Dabei verkörpert dieser Prototyp jenen ökonomisch orientierten Menschen, der in seinem Kind einen potenziellen Träger von Humankapital sieht.

Bei diesem Prototypen wird das Bourdieu'sche kulturelle Kapital in aller Seelenruhe und mit gebührendem Anstand auf die Kinder übertragen. Das interessengebundene Handeln, die „Ökonomie der Praxis“ (Bourdieu 1981, S. 169) dieses Typs gibt sich völlig zwanglos. Die Familie als Bezugsgruppe liefert die Grundlage für die ganz natürlich erscheinende Entscheidung, dass Bildung im Vordergrund zu stehen hat, ebenso wie klassische Musik und Sprache wichtig sind. Kaum sichtbar wird, welche

objektiv wirksamen Strukturen die Wahrheit und Wirklichkeit und den Sinn für Schönheit jener Personen ausmachen. Der vermeintlich eigene, gute Geschmack befiehlt geradezu, ein Privileg wie den Besuch einer Privatschule zu nutzen. Allzu leicht wird übersehen, dass sich durch diese exklusive Aneignung gesellschaftlicher Positionen bzw. Kulturgüter eine Dynamik ergibt, deren Basis selbst Distinktion ist. Im Geschmack, als unterschiedliche Art des Erwerbs von Bildung, drückt sich soziale Ungleichheit aus.

Wenngleich die Vertreter von Typ 1 durchaus unterschiedliche Schulmodelle präferieren und sich dabei mit einigem Unverständnis gegenüberstehen können²⁰⁸, verbindet sie dennoch das, was den Prototypen der Insel der Seligen ausmacht, nämlich die Reproduktion einer ökonomischen bzw. geistigen Elite. Typ 1 lebt und pflegt eine Anspruchshaltung auf sehr hohem Niveau. Aufgrund seiner privilegierten sozioökonomischen Lage ist sein Handeln von Leichtigkeit und Sorglosigkeit geprägt. Typisch ist dabei das radikale Selbstverständnis, das in der Dominanz von Merkmalen wie Sprache, klassischer Musik und einem hohen Bildungsabschluss deutlich wird. Typisch ist auch, dass das ökonomisch bzw. geistig elitäre Bewusstsein von Typ 1 dessen Strategie als fraglos, geradezu natürlich erscheinen lässt. Man käme gar nicht darauf, an etwas anderes zu denken.

5.3.1.2. Die Abgrenzungsstrategien

„Mich interessiert, mich interessiert mein Kind, ich stecke da viel dafür zurück. Ich verzichte auf vieles, weil mir mein Kind wichtig ist. Wenn das bei andere Leut ned so ist, ist das nicht mein Problem. Ich kann nicht 2 x sechs Wochen in Urlaub fahren, ich habe einen Haufen Sachen außerdem, die ich nicht kann, weil ich Zeit hab für mein Kind.“ (Ahrens 10)

²⁰⁸ „Ich möchte lieber diese Art Waldorf-Philosophie im Privaten belassen. Und das, was mir wichtig ist, mit den Feen und mit den Waldgeistern, also jetzt nicht das irgendwie abzutun als was Lächerliches, sondern schon, dass es eine Welt neben dem Schwarz auf Weiß Gedruckten gibt.“ (Seuthe 2) vs. Phorms-Schule: „Ja, also nicht für meine Kinder.“ (Lehmann 26)

Bei den Überlegungen von Typ 2 entsteht der Eindruck, dass sich „der Einsatz“, der hier erbracht wird, um den eigenen Status zu erhalten, auch lohnen muss. Es wird durchaus betont, dass man „sich's vom Mund abspart“, in die Bildung des eigenen Kindes zu investieren. Die bildungsstrategischen Handlungen von Typ 2 werden unter Konkurrenzdruck vollzogen.

5.3.1.2.1. Individuelle Situation und Bedürfnisse der Befragten

Dass der Prototyp 2, wie durch Frau Ahrens und Frau Schöberl charakterisiert, einen gewissen Konkurrenzdruck empfindet, ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass dieser Typ aktuellen Studien (Grabka/Frick 2008) zufolge sozioökonomisch am „Marktrand“ steht. Dadurch drängt sich das Kriterium des Marktes in den Vordergrund, es macht Angst und wird in Form von Druck an die Kinder weitergegeben. Die Vertreter dieses Typs haben erkannt, dass „Engagement das zuverlässige Ausschlusskriterium und ihr Schutzwall ‚nach unten‘ ist“ (Merkle/Wippermann 2008, S. 51). Inzwischen ist in aller Munde, dass höhere Bildungsabschlüsse immer wichtiger werden. Dadurch wird das Abitur auch für jene maßgeblich, für die es das bisher nicht zwingend war. Während das Abitur für Typ 1 seit jeher als Schulabschluss des eigenen Kindes selbstverständlich gewesen ist, wird es für Typ 2 zunehmend wichtiger als statuserhaltendes Element. In Bezug auf die Sinus-Milieus entstammt Typ 2 dem Milieu der „bürgerlichen Mitte“, wobei dies durchaus eine große Mitte ist und die Gruppe eine größere Heterogenität aufweist als etwa die der Etablierten.²⁰⁹ Dennoch lässt sich zumindest sagen, dass „die gute Mutter“ sich hier persönlich für ihr Kind engagiert, sie ist die „Hauptansprechpartnerin, Beschützerin und Privatlehrerin, sie nimmt sich viel Zeit (verzichtet auf eigene Freiräume und Freizeit) und investiert Geld, um dem Kind die besten Chancen zu eröffnen“ (Merkle/Wippermann 2008, S. 40f). Dieser Prototyp hat selbst keine Privatschule besucht, hat das Fachabitur gemacht, aber nicht zwingend studiert. Typ 2 arbeitet in der Regel in Teilzeit oder gar nicht. Das Jahreseinkommen der Familie liegt mit durchschnittlich 72.000 Euro - und

²⁰⁹ Vgl. zur Übersicht das Modell der Sinus-Milieus in Deutschland sowie die ausführlichen Erläuterungen zu den Hauptkriterien Werte, Lebensstil und soziale Lage in Merkle/Wippermann 2008, S. 29.

einer im Mittel höheren Kinderzahl von 2,5 - deutlich unter dem von Typ 1. Dies macht es, der bildungsstrategischen Logik von Typ 2 entsprechend, umso dringlicher, dass sich der hohe eigene Einsatz auszahlt bzw. zum Erfolg führt. Typ 2 legt daher auch nicht jene Souveränität an den Tag, die charakteristisch für Typ 1 war. Wenngleich die Mütter hier ihre Bestimmung nicht in der Rolle der Hausfrau sehen, übernehmen sie doch gezielt Merkmale aus dem traditionellen Rollenmuster der Mutter. Diese werden „instrumentalisiert als Mittel zur Abgrenzung gegenüber der sozialen Unterschicht“ (Merkle/Wippermann 2008, S. 41). Insofern ist es logisch, dass es darum geht, sich durch Erreichen des Abiturs einen Vorsprung gegenüber den als Konkurrenz empfundenen anderen zu sichern. Im Hinblick auf den späteren Arbeitsmarkt bemüht sich Typ 2 daher, eine Schule zu finden, deren besondere Eigenschaften im Zusammenhang mit dem späteren Berufsleben höher zu bewerten sind als die anderer Schulen:

„Im Berufsleben später. Ähm, sie werden anders vorbereitet (...) es ist ein Elitegedanke: wir sind was Gutes, wir sind bilingual, wir sind, ähm, kreativ. Also die arbeiten sehr viel an ihrem Selbstbewusstsein, die Kinder sind, äh, die verstecken sich nicht.“ (Schilling 7)

Was dem Erreichen einer guten Position zuträglich ist oder den Zugang erleichtert, wird daher aus ihrer Situation heraus positiv bewertet: „Alleine schon, dass die Sprache, die zweite Sprache da ist. Die ist ein enormer Gewinn.“ (Schöberl 10)

Dabei geht Typ 2 vergleichsweise offensiv vor. Dies zeigt sich besonders, indem das, was man als Konkurrenz empfindet, weniger zugelassen wird. Das hervorstechende Bedürfnis dieses Typus besteht darin, das Kind vor schlechten Noten oder negativen Einflüssen auf dessen Schulerfolg zu schützen. Konkret sichtbar wurde dies in Verbindung mit dem Thema Hausaufgaben. Wie unter dem Argumentationsstrang „Wir und die anderen“ ausführlich dargestellt, ist für viele Mütter die Vorstellung, dass das eigene Kind die Hausaufgaben in einer gemeinsamen Hausaufgabenbetreuung zusammen mit anderen Kindern erledigen könnte, undenkbar. Sie befürchten, dass sich dies nachteilig auf die schulische Leistung des Kindes auswirken kann.

5.3.1.2.2. Normen, Wertvorstellungen und Selbstverständnis der Befragten

In Bezug auf den schulischen Werdegang des Kindes wird das Erreichen des Abiturs, auch wo es das bisher noch nicht war, zur maßgeblichen Wertvorstellung für den Schulabschluss:

„Der ist am Gymnasium - äh, und es gibt noch eine Parallelklasse für die Kinder, die, ähm, der gymnasialen Anforderung nicht entsprechen. Das ist so 'n Realschulabschluss dann.“ (Schöberl 20)

Da sie ihr Ziel fest im Blick haben, sind die Abgrenzungsstrategen auch „nicht der Meinung, dass (man, N.K.) immer 's Niveau runterfahren muss, nur dass alle gleiche Chancen haben“ (Ahrens 10). Es gilt das hohe schulische Niveau auf jeden Fall zu halten. Da sich Typ 2 für das Gelingen des Projekts „hoher Schulabschluss“ verantwortlich fühlt, setzt er sich selbst voll dafür ein. Um nochmals auf das Thema der gemeinsamen Hausaufgabenbetreuung zurückzukommen, bedeutet dies, dass Typ 2 hier nichts dem Zufall überlassen will:

„Du kannst ned einfach nur des alles 'm Dritten überlassen bis, des haut überhaupt ned hi, 's is ja dei Kind. Weil, i mein, du wirst mit dene groß, du, du kennst 's genau, du, mh, hm, is ja kei Auto, des i in d' Kfz-Werkstatt bring, dass es draußen fährt. Ja.“ (Ahrens 10)

Der Vergleich mit der Kfz-Werkstatt drückt in diesem Zusammenhang erneut die Haltung von Typ 2 aus: Die Haltung der Mutter entspricht einer Abgrenzungsstrategie gegenüber jenen, die ihr Kind nicht beschützen und fördern. Wer sich nicht selbst um sein Kind kümmert, behandelt es praktisch wie ein defektes Auto, das man in die Werkstatt bringt. Die Werkstatt steht für die gemeinsame Hausaufgabenbetreuung, bei der, gleich einer Inspektion, allen die Standardbehandlung zu einem festen Stundensatz zuteil wird. Den Wertvorstellungen von Typ 2 entsprechend ist eine solche Gleichbehandlung geradezu fahrlässig, so dass erklärtermaßen alle, die eine Hort- bzw. Hausaufgabenbetreuung in Anspruch nehmen, d.h. in erster Linie die voll

berufstätigen Mütter, ihre Kinder vernachlässigen.²¹⁰ Normative Vorgaben für Typ 2 liefern gleichermaßen die humanwissenschaftliche wie die ökonomisch-globalisierte Welt. Im Hinblick auf zentrale Punkte der klassischen Bildung drehen sich die grundlegenden Wertvorstellungen von Typ 2 wie bei Typ 1 - neben dem Erreichen eines hohen Schulabschlusses - um Sprache und Musik: „Lesen können, ganz klar, ganz wichtig“ (Ahrens 24), oder: „Was die Schule macht, und was sehr schön ist, was ich sehr gut finde, ist, äh, Schwergewicht auf musische Geschichten, Kunst, Musik (...) also Musik ist was ganz, ganz Wichtiges, grundsätzlich“ (Ahrens 25).²¹¹ Für Typ 2 scheint es, auch aufgrund der eingeschränkten eigenen Ressourcen, aber nicht selbstverständlich zu sein, den Weg über die Privatschule zu gehen. Denn Typ 2 empfindet sich nicht als privilegiert: „Nein. Weil’s für uns superschwer zu finanzieren ist (...) Das leist ich ihr. Also das leisten wir ihr.“ (Ahrens 34f)

Dabei stellt Typ 2 letztlich die Werte der Leistungsgesellschaft nicht konsequent in Frage. Die Vertreter dieses Typs bemühen sich, dass ihr Kind Elite-Eigenschaften erwirbt, wobei ihr Blick insofern individualisiert ist, als es ihnen nur um das eigene Kind geht. Dabei verfolgen sie das Prinzip einer Mischung aus Konkurrenz, einem gewissen Leistungsdruck und auch Lob. Letzteres gebührt der Leistung, durch die ein angemessener Status aufrechterhalten und latente Ängste vor einem gesellschaftlichen Abstieg abgebaut werden sollen.

5.3.1.2.3. Zusammenfassung: Der prototypische Abgrenzungsstrategie

Wollte man auch hierfür ein passendes Bild finden, so würde der statuserhaltende Typ 2 eine finanzierte Doppelhaushälfte bewohnen, deren Abzahlung als Belastung

²¹⁰ In Kapitel 5.2.3.2. wurde im Zusammenhang mit dem Thema der Hausaufgabenbetreuung bereits darauf hingewiesen: Die neuere Forschung (Röhr-Sendlmeier/Kröger 2011, Tenzer 2011) zeigt, dass Kinder berufstätiger Mütter sogar bessere schulische Leistungen bringen als Kinder nicht berufstätiger Mütter.

²¹¹ Natürlich geht es hierbei nicht um Popmusik oder Hiphop, sondern um klassische Instrumente; daher lautet die Antwort auf die Frage, ob die betreffende Person selbst ein Instrument spiele: „Ich hab früher Geige gespielt, weil ich bin ein Musikliebhaber.“ (Ahrens 25)

empfunden wird. Vielleicht hat aber der Besuch der privaten Schule den Traum vom Wohneigentum sogar ganz unmöglich gemacht:

„Wir haben hin und her überlegt, ob wir das machen oder nicht (...) aber in diesem speziellen Fall vom Marco, ham wir gesagt, o.k., Ei drüber, wird nix mit Einfamilienhaus.“ (Schöberl 3)

Um bei dem Bild zu bleiben: Stellvertretend für das, was sonst vielleicht über das schicke Auto in der Einfahrt signalisiert werden soll, wird hier über die Wahl der Schule gezeigt, wer der Stärkere ist.

Über das prototypische Handlungsmuster des Abgrenzungsstrategen findet eine aktive soziale Verdrängung statt, die sich bei genauer Betrachtung nur noch schwer mit Gemeinschaftssinn und Solidarität vereinbaren lässt, wie sie gerade von Typ 2 häufig gepriesen werden. Den statuserhaltenden Abgrenzungsstrategen geht es letztlich um Vorsprung – den Vorsprung, der, wie in den theoretischen Ausführungen zur Institutionalisierung von Statusdifferenz über Bildung ersichtlich, es sozialen Gemeinschaften ermöglicht, Vorteile zu maximieren. Dies geschieht, „indem sie den Zugang zu Privilegien und Erfolgchancen auf einen begrenzten Kreis von Auserwählten beschränken“ (Parkin 1983, S. 123). Insbesondere Typ 2 versucht mit aller Kraft, Störfaktoren zu eliminieren. Sich seiner empfindlichen Lage bewusst, ist Typ 2 dafür bereit, wie das einleitende Zitat bereits ankündigt, auf vieles zu verzichten. Es gilt, durch besonderes Engagement einen Schutzwall nach unten zu errichten.

Die „klassifikatorische Praxis“ (Krais 1989, S. 54) dieses Typus bringt den Kampf um die Wahrung und Verbesserung der eigenen Ressourcen im Vergleich zu den anderen Typen am deutlichsten zum Ausdruck. Geld und Bildung werden zwar nicht mit jenem Selbstverständnis und jener Nonchalance, die bei Typ 1 zu beobachten sind, aber dennoch mit dem Ziel eingesetzt, sich Privilegien zu verschaffen. Durch das Wahlverhalten bzw. die bildungsstrategischen Überlegungen von Typ 2 erleben die klassischen Bildungsmerkmale geradezu einen Aufschwung.

5.3.1.3. Vom Ich zum Wir

„Es ging da um eine Fehlhörigkeit (...) und er (der Logopäde, N.K.) meinte eben, wenn die von vorne sechs Stunden berieselt würden, schalten unsere Kinder irgendwann ab.“ (Böhm 2)

Elterliche Wunschvorstellungen sind für diesen eher sozial eingestellten, weltweiterhaltenden Prototyp weniger maßgeblich als die Bedürfnisse des Kindes. Allerdings kann die Entscheidung für eine private Grundschule bei Typ 3 auch gezwungenermaßen zustande kommen, nämlich dann, wenn eine bestimmte gesundheitliche oder soziale Problemstellung es erforderlich macht, nach einer passenden Beschulung für das Kind zu suchen.

5.3.1.3.1. Individuelle Situation und Bedürfnisse der Befragten

Die individuelle Situation macht es bei diesem Prototyp, charakterisiert durch Frau Böhm und Frau Wagner, erforderlich, die Wahl einer privaten Grundschule in einer anderen Weise als bei den beiden ersten Typen zu treffen. Ihr Handeln unterliegt weniger einem bildungsstrategischen Selbstverständnis im Sinne individualisierter elterlicher Bildungswünsche. Das Anliegen ist nicht, das Kind einer marktorientierten Ideologie entsprechend fit für das Berufsleben zu machen. Typ 3 hat insgesamt weniger das Bedürfnis, das Kind durch irgendein Ideal in die gewünschte Richtung zu lenken. Dennoch bedarf es aufgrund einer Legasthenie, einer Fehlhörigkeit oder Ähnlichem einer zusätzlichen Förderung des Kindes, die besondere pädagogische Methoden erfordert. Ähnlich wie bei Typ 2 ist die Mutter, dem bürgerlichen Milieu entsprechend, die „gute Mutter“, die sich selbst mit Leib und Seele um sämtliche Lebensbereiche des Kindes kümmert.²¹² Sie nimmt sich viel Zeit für die Frühförderung und verzichtet selbst auf Vieles, um dem Kind alle Chancen zu eröffnen. Aber Typ 3 betont darüber hinaus besonders die Wichtigkeit einer sozial-moralischen Erziehung. Charakteristisch sind hierbei emotionale Befindlichkeiten,

²¹² In Anlehnung an die Sinus-Milieus kann bei Typ 3 wie bei Typ 2 eine weitestgehende Übereinstimmung mit dem „bürgerlichen Milieu“ festgestellt werden.

die Kreativität des Kindes sowie ein ausgeprägter Gemeinschaftssinn. In der Betonung der großen Bedeutung von beispielsweise Rücksichtnahme und Fairness kommt eine Sehnsucht nach Harmonie im Privaten wie überhaupt in der Gesellschaft zum Ausdruck.

Die staatliche Regelschule kommt für Typ 3 genauso wenig wie eine Sonderschule in Frage. Dieser Typ sieht tendenziell in konfessionellen oder Montessorischulen die Lösung. Die von konfessionellen Schulen praktizierte Weltwerterhaltung sowie die Integration behinderter Kinder als ein Grundgedanke in der Montessoripädagogik kommen diesem Prototypen entgegen:

„Und das Schöne an dieser Schule ist, dass die eben dieses Konzept haben mit der stillen Freiarbeit, wo die Kinder vieles selber erarbeiten müssen und, äh, eben das idealer wäre für unsere. Sonderschule wäre auch keine Schulform gewesen für die Kinder.“ (Böhm 2)

Aber auch wenn das Kind keine schulischen Probleme im staatlichen System hätte, liegt es Typ 3 am Herzen, dieses „ganzheitlicher“ zu unterrichten: „Ja, Kopf, Herz und Hand, dass einfach alle Bereiche – ja, zum Zug kommen, nicht nur dieses stark Verkopfte, was eben an der Regelschule gewertet wird.“ (Wagner 1) Schulen, die „eine Schule für alle“²¹³ zu sein versprechen, die das Gleichgewicht von körperlichen, geistigen, emotionalen und sozialen Aspekten pädagogisch umsetzen, ohne einer besonderen ideologischen Weltanschauung anzuhafte, werden dem Bedürfnis von Typ 3 nach mehr Gemeinschaftssinn am ehesten gerecht: „Den Schwächeren nicht aus den Augen verlieren und so, dieses Miteinander (...) diese Egozentriertheit, also die, die nimmt wahnsinnig zu.“ (Wagner 7) Die sozioökonomische Lage von Typ 3, der eher eine Ausbildung abgeschlossen als studiert hat, in Teilzeit, einem Minijob oder gar nicht arbeitet und über ein Jahreseinkommen von durchschnittlich 53.000 Euro verfügt, lässt keine Höhenflüge zu. Zumal Typ 3 mit durchschnittlich 3,2 Kindern der kinderreichste ist. Der Lebensstil ist keinesfalls elitär, und auch in Bezug auf die

²¹³ Montessori-Schule. Eine Schule für alle. Das gemeinsame Schulkonzept der Schulen im Montessori-Landesverband Bayern im Jahr 2005. Montessori-Landesverband Bayern e.V. München.

schulische Laufbahn des Kindes wird nicht die berufliche Karriere betont: „Das Tolle an der Schule ist, dass ganz, ganz stark auf das soziale Miteinander geachtet wird“ (Böhm 5).

5.3.1.3.2. Normen, Wertvorstellungen und Selbstverständnis der Befragten

Typ 3 thematisiert tendenziell Dinge, die von Typ 1 gar nicht erwähnt werden bzw. bei Typ 2 Erwähnung finden, aber nicht widerspruchsfrei erscheinen. Grundsätzlich lässt sich weniger eine Ökonomisierung von Kindheit feststellen, diese Kinder müssen keine Superkinder, kein Investitionsgut sein. Vielmehr wird die Förderung der Wertewerterhaltung durch das, wovon alle reden, also Dinge wie soziale Verantwortung und Solidarität oder Integration und individuelle Förderung, von Typ 3 täglich gelebt:

„Ja, ein Kind kam eigentlich mit autistischen Zügen und hat wohl im Kindergarten gar nichts gesprochen und war dann auf die Amelie fixiert (...) die ham ganz viel miteinander gemacht. Und die hat jetzt überhaupt keinen Autismus mehr. Oder auch 'n anderes Kind, halt entwicklungsverzögert und ähm, musst ma halt die Sachen 5 x oder 10 x oder noch öfters erklären. Die hat die Geduld aufgebracht, des immer wieder zu tun.“ (Wagner 3)

Typ 3 sieht in solchen Mitschülern nicht Kinder, die das Durchziehen des Stoffolls bzw. den Lernerfolg des eigenen Kindes gefährden, sondern eine Herausforderung im Sinne einer Bereicherung für das eigene Kind. Was beispielsweise für Vertreter des leistungsorientierten Prototyps 1 wichtig ist, dass keine Unterrichtsstunden ausfallen, deckt sich nicht mit den Vorstellungen dieses Typs. Während dort Zeit zum Üben und Wiederholen des vom Lehrplan vorgegebenen Stoffolls als wertvoll angesehen wird, gilt es hier Zeit zum Erlernen sozialer Kompetenzen zu haben: „Um das soziale Potenzial auszubauen, haben sie beim Montessori-Weg viele Möglichkeiten, das zu tun“ (Wagner 3). Die Zielsetzung von Typ 3 ist eine defensive. So werden übrigens auch Noten kaum thematisiert, was aber unter anderem auch auf die speziellen Problemlagen der Kinder von Typ 3 zurückzuführen ist.

Die Umsetzung christlicher Werte in der Schule kommt den Wertvorstellungen von Typ 3 entgegen:

„Dort wird es insofern gelebt, dass die Lehrer darauf achten, dass die Kinder einander helfen, dass sie einander achten, dass sie sich in Ruhe lassen, dass sie Regeln einhalten (...) und dass sie auch verstehen, was diese Regeln bedeuten, weil sie ja dann wieder die Arbeiten darüber machen, die Klassenarbeiten.“ (Böhm 6)

Und das Ergebnis ist für die Eltern sichtbar:

„Wenn ich durch das Schulhaus gehe, merk ich, dass es gibt, äh, keine Kraftausdrücke, es gibt kein Gerangel oder sonst was, oder ein Schlagen oder, das gibt es nicht (...) das gibt es einfach nicht dort.“ (Böhm 5)

Ergänzend kann noch Folgendes angeführt werden. Man könnte vermuten, dass es einen besonderen Zusammenhang zwischen der Wahl einer konfessionellen Schule und dem empirischen Befund des allgemein festgestellten Ausweichens vor einem schulischen Umfeld mit höherem Migrationsanteil gibt, dass eine eindeutig christlich geprägte Schule dieser Vermeidungstaktik entgegenkommen könnte. Doch aus dem eigenen empirischen Material spricht, wie jetzt gesagt werden kann, zweierlei dagegen: Erstens reagierten die Befragten sehr unterschiedlich auf die Frage nach der Religiosität und deren Bedeutung an der gewählten konfessionellen Schule. Für die einen war dieser Aspekt kaum von Belang, andere wiederum betonten, wie wichtig ihnen und der Schule die Religionszugehörigkeit und das Praktizieren des Glaubens seien. Das heißt, eine Vermeidungstaktik über die christliche Ausprägung ist nicht evident. Zweitens konnten im gesamten Datenmaterial auch sonst keine Argumentationsmuster ausfindig gemacht werden, die eine solche Vermutung bestätigt hätten.

Bezüglich des Abiturs als regulative Idee sei hier abschließend noch gesagt, dass dies nicht etwa auf Typ 3 überhaupt nicht zuträfe. Vielmehr ist es so, dass Themen wie der Übertritt auf eine weiterführende Schule und das Erreichen des Abiturs erst

dann an Bedeutung verlieren, wenn ein höherer Schulabschluss aufgrund der Möglichkeiten des Kindes undenkbar erscheint. Letztlich stellen die Sonder- und die Hauptschule auch für Typ 3 einen kaum gangbaren, schweren Weg dar:

„Die vierte Klasse ist ja so 'n ganz heikles Thema, ähm. Also ich hab es ja dreimal erlebt, da entsteht so 'ne gewisse Konkurrenz zwischen den Eltern, ja mein Kind ist ein Gymnasiakind, mein Kind, kann, mein Kind bleibt auf der Hauptschule, ja ganz unten, und wenn du dann Anfang der fünften Klasse dann zum ersten Elternabend gehst, ja, da sitzt ein Kreis von 30 versagenden Eltern zusammen, die schau sich erst mal total verloren an.“ (Böhm 16)

5.3.1.3.3. Zusammenfassung: Der Prototyp vom Ich zum Wir

Wollte man abschließend auch für den weltweiterhaltend-sozialen Typ 3 ein passendes Bild finden, so würde dieser in einem Mehrfamilienhaus leben, wo man sich arrangiert, einander hilft und keine überzogenen Ansprüche hat. Die pflegebedürftige Oma würde in die Familie aufgenommen. Bei der Suche nach der richtigen Schule für das Kind stellen der zukünftige berufliche Erfolg und der eigene sozio-ökonomische Status untergeordnete Kriterien dar. Das Handlungsmuster dieses Typs ist weniger von Wettbewerbs- bzw. Vorsprungsdenken charakterisiert. Vielmehr scheint ein Gemeinschaftssinn, der auch kennzeichnend für den Umgang miteinander in der Schule ist, das Handeln zu prägen. Sowohl die christliche als auch die an Montessori orientierte Pädagogik scheint besonders von der Achtung des anderen Menschen und der Einsicht, dass alle jenseits individueller Besonderheiten gleichwertig sind, getragen zu sein. Somit trägt der gemeinschaftlich und sozial orientierte Typ 3 eher weniger zur sozialen Verdrängung im Bourdieu'schen Sinne bei.

Nicht selten ist die Thematisierung von Integrationsmöglichkeiten und das Entstehen des Gemeinschaftssinns in Bezug auf die Schulbildung deshalb vorrangig, weil das

eigene Kind selbst durch die „Normierungsfalle“²¹⁴ der Schuluntersuchung gefallen ist. Für Typ 3 war oft bei der Schulwahl schon klar, dass sein Kind in der Regelschule nur schwer oder gar nicht bestehen könnte, oder er hat diesbezüglich bereits negative Erfahrungen gesammelt. Für ihn geht es daher um das „wir“, d.h. um die Integration derer, die nicht konform gehen (können). Darüber hinaus ist diesem Typ die Aufrechterhaltung der sozialen Werte, insbesondere vor dem Hintergrund der immer schneller werdenden Leistungsgesellschaft, ein dringliches Anliegen.

5.3.1.4. Kontrastierung der Strategietypen nach soziostrukturellen Merkmalen

Das, was für die Akteure selbstverständlich ist und wonach sie handeln, wurde zunächst verschiedenen Argumentationsmustern zugeordnet. Das Handeln und die dahinterstehende Einstellung bzw. Meinung zur Schulbildung mündeten in dem, was als Strategie bezeichnet wird. Es konnten verschiedene Strategien analysiert und typisiert werden. Durch das Bilden von Typen ließ sich die Vielschichtigkeit der Vorstellungen darüber, was Schule und Kinder können und leisten sollen, präzisieren. Das ermöglicht auch aufzuzeigen, wie eng Identität und Status verknüpft sind und mit welchen Techniken Menschen arbeiten, um ihrem Bedürfnis nach Abgrenzung gerecht zu werden.

Das Kontrastieren dieser Typen hilft bei der Beantwortung der Frage, worüber tatsächlich am stärksten Distinktion betrieben wird bzw. bei welchem Typus diese Merkmale am deutlichsten zu erkennen sind. Wenn die Typen untereinander stark kontrastieren, impliziert dies ferner, dass ein gemeinsames Schulmodell, das alle zufriedenstellt, kaum vorstellbar erscheint. Je differenzierter das Bild der Argumentationsmuster und der dahinterstehenden Strategien ausfällt, desto schwerer wird es auch, Ratschläge für eine Verbesserung des vielfach kritisierten staatlichen Bildungssystems zu geben. Zu unterschiedliche Wünsche lassen sich

²¹⁴ Zur Problematik von Entwicklungsnormen in kinderärztlichen Vorsorgeuntersuchungen und Schulinganguntersuchungen siehe Kelle 2010: Kinder unter Beobachtung. Kulturanalytische Studien zur pädiatrischen Entwicklungsdiagnostik, oder Kelle/Tervooren 2008: Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung der kindlichen Entwicklung.

nicht auf einen gemeinsamen, d.h. für alle geltenden Nenner bringen. Zumal die Frage eines gemeinsamen Systems nach den Erkenntnissen der eigenen Empirie ohnehin obsolet erscheint, werden doch von den Befragten die für sie so wichtigen feinen Unterschiede beschrieben, mit deren umso größerer distinktiver Schlagkraft sich Bourdieu ausführlich befasste: Hält man sich mit der eigenen Entscheidung für fortschrittlich-modern und pflegt man dennoch traditionelle Merkmale des Bildungsbürgertums? Wie gelingt es heute, humanistische Werte zu loben und doch nicht angestaubt zu wirken? Welchen Platz räumt man sozialen Werten in einer konsumorientierten „Messbargesellschaft“ ein, und wie soll sich das auf die Schulbildung des eigenen Kindes auswirken?

Die Typologie macht deutlich, dass der privilegiert-elitäre Typ 1 am stärksten Merkmale des klassischen Bürgertums im Bourdieu'schen Sinne aufweist. Wie die empirischen Ergebnisse zeigen, werden bildungsbürgerliche Vorstellungen qua Tradition durchaus noch gepflegt. Dabei drückt sich in der Art des Erwerbs von Bildung soziale Ungleichheit aus. Die von Bourdieu beschriebenen typischen Distinktionsmechanismen des zwanglos-selbstbewussten bildungsbürgerlichen Milieus finden sich in diesem Idealtypus am ehesten in Reinform gebündelt. Hier erlebt man keine Überraschung. Hinzu kommt allerdings ein neuer Typ, der Typ 1 an distinktiver Schlagkraft in nichts nachsteht. Beim statuserhaltenden Typ 2 funktioniert die Strategie allerdings nicht nach dem Prinzip der Privilegien qua Abstammung, sondern eher qua Wahl. Diese Wahl mit dem Ziel, sich bestimmte Privilegien zu verschaffen, erweckt die klassischen Bildungsmerkmale geradezu wieder zu neuem Leben und setzt dabei eine neue distinktive Schubkraft frei.

Eltern vom Typ 1 und 2 können durchaus sowohl fortschrittsextrem als auch abendlandnostalgisch argumentieren.²¹⁵ Das heißt, sie vertreten entweder mehr die technisch-naturwissenschaftliche Welt mit ihrem Arsenal der „harten Bildung“, die als zukunftsweisend für die Menschheit gilt, während Philosophie, Kunst und Religion

²¹⁵ Diese bildungsparadigmatischen Begriffe sind einer Zusammenstellung von Prisching 2008 entnommen, in der jenseits der Frage, wofür und wie eine Schule oder Universität bilden soll, der Frage nachgegangen wird, wie man sich Bildung überhaupt vorstellt. Dabei verortet Prisching die jeweiligen Bildungsbilder im Zeitgeist, der sie prägt.

eher als unnötiges Beiwerk empfunden werden. Hierzu gehört verwertbare Bildung im Bereich der legitimen Qualifikationen, in dem Naturwissenschaftler und Techniker als Schlüsselfiguren gelten. Oder sie vertreten mehr jene Form von Bildung, die Informationen, nicht zuletzt durch Geschichten, in Bedeutungswissen transformiert. Ein solches Wissen wird nicht verwertet, sondern „beherzigt“. Die Inhalte sind nicht immer empirisch überprüfbar, weil sie mit subjektiven Werten zu tun haben. Hier erscheint der Bezug zur naturwissenschaftlichen Welt weniger bildend. Hier geht es um das, was von den Befragten oft mit dem Begriff der Ganzheitlichkeit umschrieben wird, nämlich eine vieldimensionale, historische, musische, emotionale Bildung. Eine Bildung, deren Ideal das Reifen einer souveränen Persönlichkeit und deren Ergebnis die intellektuelle, ästhetische und sittliche Vervollkommnung ist, das wohlgebildete Individuum (vgl. Prisching 2008, S. 186). Hierbei kann man nicht durch bloßes Aufzählen der Werke von Platon oder Mozart brillieren. In Wahrheit geht es um viel mehr, nämlich um den kompetenten Umgang mit ihnen. Gute Bildung erweist sich in der Fähigkeit, das Erworbene richtig zu platzieren, und in der Kunst, Geschmack zu haben - d.h. in den feinen Unterschieden des Bourdieu'schen Habitus (vgl. Bourdieu 1987).

Die Argumentationsweisen, auf denen Typ 1 oder Typ 2 ihre Strategie entfalten, können aber auch ineinander übergehen. Die Argumente sind dann zwar weniger überzeugend, aber umso individueller in dem Sinne, dass ihre Entscheidung dann wie selbst gewählt erscheint. Zur individualisierten Gesellschaft gehört schließlich, dass man die Freiheit hat, sich selbst auszusuchen, was einem in der Welt der Kultur und Bildung als bedeutsam erscheint.²¹⁶ Im Kontext der vorliegenden Arbeit ist wichtig, dass es den Typen dabei weniger um die Bildungsbestände an sich geht, als vielmehr um das Erobern von Bildungspositionen. Das heißt, nicht Inhalte, sondern die Positionen im späteren Berufsleben stehen im Fokus der Bildungsstrategen. So scheint auch das Wiederaufkeimen von humanistischen Bildungsinhalten eher dazu zu dienen, im Sinne der „Schleusenwärter-Funktion“ (Prisching 2008, S. 188) des

²¹⁶ Prisching spricht in diesem Zusammenhang von Bildung als individualisiertem Patchwork, als Spiel, in dem das Postulat der Selbstverständlichkeit dessen, was Bildung heißt, nicht mehr gilt (vgl. Prisching 2008, S. 190).

Bildungssystems diese Positionen zu sichern. Typ 1 und Typ 2 verbindet also die Strategie, sich jene Zertifikate zu sichern, die auf dem gewaltig expandierenden Hochqualifiziertenarbeitsmarkt entscheidende Zugangsberechtigungen verschaffen. Dabei wird nichts dem Zufall überlassen.

Und manches erscheint fragwürdig: Sich im Sinne des HerauslöSENS aus einem Zwangszusammenhang vom staatlichen System abzuwenden, um sich in die nächste strenge Ordnung einzufügen, wirkt nicht gerade überzeugend. Es lässt eher darauf schließen, dass bei dieser Strategie nicht das HerauslöSEN aus einem Zwangszusammenhang das eigentliche Argument ist, denn dann würde man sich nicht der Normierung durch ein neues, ideologisches System unterwerfen. Um was geht es dann? Geht es nicht vielleicht da, wo die Bedeutung von Sprache, die Individualität beim Erledigen von Hausaufgaben oder die Besonderheiten in der Entwicklung des eigenen Kindes betont werden, eigentlich doch um die oben beschriebene Sicherung der Bildungspositionen, um Distinktion also?

Typ 3 unterscheidet sich von den beiden anderen in mehrfacher Hinsicht. Nach den soziodemographischen Daten ist er durch das geringste Einkommen bei gleichzeitig auffallendem Kinderreichtum gekennzeichnet. Den Übergang von Typ 2 zu Typ 3 markiert zwar eine weniger scharf gezogene Trennlinie entlang den ökonomischen Ressourcen, doch die Argumentationsmuster von Typ 3 sind andere als bei Typ 1 und 2. So ist der deutlichste Unterschied sicher darin zu sehen, dass Typ 3 nicht nur spezielle pädagogische Modelle präferiert, sondern häufig konkret auf diese angewiesen ist. Unter den Kindern von Typ 3 finden sich auffallend viele „Nichtnormler“. Darin mag wohl auch begründet sein, dass Typ 3 am wenigsten radikal vorgeht, um das Abitur als Ziel zu erreichen. Während Typ 1 und Typ 2 eher noch Wasser auf die Mühlen der Leistungsgesellschaft gießen, trägt Typ 3 nicht im selben Maße zu einer sozialen Verdrängung im Sinne aktiver sozialer Schließung bei. Seine Vorgehensweise wirkt insofern weniger konkurrenzbetont, eher defensiv. In dieses Bild fügt sich die Betonung sozialer Werte glaubwürdig ein. So erscheint die Betonung der Weltwerterhaltung und des sozialen Miteinanders zweifelsohne als authentischer Ausdruck jenes Gemeinschaftssinns, der kennzeichnend ist für Typ 3.

Mit der Kontrastierung der Typen konnte deutlich gemacht werden, dass die Wahl der jeweiligen privaten Grundschule nahezu nie beliebig war. Die Schulwahl ist immer an konkrete Norm- und Wertvorstellungen geknüpft. Entsprechend werden mit der Wahl der Schule nicht nur unterschiedliche Bildungsstrategien verfolgt, sondern darüber auch unterschiedliche Reproduktionsmechanismen aktiviert. Diese sind, wie der soziodemographische Vergleich zeigt, stark an die ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen der Akteure gekoppelt. Neu ist die distinktive Schlagkraft von Typ 2, der unter Konkurrenzdruck steht und deshalb im Kampf um Privilegien ungleich offensiver vorgeht als Typ 1 und Typ 3.

Nach der ausführlichen Charakterisierung aller drei Typen erscheint es nahezu unmöglich, dass sich beispielsweise Eltern vom Typ 3 für eine der Schulen entscheiden, die Eltern vom Typ 1 als attraktiv ansehen und umgekehrt. Es ist also nicht so, wie der Blick auf die Individualisierungsgesellschaft vermuten lässt, dass eine freie Schulwahl herrscht. Wohl gibt es die Privatschulfreiheit, aber das heißt weder, dass jeder eine Privatschule besuchen kann, noch dass jeder die freie Wahl hat und somit alle Typen in allen Modellen beliebig häufig vertreten wären. Zur Übersicht sind abschließend die Typen 1 bis 3 tabellarisch nach relevanten soziostrukturellen Merkmalen aufgeführt:

Tabelle 7: Bildungsstrategien im Privatschulumilieu nach Typzugehörigkeit und soziostrukturellen Merkmalen

Typ	Name	Geschlecht	Alter	Familienstand	Beruf	Erwerbstätigkeit	Schulabschluss	Bruttojahreseinkommen der Familie in €	Anzahl der Kinder	Schule des Kindes
1	Barth	w	39	v	Akademischer Beruf (derzeit Erziehungsurlaub)	/	Abi	ca. 70 000	3	M
		m	41	v	Akademischer Beruf	v	Abi			
1	Bründl	w	42	v	Akademischer Beruf	t	Abi	ca. 100 000	2	W
		m	48	v	Akademischer Beruf	v	Abi			
1	Feser	w	59	g	Akademischer Beruf	t	Abi	k.A.	1	W
		m	76	-	Ausbildungsberuf	k.A.	HS			
1	Lehmann	w	52	v	Hausfrau	/	Abi	ca. 150 000	2	W
		m	50	v	Akademischer Beruf	v	Abi			
1	Seuthe	w	33	v	Studentin (derzeit Erziehungszeit)	/	Abi	ca. 100 000	3	P
		m	35	v	Akademischer Beruf	v	Abi			
1	Ziegler	w	52	v	Akademischer Beruf (derzeit Hausfrau)	/	Abi	>100 000	1	W
		m	53	v	Akademischer Beruf	v	Abi			
2	Ahrens	w	46	v	Ausbildungsberuf	t	Abi	k.A.	1	W
		m	45	v	Ausbildungsberuf	v	FH			
2	Hinrichs	w	42	v	Ausbildungsberuf (derzeit Hausfrau)	/	Abi	k.A.	3	W
		m	40	v	Ausbildungsberuf	v	Abi			
2	Hörl	m	47	v	Akademischer Beruf	k.A.	Abi	ca. 65 000	4	W
		w	53	v	Ausbildungsberuf	k.A.	RS			
2	Moehring	w	38	l	Akademischer Beruf	t	Abi	ca. 24 000	1	P
		m	38	-	-	k.A.	Abi			
2	Richards	w	46	v	Ausbildungsberuf	t	Abi	>100 000	2	M
		m	40	v	Akademischer Beruf	v	Abi			
2	Riemann	w	47	v	Akademischer Beruf (derzeit Hausfrau)	/	Abi	ca. 80 000	4	K
		m	44	v	Akademischer Beruf	v	Abi			
2	Romic	w	38	v	Akademischer Beruf (derzeit Hausfrau)	/	Abi	ca. 50 000	2	P
		m	40	v	Akademischer Beruf	v	Abi			
2	Schöberl	w	43	v	Ausbildungsberuf (derzeit Hausfrau)	/	FA	ca. 120 000	3	P
		m	44	v	Akademischer Beruf	v	Abi			
2	Vogel	w	46	v	Ausbildungsberuf	v	Abi	ca. 70 000	3	M
		m	49	v	Akademischer Beruf	t	Abi			
3	Böhm	w	48	v	Ausbildungsberuf (derzeit Hausfrau)	m	RS	ca. 75 000	3	K
		m	45	v	Akademischer Beruf	v	Abi			
3	Gabauer	w	46	v	Ausbildungsberuf	t	Abi	ca. 24 000	5	M
		m	59	v	Ausbildungsberuf	v	VS/AG			
3	Hefele	w	52	v	Ausbildungsberuf (derzeit Hausfrau)	/	RS	ca. 25 000	3	K
		m	53	v	Ausbildungsberuf	t	RS			
3	Landauer	w	50	v	Ausbildungsberuf (derzeit Hausfrau)	/	RS	ca. 70 000	3	K
		m	53	v	Ausbildungsberuf	v	FA			
3	Marschall	w	35	l	Ausbildungsberuf	v+m	RS	ca. 28 000	1	W
		m	36	-	Akademischer Beruf	k.A.	Abi			
3	Paulsen	w	51	v	Ausbildungsberuf	t	Abi	ca. 65 000	6	W
		m	56	v	Akademischer Beruf	v	Abi			
3	Röder	w	49	v	Ausbildungsberuf	t	Abi	ca. 45 000	3	W
		m	51	v	Akademischer Beruf	v	Abi			
3	Stöckle	w	44	v	Ausbildungsberuf (war zuvor 19 Jahre Hausfrau)	t	FA	ca. 120 000	3	K
		m	53	v	Akademischer Beruf	v	Abi			
3	Wagner	w	43	g	Akademischer Beruf	t	Abi	ca. 30 000	2	M
		m	39	-	Akademischer Beruf	v	FA			

Legende: *Geschlecht:* m=männlich, w=weiblich; *Familienstand:* g=geschieden/ alleinerziehend, v=verheiratet, l=ledig; *Erwerbstätigkeit:* v=Vollzeit, T=teilzeit, m=Minijob, /=nicht erwerbstätig; *Schulabschluss:* Abi=Abitur, FA=Fachabitur, FH=Fachhochschule, RS=Realschule, HS=Hauptschule, VS/AG=Volksschule/Abendgymnasium; *Schule des Kindes:* K=konfessionell, M=Montessori, P=Phorms, W=Waldorf; k.A.=keine Angabe.

6. Schlussbetrachtung: Über Bildungsstrategien im Privatschulmilieu

Welche Bildungsstrategie verfolgen Eltern mit ihrer Privatschulwahl? Wie die vorliegende Studie zeigt, muss hier durchaus differenziert werden: Während die einen auf Vorsprung durch internationale Wettbewerbsfähigkeit setzen, fordern die anderen, einen weltanschaulich erhabenen Bildungsauftrag zu verfolgen, während wiederum andere Achtung und Toleranz im sozialen Miteinander verlangen. Die für diese Untersuchung herangezogenen reformpädagogischen Waldorf- und Montessori-, die konfessionellen und die Phorms-Schulen entsprechen jede auf ihre Weise diesen Vorstellungen. Was sie trotz aller Unterschiede eint, sind die weitestgehend gleichen Bildungsgänge und Abschlüsse, die auch an staatlichen Schulen angeboten werden. Insofern wären sie zumindest theoretisch in der Lage, die staatlichen Institutionen tatsächlich zu ersetzen. Da sie aber nicht nur staatliche Lehrpläne einhalten bzw. sich daran orientieren müssen, sondern zudem besondere pädagogische Ziele verfolgen, sind sie gleichermaßen vom Problem der Selektivität betroffen. Durch ihr zusätzliches Angebot ziehen sie eine Kundschaft an, die so bildungsnah sein muss, dass sie sich für bestimmte pädagogische Konzepte interessiert und bereit ist, dafür von weit her zu kommen, und die ein Schulleben lang zahlungskräftig bleibt. All das verweist bereits darauf, dass mit zunehmender Individualisierung auch die Bildungsangebote zunehmen, aber nicht etwa gleichermaßen für alle zugänglich werden.

Im Gegenteil: Aus ungleichheitstheoretischer Sicht weist der Privatschulboom das Problem auf, dass dieses Phänomen soziale Schließungseffekte bewirkt (vgl. Kap. 3.4.2.2, 3.5.1.1, 3.6). Neu daran ist, dass es zunehmend den Bereich privater Grundschulen betrifft. Die frühestmögliche Abwendung vom staatlichen Schulsystem, hier als Ausdruck des Wunsches nach mehr individueller Förderung, erinnert an ein Phänomen, das in den 1980er Jahren auftauchte. Nachdem die Bildungsexpansion mittels Reformen einem Großteil der Bevölkerung den Bildungszugang erleichterte, hatte diese „Vermassung“ einen eher unerwünschten Effekt zur Folge: Bildung wurde insgesamt abgewertet, was dazu führte, dass besser gestellte Elternhäuser wieder

verstärkt in diese investierten (vgl. Kap. 3.4.2.1). Das aktuelle Interesse an privaten Anbietern im Primarschulbereich scheint ein Ausdruck derartiger Investitionen zu sein, da die befragten Akteure insbesondere dem etablierten Milieu bzw. der bürgerlichen Mittelschicht entstammen. In den Privatschulen konzentrieren sich leistungsfähige, besonders geförderte Kinder aus bildungsmotivierten, gut situierten Elternhäusern. Dies bewirkt einen gewissen „Creaming Effect“ (Klein 2007, S. 20), auf den Eltern heute zunehmend setzen. Dabei ergeben sich zum einen bekannte Abgrenzungseffekte nach unten. Zum anderen lassen sich aber selbst innerhalb der „bildungsbürgerlichen Mitte“ (Knötig 2010) noch deutliche Unterschiede erkennen. Die Analyse des Schulwahlverhaltens der Eltern macht es möglich, differenzierte bildungsideologische Ansprüche zu erhellen (vgl. Kap. 5.2).

Wie gezeigt werden konnte, mündet die bildungsideologische Anspruchshaltung der Eltern darin, insbesondere im Primarschulbereich verstärkt in Bildung zu investieren. Bei dieser Investition lassen sich wiederum drei bildungsstrategische Typen bestimmen. Diese Typen unterscheiden sich in ihren Argumentationsmustern, in ihrem mehr oder weniger absichtsvollen Distinktionsbestreben und dem Ausmaß der sozialen Schließung, die sie darüber bewirken. Den privilegiert-elitären Typ 1 kennzeichnet jene sozioökonomisch etablierte Lebenssituation, in der – wie in den von Bourdieu beschriebenen Kreisen – über die Weitergabe des kulturellen Kapitals souverän soziale Strukturen reproduziert werden. Das heißt, die sehr hohe Anspruchshaltung dieses Typus wird wie selbstverständlich und mit entsprechender Leichtigkeit gepflegt. Dies gilt auch für die Bildungsansprüche, die in ihrer Ausschließlichkeit geradezu natürlich erscheinen (vgl. Kap. 5.3.1.1). Dagegen setzt sich der statuserhaltende Typ 2 eher kämpferisch für die Wahrung und Verbesserung seiner Ressourcen ein. Nicht ohne Anstrengung versucht er, individuelle Vorteile zu maximieren, um den Status der Familie aufrechtzuerhalten. Im Wissen um die Einkommensentwicklung und die zunehmende Ungleichheit in Deutschland registriert der aus der Mittelschicht kommende Typ 2 geradezu seismographisch störende Einflüsse und bemüht sich, sie umgehend zu eliminieren. Dieser statuserhaltende Typ 2 steht dem privilegiert-elitären Typ 1 an distinktiver Schlagkraft in nichts nach. Seine Strategie funktioniert allerdings nicht nach dem Prinzip der Privilegien qua

Abstammung, vielmehr setzt er eher wahlweise, aber gezielt auf bestimmte Bildungsmerkmale, um sich darüber Privilegien zu verschaffen (vgl. Kap. 5.3.1.2). Daneben konnte ein dritter Typ beschrieben werden, in dessen Denken ökonomischer Wettbewerb und Vorsprung weniger relevant sind. Der weltwerterhaltend-soziale Typ 3 ist besonders gemeinschaftlich orientiert, was auch in seiner Vorstellung von Schulbildung zum Ausdruck kommt. Einer immer schneller werdenden Leistungsgesellschaft setzt dieser Typ eine stärker integrations- und weniger konkurrenzbetonte Haltung entgegen (vgl. Kap. 5.3.1.3). Für die Vermittlung konfessioneller Werte engagiert er sich ebenso wie für die aktive Integration behinderter Kinder oder den Schutz der Umwelt.

Unabhängig von der Typzugehörigkeit beklagen alle Befragten ein Versagen des Staates. Insgesamt erscheint das Argument eines unzulänglichen staatlichen Schulsystems allerdings eher vorgeschoben als wirklich erklärend für die elterliche Entscheidung zu einer privaten Schule. Wenngleich nahezu alle über das staatliche Schulsystem klagen, legen die Ergebnisse der Studie doch die Vermutung nahe, dass es den Eltern schlicht leichter fällt, dies anzuprangern, als die eigenen sozialen Abgrenzungswünsche auszusprechen, die sie hegen und mit der Wahl einer Privatschule verbinden (vgl. Kap. 5.2.1). Wie gezeigt werden konnte, ist dies aber ein wesentliches Merkmal der bildungsstrategischen Überlegungen insbesondere von Typ 1 und Typ 2. In Bezug auf ihre Abgrenzungswünsche unterscheiden sich die drei Typen in vielerlei Hinsicht voneinander. Entsprechend wurde auch deutlich, dass heute, falls es überhaupt je eines gegeben haben sollte, kaum noch ein einheitlich definiertes, universell gültiges Leitbild in Sachen Bildung und Erziehung existiert. Elternsein muss daher aktiv gestaltet und geradezu neu erfunden werden. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass bildungsbürgerliche Eltern der Mittelschicht dabei besonders aktiv sind. Die Analyse ihrer bildungsstrategischen Überlegungen bestätigt daher den Eindruck sozialer Spaltung im Sinne einer Mittelschichtsmonokultur (Weiß 2010, S. 24).

Was lässt sich aus dem empirischen Material für den theoretischen Zusammenhang von Bildung, Individualisierung und Distinktion ableiten? In den Ausführungen über die Aufgaben, die Schule als Institution für die Gesellschaft erfüllt, wurde zunächst grundlegend dargestellt, dass Bildung über Schule mit Selektion verbunden ist. Wenn sich zudem, wie die Ausführungen über die Wissensgesellschaft zeigen, Wissen explosionsartig vermehrt und sämtliche gesellschaftlichen Bereiche durchdringt, wirkt sich dies auf die Struktur des Schichtungsgefüges aus. Zudem weisen sämtliche kulturelle Reproduktionsmechanismen darauf hin, dass es, im Gegensatz zur Modernisierungstheorie, keinen Rückgang von Bildungsungleichheit geben wird (vgl. Kap. 3). Dies bestätigen auch die Ergebnisse dieser Studie. Darüber hinaus lassen sich aus der aufgestellten Typologie differenzierte Belege für die Kernhypothese der vorliegenden Arbeit gewinnen: Dass der Boom der Privatschulen Ausdruck von Distinktionswünschen ist, zeigt sich am deutlichsten an den Argumentationsmustern des ersten und zweiten Typus. Die beobachtbare *neue* distinktive Schubkraft ist aber hauptsächlich auf die Argumentations- und Handlungsmuster des statuserhaltenden Typs 2 zurückzuführen. Das heißt, dass sich Gruppen innerhalb der Mittelschicht neuerdings verstärkt über Bildungsentscheidungen voneinander abgrenzen. Indem sich Eltern, deren Lebenswelt von ähnlichen sozioökonomischen Bedingungen geprägt ist, zunehmend ent-solidarisieren, wird gerade über diese Individualisierung Distinktion erreicht.

Dass ausgehend vom bürgerlichen Mittelschichtsmilieu, wie die Ergebnisse der vorliegenden Studie belegen, neue Grenzlinien gezogen werden, insbesondere im Primarschulbereich, bedeutet zudem Folgendes: Aus theoretischer Sicht müsste die Bourdieu'sche Perspektive, die von einer bloßen Reproduktion der Struktur des Schichtungsgefüges durch Weitergabe der Mittel innerhalb der Familie ausgeht (vgl. Kap. 3.6.), dynamisiert werden. Der Privatschulboom geht offensichtlich über die herkömmliche Reproduktion von Statusdifferenz hinaus und vergrößert diese noch. Aus praktischer Sicht zeigen die Ergebnisse, dass die vom Staat über Schule praktizierte Form der Individualisierung mehr und mehr Misstrauen und Kritik auslöst. Der staatliche Eingriff in die zunehmend als privat empfundene Angelegenheit von Bildung erscheint immer weniger Eltern als geeignet. Das staatliche Bildungssystem

repräsentiert offensichtlich immer weniger ein allgemeines Interesse. Gleichzeitig stößt aber der Versuch der Eltern, die schulische Ausbildung ihres Nachwuchses zur Privatsache zu erklären, auf ein zumindest staatlicherseits vermitteltes allgemeines Interesse - das Interesse, Bildung als gesellschaftliche Ressource zu bestimmen (vgl. Kap. 3.3.2).

Im Hinblick auf weiterführende Forschungsperspektiven lässt sich aus den Ergebnissen der Studie generell die Erkenntnis gewinnen, dass ein gemeinsames Schulmodell, das alle zufrieden stellt, kaum realisierbar erscheint. Dies erschwert es, politisch verantwortliche zukunftsweisende Ratschläge zur Verbesserung des vielfach kritisierten staatlichen Bildungssystems zu unterbreiten. Zu unterschiedliche Wünsche lassen sich nicht auf einen gemeinsamen Nenner bringen. Ein neuer Wissenskanon scheint demnach unmöglich, weil auch der Wissensbegriff in der individualisierten Gesellschaft sich zunehmend ausdifferenziert (vgl. Kap. 3.5.2.1). Interessant ist, dass Eltern, obwohl das Bildungssystem in Deutschland so durchlässig wie nie ist, heute dennoch unter enormem Druck stehen. Ihre ganze Aufmerksamkeit gilt den höheren Bildungsabschlüssen, die - unbestritten - vermehrt erforderlich sind. Aus demographischer Perspektive allerdings erscheinen panische Optimierungsstrategien unter den heutigen Bedingungen eher unbegründet.

Da es sich bei der vorliegenden Studie um eine qualitative Untersuchung mit dem Ziel der Exploration handelt, lässt sie keine Annahmen darüber zu, wie stark die bildungsstrategischen Typen unter der Elternschaft an Privatschulen vertreten sind. Eine erste Forschungsperspektive läge demnach in einer ergänzenden quantitativen Untersuchung, um diese Verteilung zu erfassen. Falls der Trend zur Privatisierung von Bildung anhält, stellt sich die Frage, inwieweit der Staat seinen Bildungsauftrag noch über *ein* System erfüllen kann bzw. inwieweit dieses System flexibilisiert werden muss. Wie eine solche flexibilisierte Schule aussehen könnte, eröffnet eine zweite mögliche Forschungsperspektive, wobei folgenden Fragen nachgegangen werden müsste: Welche Vorstellungen haben Eltern von einem gelingenden Bildungssystem für ihre Kinder? Wo liegen ihre Gemeinsamkeiten? Was genau sollte flexibler gestaltet werden? Durch eine entsprechende Flexibilisierung des staatlichen

Systems ließe sich zumindest das Argument der Starrheit und der mangelnden Innovation entkräften, was den Argumenten der Privatschulverfechter die Grundlage entziehen würde. Allerdings wird man Distinktionsbestrebungen nie ganz vermeiden können. Konsequenterweise müsste - als dritte Forschungsperspektive - zudem empirisch überprüft werden, inwieweit sich Maßnahmen zur Veränderung des staatlichen Systems ausgewirkt haben. Wird sich die Privatschulnachfrage nach einer Flexibilisierung des staatlichen Bildungssystems tatsächlich verringern?

Die vorgelegten Ergebnisse machen dies eher unwahrscheinlich. Sind sie doch letztlich ein Beispiel dafür, dass das individualisierungstheoretisch beschriebene Mehr an Optionen mehr Möglichkeiten zur Distinktion bereitstellt. Die vorliegende Studie hat gezeigt, dass über Individualisierung Distinktion erzeugt wird. Hieran ließe sich eine vierte Forschungsperspektive anknüpfen: nämlich danach zu fragen, wie sich das, was hier untersucht wurde, im weiteren Lebenslauf der Kinder entwickelt. Hat die Entscheidung für eine Privatschule zu dem von den Eltern gewünschten Ergebnis geführt? Hat sich die Investition tatsächlich für alle gelohnt? Was ist nach 10, 15 Jahren aus den Kindern geworden? Da hier nur Daten zu Privatschulkindern vorliegen, wäre es in dem Zusammenhang von Interesse, in einer Vergleichsgruppe den biografischen Verlauf von Schülern zu untersuchen, die unter ähnlichen Bedingungen sozialisiert wurden, aber keine Privatschule besuchten. Was bewog deren Eltern damals dazu, ihr Kind, vermutlich genauso wohlüberlegt, auf einer staatlichen Schule zu belassen?

Literaturverzeichnis

Agar, Michael H. (1986): Speaking of ethnography. Beverly Hills. California/USA.

Alemann, Ulrich von (1978): Partizipation, Demokratisierung und Mitbestimmung. Opladen.

Arnold, Rolf (1983): Deutungsmuster, in: Zeitschrift für Pädagogik 29 (Weinheim), S. 893-912.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld.

Baerenreiter, Harald; Fuchs-Heinritz, Werner; Kirchner, Rolf (1990): Jugendliche Computer-Fans: Stubenhocker oder Pioniere? Biographieverläufe und Interaktionsformen. Opladen.

Barz, Heiner; Randoll, Dirk (2007): Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung. Wiesbaden.

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main.

Beck, Ulrich (1994): Jenseits von Stand und Klasse? In: Beck, Ulrich; Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.): Riskante Freiheiten, S. 43-60. Frankfurt am Main.

Beck, Ulrich; Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.) (1994): Riskante Freiheiten. Frankfurt am Main.

Beck, Ulrich; Bonß, Wolfgang (2001): Die Modernisierung der Moderne. Frankfurt am Main.

Becker, Gary S. (1964): Human Capital, a Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. New York.

- Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.) (2008): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 3. Aufl. Wiesbaden.
- Becker, Howard S.; Geer, Blanche (1969): Participant Observation and Interviewing: A Comparison. In: MacCall, George J.; Simmons, Jerry L. (Hrsg.): Issues in Participant Observation: A Text and Reader, S. 322-331. Reading, Massachusetts/USA.
- Bell, Daniel (1975): Die nachindustrielle Gesellschaft. Frankfurt am Main.
- Below, Susanne von (2002): Bildungssysteme und soziale Ungleichheit. Am Beispiel der neuen Bundesländer. Opladen.
- Benner, Dietrich; Kemper, Herwart (Hrsg.) (2001): Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 2: Die pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik. Weinheim/Basel.
- Berg, Christa H. (1991): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. IV. 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München.
- Berg, Christa H. (1998): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. VI/1. 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer. München.
- Berg, Christa. H. (2005): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. II. 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800. München.
- Blossfeld, Hans-Peter (1988a): Bildungsverläufe im historischen Wandel. Eine Längsschnittanalyse über die Veränderung der Bildungsbeteiligung im Lebenslauf dreier Geburtskohorten. In: Bodenhöfer, Hans-Joachim (Hrsg.): Bildung, Beruf, Arbeitsmarkt, S. 259-302. Berlin.
- Blossfeld, Hans-Peter (1988b): Sensible Phasen im Bildungsverlauf. Eine Längsschnittanalyse über die Prägung von Bildungskarrieren durch den gesellschaftlichen Wandel, in: Zeitschrift für Pädagogik 34 (Weinheim), S. 45-63.

- Blossfeld, Hans-Peter (1989): Kohortendifferenzierung und Karriereprozess. Eine Längsschnittstudie über die Veränderung der Bildungs- und Berufschancen im Lebensverlauf. Frankfurt am Main.
- Blossfeld, Hans-Peter (1997): Der Einfluss des Bildungssystems auf den Heiratsmarkt. Eine Längsschnittanalyse der Wahl des ersten Ehepartners im Lebensverlauf, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 49 (Köln), S. 440-476.
- Böschen, Markus; Grell, Frithjof; Harth-Peter, Waltraud (1992): Christliche Pädagogik - kontrovers. Würzburg.
- Bonß, Wolfgang (1993): Ungewißheit als soziologisches Problem oder Was heißt „kritische“ Risikoforschung, in: Mittelweg Nr. 1 (Hamburg), S. 15-34.
- Bonß, Wolfgang (2000): Was wird aus der Erwerbsgesellschaft? In: Beck, Ulrich (Hrsg.): Die Zukunft von Arbeit und Demokratie, S. 327-415. Frankfurt am Main.
- Bonß, Wolfgang; Hohl, Joachim; Jakob, Alexander (2001): Die Konstruktion von Sicherheit in der reflexiven Moderne. In: Beck, Ulrich; Bonß, Wolfgang (Hrsg.): Die Modernisierung der Moderne, S. 147-159. Frankfurt am Main.
- Bourdieu (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (1981): Klassenschicksal, individuelles Handeln und das Gesetz der Wahrscheinlichkeit. In: Bourdieu, Pierre, et al. (Hrsg.): Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht, S. 169-226. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Sonderband Soziale Welt, Nr. 2, S. 183-199. Göttingen.
- Bourdieu, Pierre (1985): Sozialer Raum und „Klassen“. Leçon sur la leçon. Frankfurt am Main.

- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (1997): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart.
- Brenke, Karl (2009): Reallöhne in Deutschland über mehrere Jahre rückläufig. DIW Wochenbericht Nr. 33. Berlin.
- Brooks, David (2000): Bobos in Paradise. New York.
- Brüsemeister, Thomas (2008): Bildungssoziologie. Einführung in Perspektiven und Probleme. Wiesbaden.
- Buchinger, Hubert. (1997): Die Schule in der Zeit der Weimarer Republik. In: Liedke, Max (Hrsg.): Handbuch der Geschichte des bayerischen Bildungswesens. Bd. 3. Bad Heilbrunn.
- Büchner, Peter. (1985): Einführung in die Soziologie des Erziehungs- und Bildungswesens. Darmstadt.
- Burt, Ronald S. (1992): Structural Holes : The Social Structure of Competition. Cambridge. Massachusetts/USA.
- Chubb, John E.; Moe, Terry M. (1990): Politics, Markets and American Schools. Washington D.C.
- Cicourel, Aaron (1970): Methode und Messung in der Soziologie. Frankfurt am Main.
- Coleman, James S. (1986): Social theory, social research, and theory of action, in: American Journal of Sociology (Chicago) 91/6, S. 1309-1335.
- Coleman, James S.; Hoffer, Thomas; Kilgore, Sally (1982): High School Achievement: Public, Catholic, and Private Schools Compared. New York.

- Coleman, James S.; Hoffer, Thomas (1987): Public and Private High Schools. The Impact of Communities. New York.
- Correll, Lena (2010): Anrufungen zur Mutterschaft: Eine wissenssoziologische Untersuchung von Kinderlosigkeit. Münster.
- Dahrendorf, Ralf (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Bramsche/Osnabrück.
- De Solla Price, Derek J. (1963): Little Science, Big Science. New York.
- Deutsches PISA-Konsortium (Baumert, Jürgen; Artelt, Cordula; Klieme, Eckhard, et al. als Hrsg.) (2002): PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen.
- Deutsches PISA-Konsortium (Prenzel, Manfred; Baumert, Jürgen; Blum, Werner, et al. als Hrsg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster.
- Deutsches PISA-Konsortium (Prenzel, Manfred; Baumert, Jürgen; Blum, Werner, et al. als Hrsg.) (2005): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland - Was wissen und können Jugendliche? Münster.
- Durkheim, Emile (1999): Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903. Frankfurt am Main.
- Fend, Helmut (1974): Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim/ Basel.
- Fend, Helmut (1980): Theorie der Schule. München.
- Fend, Helmut (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lernleistung. Weinheim/München.
- Fest, Joachim (2007): Bürgerlichkeit als Lebensform. Reinbek.
- Flick, Uwe (1995): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek.

- Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main.
- Füller, Christian (2011): Ausweg Privatschulen? Was sie besser können, woran sie scheitern. Hamburg.
- Fuhrmann, Manfred (2000): Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt am Main.
- Fuhrmann, Manfred (2001): Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland. Von Karl dem Großen bis Wilhelm II. Köln.
- Funiok, Rüdiger; Schöndorf, Harald (Hrsg.) (2000): Ignatius von Loyola und die Pädagogik der Jesuiten. Ein Modell für Schule und Persönlichkeitsbildung. Donauwörth.
- Geißler, Rainer (2004): Bildungsexpansion und Bildungschancen, in: Informationen zur politischen Bildung (Bonn), Heft 269, S. 39-45.
- Geißler, Rainer (2008): Die Sozialstruktur Deutschlands. Wiesbaden.
- Gesterkamp, Thomas (2007): Die neuen Väter zwischen Kind und Karriere. So kann die Balance gelingen. Freiburg.
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2004): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden.
- Gläser, Johannes (1920): Vom Kinde aus. Arbeiten des pädagogischen Ausschusses der Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens Hamburg. Hamburg/Braunschweig.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1967): The Discovery of the Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Chicago.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1993): Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie. Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: Hopf, Christel; Weingarten, Elmar (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart.

- Grabka, Markus; Frick, Joachim (2008): Schrumpfende Mittelschicht - Anzeichen einer dauerhaften Polarisierung der verfügbaren Einkommen. DIW Wochenbericht Nr. 10. Berlin.
- Graf, Martin A.; Graf Erich O. (2008): Schulreform als Wiederholungszwang. Analysen der Bildungsinstitution. Zürich.
- Grimm, Susanne. (1987): Soziologie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung und kritische Bilanz. München.
- Haarer, Johanna (1936): Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind. München.
- Habermas, Jürgen (1988): Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze. Frankfurt am Main.
- Hadjar, Andreas; Becker, Rolf (Hrsg.) (2006): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden.
- Hardorp, Detlef (2002): Zwei biographische Schlüsselerlebnisse Rudolf Steiners. Zur Entwicklung und Ausbreitung der Waldorfpädagogik. In: Hansen-Schaberg, Inge; Schonig, Bruno (Hrsg.): Basiswissen Pädagogik. Reformpädagogische Schulkonzepte, Bd. 6. Waldorf-Pädagogik. Hohengehren/ Baltmannsweiler.
- Hartmann, Heinz; Hartmann, Marianne (1982): Vom Elend der Experten: Zwischen Akademisierung und Deprofessionalisierung, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 34 (Köln), S. 193-223.
- Hartmann, Michael (2007): Eliten und Macht in Europa. Ein internationaler Vergleich. Frankfurt am Main/New York.
- Heid, Helmut (1988): Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit, in: Zeitschrift für Pädagogik 34 (Weinheim), S. 1-17.
- Heidenreich, Martin (2003): Die Debatte um die Wissensgesellschaft. In: Bösch, Stefan; Schulz-Schaeffer, Ingo (Hrsg.): Wissenschaft in der Wissensgesellschaft. Opladen.

- Heitmeyer, Wilhelm (1994): Entsicherungen, Desintegrationsprozesse und Gewalt. In: Beck, Ulrich; Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.): Riskante Freiheiten S. 376-401. Frankfurt am Main.
- Henz, Ursula (1997): Der nachgeholte Erwerb allgemeinbildender Schulabschlüsse. Analysen zur quantitativen Entwicklung und sozialen Selektivität, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 49 (Köln), Bd. 2, S. 223-241.
- Herbert-Quandt-Stiftung (2007): Zwischen Erosion und Erneuerung. Die gesellschaftliche Mitte in Deutschland. Frankfurt am Main.
- Herrlitz, Hans-Georg (1981): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Weinheim/München.
- Hess, Uta (2000): Die Ich-Gesellschaft. Vom Umgang mit Egozentrikern. München.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1979): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Bildungstheoretische Schriften, Bd. 2. Frankfurt am Main.
- Hirschauer, Stefan (2001): Ethnografisches Schreiben und die Schwierigkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung, in: Zeitschrift für Soziologie (Stuttgart), Jg. 30, Heft 6, S. 429-451.
- Honer, Anne (1993): Lebensweltliche Ethnographie. Ein explorativ-interpretativer Forschungsansatz am Beispiel von Heimwerker-Wissen. Wiesbaden.
- Hoof, Dieter (1969): Die Schulpraxis der Pädagogischen Bewegung des 20. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn.
- Hradil, Stefan (1989): System und Akteur. Eine empirische Kritik der sozialen Kulturtheorie Pierre Bourdieus. In: Eder, Klaus (Hrsg.): Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis, S. 111-141. Frankfurt am Main.
- Hradil, Stefan; Schmidt, Holger (2007): Angst und Chancen. Zur Lage der gesellschaftlichen Mitte aus soziologischer Sicht. In: Herbert-Quandt-Stiftung: Zwischen Erosion und Erneuerung. Die gesellschaftliche Mitte in Deutschland, S. 163-226. Frankfurt am Main.

- Humboldt, Wilhelm von (1792): Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. In: Leitzmann, Albert (Hrsg.) (1903): Wilhelm von Humboldts Werke, 1. Band, S. 97-254. Berlin.
- Humboldt, Wilhelm von (1960): Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In: Flitner, Andreas; Giel, Klaus (Hrsg.): Humboldts Werke in fünf Bänden. Dritter Band, S. 234-240. Darmstadt.
- Illich, Ivan (1972): Entschulung der Gesellschaft. München.
- Ingelhart, Ronald (1977): The Silent Revolution: Changing Values and Political Styles among Western Publics. Princeton. New Jersey/USA.
- Junge, Matthias (2002): Individualisierung. Frankfurt am Main.
- Juul, Jesper (1997): Das kompetente Kind. Auf dem Weg zu einer neuen Wertgrundlage für die ganze Familie. Reinbek.
- Juul, Jesper (2004): Vom Gehorsam zur Verantwortung. Für eine neue Erziehungskultur. Düsseldorf.
- Kaesler, Dirk (1999): Klassiker der Soziologie II. Von Talcott Parsons bis Pierre Bourdieu. München.
- Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden.
- Kaufmann, Jean-Claude (1993): Schmutzige Wäsche. Zur ehelichen Konstruktion von Alltag. Konstanz.
- Kaufmann, Jean-Claude (1996): Frauenkörper-Männerblicke. Konstanz.
- Kaufmann, Jean-Claude (1999): Das verstehende Interview. Konstanz.
- Kelle, Helga (Hrsg.) (2010): Kinder unter Beobachtung. Kulturanalytische Studien zur pädiatrischen Entwicklungsdiagnostik. Opladen.

- Kelle, Helga; Tervooren, Anja (Hrsg.) (2008): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung der kindlichen Entwicklung. Weinheim.
- Kelle, Udo; Kluge, Susann (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Opladen.
- Kemper, Herwart (2001): Schulpädagogik. Eine problemgeschichtliche Einführung. Weinheim/ München.
- Keupp, Heiner (1994): Ambivalenzen postmoderner Identität. In: Beck, Ulrich; Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.): Riskante Freiheiten, S. 336-350. Frankfurt am Main.
- Klein, Helmut (2007): Privatschulen in Deutschland. Regulierung - Finanzierung - Wettbewerb. Forschungsbericht aus dem Institut der Wirtschaft Köln, Analyse Nr. 25.
- Klein, Helmut; Hächtermann, Marion (2003): Schulsystem: Indikatoren für Leistung und Effizienz. In: Klös, Hans-Peter; Weiß, Reinhold (Hrsg.): Bildungs-Benchmarking Deutschland, S. 87-207. Köln.
- Klement, Carmen (2006): Von der Laienarbeit zur Profession? Zum Handeln und Selbstverständnis beruflicher Akteure in der ambulanten Altenpflege. Opladen.
- Knötig, Nora (2010): Schließungsprozesse innerhalb der bildungsbürgerlichen Mitte. In: Burzan, Nicole; Berger, Peter A. (Hrsg.): Dynamiken (in) der gesellschaftlichen Mitte, S. 331-354. Wiesbaden.
- Kohli, Martin, et al. (1976): Arbeiter sehen Arbeiterfilme, in: Leviathan, Zeitschrift für Sozialwissenschaft (Wiesbaden), Heft 4, S. 328-367.
- Krais, Beate (1989): Soziale Feld, Macht und kulturelle Praxis. Die Untersuchungen Bourdieus über die verschiedenen Fraktionen der „herrschenden Klasse“ in Frankreich. In: Eder, Klaus: Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis, S. 47-71. Frankfurt am Main.

- Kreiker, Sebastian (1997): Armut, Schule, Obrigkeit. Armenversorgung und Schulwesen in den evangelischen Kirchenordnungen des 16. Jahrhunderts. Bielefeld.
- Krohn, Wolfgang (1997): Rekursive Lernprozesse: Experimentelle Praktiken in der Gesellschaft. Das Beispiel der Abfallwirtschaft. In: Rammert, Werner; Bechmann, Gotthard (Hrsg.): Technik und Gesellschaft. Jahrbuch 9: Innovation - Prozesse, Produkte, Politik, S. 65-89. Frankfurt am Main.
- Kuckartz, Udo (1988): Computer und verbale Daten. Chancen zur Innovation sozialwissenschaftlicher Forschungstechnik. Frankfurt am Main.
- Kuckartz, Udo (2010): Typenbildung. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie, S. 553-568. Wiesbaden.
- Lamnek, Siegfried (1995a): Qualitative Sozialforschung. Bd. 1: Methodologie. Weinheim/Basel.
- Lamnek, Siegfried (1995b): Qualitative Sozialforschung. Bd. 2: Methoden und Techniken. Stuttgart.
- Lane, Robert E. (1966): The Decline of Politics and Ideology in a Knowledgeable Society, in: American Sociological Review (Washington) 31, S. 649-662.
- Liessmann, Konrad P. (2006): Theorie der Unbildung. Wien.
- Löw, Martina (2003): Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung. Opladen.
- Lottig, William (1920): Alle Kräfte werden gelöst. In: Gläß, Theo (Hrsg.): Pädagogik vom Kinde aus. Aufsätze Hamburger Lehrer, S. 58-83. Weinheim.
- Lottig, William (1924): Die Stellung unserer Schule in den Lernzielen. Hamburger Lehrerzeitung 3, Nr. 33/34, S. 518. In Benner/Kemper (2001): Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, Teil 2, S. 342. Weinheim/Basel.

- Loyola, Ignatius von (1998): Deutsche Werkausgabe, Bd. 2: Gründungstexte der Gesellschaft Jesu. Würzburg.
- Leschinsky, Achim (2008): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg.
- Lüders, Christian; Meuser, Michael (1997): Deutungsmusteranalyse. In: Hitzler, Ronald; Honer, Anne (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik, S. 57-79. Opladen.
- Luhmann, Niklas (1996): Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt. In: Luhmann, Niklas; Schorr, Karl E. (Hrsg.): Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik, S. 14-52. Frankfurt am Main.
- Marx, Karl (1971): Die deutsche Ideologie. In: Karl Marx - Die Frühschriften, S. 339-485. Stuttgart.**
- Mayer, Karl-Ulrich; Müller, Walter (1994): Individualisierung und Standardisierung im Strukturwandel der Moderne. Lebensverläufe im Wohlfahrtsstaat. In: Beck, Ulrich; Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.): Riskante Freiheiten, S. 265-295. Frankfurt am Main.
- Mayring, Philipp (2003): Qualitative Sozialforschung. Weinheim/Basel.
- Menze, Clemens (1975): Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts. Hannover.
- Merkle, Tanja; Wippermann, Carsten (2008): Eltern unter Druck. In: Borchard, Michael; Henry-Huthmacher, Christine (Hrsg.): Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung von Sinus Sociovision im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. Stuttgart.
- Montessori, Maria (1984a): Das kreative Kind. Freiburg.
- Montessori, Maria (1984b): Die Entdeckung des Kindes. Freiburg.
- Montessori, Maria (1992): Dem Leben helfen. Freiburg.

- Morgan, Stephen; Sørensen, Aage (1999): Parental networks, social closure, and mathematics learning: a test of Coleman's social capital explanation of school effects, in: American Sociological Review (Columbus/Ohio) 64, S. 661-681.
- Müller, Walter; Steinmann, Susanne; Schneider, Reinhart (1997): Bildung in Europa. In: Hradil, Stefan; Immerfall, Stefan (Hrsg.): Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich, S. 177-246. Opladen.
- Neulinger, Thomas (1998): Wissen - Gewissen - Gespür. Dokumente zur Ignatianischen Pädagogik. Thaur.
- Nipkow, Karl Ernst (1998): Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus. Gütersloh.
- Oelkers, Jürgen (1996): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/München.
- Oevermann, Ulrich (2001): Die Struktur sozialer Deutungsmuster - Versuch einer Aktualisierung, in: Sozialer Sinn, Heft 1 (Stuttgart), S. 35-81.
- Parkin, Frank (1983): Strategien sozialer Schließung und Klassenbildung. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Sonderband Soziale Welt, Nr. 2, S. 121-137. Göttingen.
- Parsons, Talcott (1979): Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: ders. Sozialstruktur und Persönlichkeit, S. 161-193. Frankfurt am Main.
- Paulsen, Friedrich (1885): Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. 2 Bände. Leipzig.
- Paus-Hasebrink, Ingrid; Hasebrink, Uwe (2011): Der Umgang von Heranwachsenden mit dem Social web. Handlungstypen, Chancen und Risiken. In: Hoffmann, Dagmar; Neuß, Norbert; Thiele, Günter (Hrsg.): Stream your life!? Kommunikation und Medienbildung im Web 2.0. Schriften zur Medienpädagogik 44, S. 33-44. München.

- Peisert, Hansgert (1967): Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München.
- Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten.
- Pirner, Manfred L. (2007): Christliche Pädagogik. Grundsatzüberlegungen, empirische Befunde und konzeptionelle Leitlinien. Stuttgart.
- Pöggeler, Franz (1978): Perspektiven einer christlichen Pädagogik. Aufforderung zu einer neuen Initiative. Freiburg.
- Preuschhoff, Corinna; Weiß, Manfred (2004): Schulleistungen in staatlichen und privaten Schulen im Vergleich - eine Übersicht über neuere Forschungsergebnisse, in: Trends in Bildung - international (TiBi) 8 (Frankfurt am Main). Onlinepublikation, Verfügbarkeit siehe Kap. 3.5., FN 127 in der vorliegenden Arbeit.
- Prisching, Manfred (2008): Bildungsideologien. Wiesbaden.
- Reder, Judith (2004): Bildung als Selbstverwirklichung. Zur Rehabilitierung eines postmodernen Bildungsbegriffs. Würzburg.
- Riesman, David; Glazer, Nathan; Denney, Reuel (1950): The lonely crowd. Yale, CT.
- Robbins-Report (1963): Committee on Higher Education: Higher Education. London.
- Röhr-Sendlmeier, Una; Kröger, Mareike (2011): Die Bedeutung der mütterlichen Berufstätigkeit für Leistungsmotivation und Berufswahlreife von Jugendlichen, in: Bildung und Erziehung (Köln), Bd. 64, Heft 2, S. 213-238.
- Rolff, Hans-Günter (1967) : Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg.
- Rousseau, Jean-Jacques (1987): Emil oder Über die Erziehung. München/Paderborn/Wien/Zürich.
- Schatzmann, Leonard; Strauss, Anselm (1973): Field Research. Strategies for a Natural Sociology. Englewood. New Jersey/USA.

- Schelsky, Helmut (1957): Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. Würzburg.
- Schelsky, Helmut (1979): Auf der Suche nach Wirklichkeit. München.
- Scheuerl, Hans (1978): Probleme der Selbstverwirklichung in der pädagogischen Diskussion der Bundesrepublik Deutschland. In: Herreweghe, Mieke L. van (Hrsg.): Self-Realization through Education. Proceedings of the VIIIth World Congress of the World Association of Educational Research, Gent 1977, S. 175-195. Gent/Belgien.
- Schimpl-Neimanns, Bernhard; Lüttinger, Paul (1993): Die Entwicklung bildungsspezifischer Ungleichheit. Bildungsforschung mit Daten der amtlichen Statistik, in: ZUMA-Nachrichten (Bonn) 32, S. 76-115.
- Schönau, Walter (1983): Erdichtete Träume. Zu ihrer Produktion, Interpretation und Rezeption. In: Amsterdamer Beiträge zur neueren Germanistik. Literaturpsychologische Studien und Analysen, Bd. 17, S. 41-68. Amsterdam.
- Schroeder, Hans-Werner; Debus, Michael; Suckau, Arnold, et al. (1987): Christentum, Anthroposophie, Waldorfschule. Waldorfpädagogik im Umfeld konfessioneller Kritik. Stuttgart.
- Schroer, Markus (2000): Individualisierte Gesellschaft. In: Kneer, Georg; Nassehi, Armin; Schroer, Markus (Hrsg.): Soziologische Theorien. Konzepte moderner Zeitdiagnosen, S. 157-183. München.
- Schultz, Theodore (1963): The Economic Value of Education. Studies in the Economics of Education. Aldershot/U.K.
- Schulze, Gerhard (1992): Situationsmodi und Handlungsmodi. Konzepte zur Analyse des Wandels sozialer Ungleichheit. In: Hradil, Stefan (Hrsg.): Zwischen Bewußtsein und Sein. Die Vermittlung „objektiver“ Lebensbedingungen und subjektiver Lebensweisen, S. 67-80. Opladen.
- Schwanitz, Dietrich (1999): Bildung. Alles, was man wissen muss. Frankfurt am Main.

- Sehling, Emil (2006): Die evangelischen Kirchenordnungen des 16. Jahrhunderts, Bd. 18: Rheinland-Pfalz. Tübingen.
- Sennett, Richard (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin.
- Smith, Adam (1974): Über den Wohlstand der Nationen: Eine Untersuchung über seine Natur und seine Ursachen. München.
- Sonderforschungsbereich 536 Reflexive Modernisierung (2002): Analysen zur Transformation der industriellen Moderne. Arbeits- und Ergebnisbericht für die Jahre 1999 bis 2002. Hrsg.: Ludwig-Maximilians-Universität München; Technische Universität München; Universität der Bundeswehr, München; Universität Augsburg; Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung e.V., München. München.
- Spieß, Katharina; Lohmann, Henning; Feldhaus, Christoph (2009): Der Trend zur Privatschule geht an bildungsfernen Eltern vorbei. DIW Wochenbericht Nr. 38. Berlin.
- Spradley, James P (1979): The Ethnographic Interview. New York.
- Spradley, James P. (1980): Participant Observation. Orlando, Florida/USA.
- Staats, Katja (2007): William Lottig - Hamburger Lebensgemeinschaftsschulen. Norderstedt.
- Standfest, Claudia; Köller, Olaf; Scheunpflug, Annette (2005): Leben - lernen - glauben. Zur Qualität evangelischer Schulen. Eine empirische Untersuchung über die Leistungsfähigkeit von Schulen in evangelischer Trägerschaft. Münster/New York/München/Berlin.
- Statistisches Bundesamt (2006-2011): Fachserie 11. Reihe 1: Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2006-2011): Fachserie 11. Reihe 1.1: Bildung und Kultur. Private Schulen. Wiesbaden.

- Stehr, Nico (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Berlin.
- Stehr, Nico (2000): Die Zerbrechlichkeit moderner Gesellschaften. Weilerswist.
- Steiner, Rudolf (1975a): Steiner-Gesamtausgabe. Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart. Herausgegeben von der Rudolf Steiner Nachlassverwaltung. Dornach/Schweiz.
- Steiner, Rudolf (1975b): Steiner-Gesamtausgabe. Vorträge über Erziehung. Herausgegeben von der Rudolf Steiner Nachlassverwaltung. Dornach/Schweiz.
- Stettes, Oliver (2008): Bildungsfunktionen. In: Bildung von A bis Z, S. 12-13. Dossier des Instituts der deutschen Wirtschaft, Köln.
- Strauss, Anselm C. (1991): Grundlagen der qualitativen Sozialforschung. München.
- Strauss, Anselm C.; Corbin, Juliet M. (1997): Grounded Theory in Practise. London.
- Tenzer, Eva (2011): Berufstätige Mütter: Schluss mit dem schlechten Gewissen!, in: Psychologie Heute, Nr. 06. Weinheim, S. 38.
- Thurow, Lester C. (1975): Generating Inequality. London.
- Weber, Max (1980): Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen.
- Wehler, Hans-Ulrich (1989): Deutsche Gesellschaftsgeschichte. 2. Band. Von der Reformära bis zur industriellen und politischen „Deutschen Doppelrevolution“ 1815-1845/49. München.
- Weingart, Peter (2001): Die Stunde der Wahrheit? Zum Verständnis der Wissenschaft und Medien in der Wissensgesellschaft. Weilerswist.
- Weiß, Manfred (2010): „Wettbewerb fördert die soziale Spaltung“. Interview mit dem Bildungsökonom Manfred Weiß über erhoffte Wirkungen und ungute Nebenwirkungen des Wettbewerbs von Schulen und warum eine schulische Mittelschichtsmonokultur dem demokratischen Bildungsauftrag widerspricht, in: Mitbestimmung. Das Magazin der Hans-Böckler-Stiftung 10. Düsseldorf, S. 22-25.

- Weiß, Manfred (2011): Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland. Friedrich Ebert Stiftung: Netzwerk-Bildung. Berlin.
- Weiß, Manfred; Preuschoff, Corinna (2003): Sind mehr Privatschulen eine Antwort auf PISA? Ergebnisse einer explorativen Analyse von Daten aus PISA. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens Nr. 51 (Berlin), S. 231-239.
- Weiß, Manfred; Preuschoff, Corinna (2004): Schülerleistungen in staatlichen und privaten Schulen im Vergleich. In: Schümer, Gundel; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred (Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen zu PISA, S. 39-66. Wiesbaden.
- Wenzel, Klaus (2007): Zukunft machen. Frankfurt am Main.
- Wernstedt, Rolf; John-Ohnesorg, Marei (2010): Inklusive Bildung. Die UN-Konvention und ihre Folgen. Berlin.
- Wiedemann, Peter (1995): Gegenstandsnahe Theoriebildung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Keupp, Heiner; Rosenstiel, Lutz von; Wolff, Stephan (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung, S. 440-445. München.
- Witzel, Andreas (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt am Main.
- Wolf, Christa (1983): Voraussetzungen einer Erzählung: Cassandra. Frankfurter Poetik-Vorlesungen. Darmstadt/Neuwied.
- Young, Michael (1958): The Rise of the Meritocracy, 1870-2033. An Essay on Education and Inequality. London.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Soziodemographische Merkmale der befragten Eltern.....	S. 158
Tabelle 2: Kennzeichnung der befragten Experten.....	S. 159
Tabelle 3: Argumentationsstränge und bildungsstrategische Argumentationsmuster.....	S. 167
Tabelle 4: Empirisch zu erwartende Typen im Privatschulumilieu, sortiert nach bildungsstrategischen Merkmalen.....	S. 169
Tabelle 5: Empirisch ermittelte Argumentationsstränge, nach bildungsstrategischen Argumentationsmustern.....	S. 174
Tabelle 6: Empirisch ermittelte bildungsstrategische Typen im Privatschulumilieu.....	S. 229
Tabelle 7: Bildungsstrategen im Privatschulumilieu nach Typzugehörigkeit und soziostrukturellen Merkmalen.....	S. 251

Erklärung

Erklärung gemäß § 8 Abs. 4 der Promotionsordnung der Universität der Bundeswehr München vom 8. November 2000:

Eigene Veröffentlichungen zum Thema der Dissertation:

Knötig, Nora (2010): Schließungsprozesse innerhalb der bildungsbürgerlichen Mitte. In: Burzan, Nicole; Berger, Peter A. (Hrsg.): Dynamiken (in) der gesellschaftlichen Mitte, S. 331-354. Wiesbaden.

Online zu finden unter:

<http://www.springerlink.com/content/q52h17u3w2463425/fulltext.pdf>, zuletzt geprüft am 12. April 2012.

