

Prof. Dr. Vera Moser

Die Konstruktion des Schicksals

Über essenzialisierendes Denken in der Erziehungswissenschaft

kultur- und
sozialwissenschaften

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung und des Nachdrucks, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung der FernUniversität reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhaltsverzeichnis

0	Lehr- und Lernziele	4
	Literaturverzeichnis	6
1	Einleitung	9
1.1	Die Konstruktion des Schicksals	9
2	Heterogenität – Vielfalt – Differenz	14
2.1	Pädagogik der Vielfalt	14
2.2	Heterogenität in der Schule	17
2.3	Differenz, Vielfalt und Heterogenität im pädagogischen Kontext	20
3	Differenztheorien	22
3.1	Sozialkonstruktivistische Positionen	22
3.1.1	Mikrosoziologische Analysen	22
3.1.2	Makrosoziologische Analysen	27
3.2	Differenzphilosophische Positionen	35
3.3	Diskurstheoretische Positionen	39
3.4	Essenzen und Differenzen	43
5	Lösungen zu den Übungsaufgaben	45

0 Lehr- und Lernziele

Der vorliegende Studienbrief *„Die Konstruktion des Schicksals. Über essenzialisierendes Denken in der Erziehungswissenschaft“* hat zwei Ziele:

Erstens will er zeigen, inwiefern Biografien innerhalb der Pädagogik – hier vor allem innerhalb des Bildungssystems – hergestellt werden und damit für das Individuum zum modernen ‚Schicksal‘ werden. Hierzu werden die Beispiele ‚Geschlecht‘ und ‚Behinderung‘ herangezogen. Dabei geht es darum herauszuarbeiten, wie es zum sozialen Merkmal ‚weiblich‘/‚männlich‘ bzw. ‚behindert‘ kommt und in welcher Weise pädagogische Interventionen und Institutionen daran beteiligt sind. Denn – so die grundlegende These: Identitätsmerkmale werden sozial erworben und von den Einzelnen genutzt und inszeniert. Wir werden also nicht als Mädchen oder Junge, als behindert oder nicht-behindert geboren, sondern, wie Simone de Beauvoir vor mehr als einem halben Jahrhundert schon schrieb, ‚dazu gemacht‘. Dieser Prozess der Ein- und Zuschreibung von den hier beispielhaft vorgeführten Merkmalen ‚Geschlecht‘ und ‚Behinderung‘ soll also rekapituliert werden. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive ist dabei wichtig, ihre Bezugnahme auf diese sozialen Kategorien zu rekonstruieren: Wie erzeugt also beispielsweise die Schule Mädchen und Jungen, Behinderte und Nicht-Behinderte und wie arbeiten System und Individuen mit diesen Unterscheidungen?

Zweitens kommt es in diesem Studienbrief aber auch darauf an, ein geschärftes theoretisches Verständnis für die Erzeugung dieser Unterschiede zu erwerben. Denn diese werden auf ganz unterschiedlichen Ebenen wirksam und sind daher auch mit je anderem theoretischen Instrumentarium zu untersuchen. Es ist beispielsweise etwas anderes, ob ich in einer alltäglichen Interaktion Jemanden als ‚behindert‘ einordne (dies mag Folge bestimmter psychischer, wahrnehmungsphysiologischer, kommunikativer oder kognitiver Strukturen sein), ob dieser Status sozialrechtlich festgestellt wird (das Problem für bestimmte arbeits- und sozialrechtliche Bereiche institutionalisiert wird), oder ob jemand aufgrund von Systemwirkungen im Bildungssektor ‚behindert‘ wird, weil er oder sie zum Beispiel eine Sonderschule für Lernbehinderte besucht. Das gleiche gilt für die Erzeugung von Geschlechtsidentitäten – diese finden in der Primärsozialisation statt – denn beispielsweise wird ja schon vorgeburtlich die Frage interessant, ob es ein Junge oder ein Mädchen wird. Geschlecht dient darüber hinaus aber auch als institutionelle Ordnungs- und Zuschreibungskategorie, wenn größere Gruppen – manchmal sogar unbewusst – unterteilt werden: „Die Jungen tragen schon mal die Kisten, die Mädchen räumen auf“ (o. dgl.). Inwiefern Geschlecht aber auch für die institutionelle Lernbiografie von Bedeutung wird, zeigen alle jüngeren Bildungsforschungen in Bezug auf Lese-, mathematische oder naturwissenschaftliche Kompetenzen. Auch hier sollte deutlich sein, dass ganz unterschiedliche theoretische Instrumentarien persönliche Identität, Interaktionsereignisse oder Systemfolgen untersuchen. Dies soll zentral im vorliegenden Studienbrief dargelegt und in der Anwendung erprobt werden.

Zusammenfassend geht es also um die Sichtbarmachung der kategorialen Unterscheidung von Geschlecht und Behinderung im pädagogischen Feld und ihren Wirkungen sowie um die Rekonstruktion dieser mit Hilfe unterschiedlicher sozialwissenschaftlicher Instrumentarien.

Die Autorin:

Prof. Dr. Vera Moser, Institut für Heil- und Sonderpädagogik der Justus-Liebig-Universität Giessen

Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Theoriebildung der Sonder- und Integrationspädagogik, historische Entwicklung sonderpädagogischer Institutionen, Professionstheorie, Geschlechterforschung, Disability Studies.

Beruflicher Werdegang: 1983-1989 Studium der Sonderpädagogik an den Universitäten Frankfurt und Marburg, Promotion 1994, Habilitation 2002. 1994-1995 Lehramtsreferendarin an einer Sonderschule für Geistigbehinderte, 1995-1998 Wissenschaftliche Mitarbeiterin und 1998-2003 Hochschulassistentin am Institut für Sonderpädagogik der J.W. Goethe-Universität Frankfurt, Gastdozenturen an der Universität Wien 2000 und 2002, seit 2003 Professorin für Allgemeine Heil- und Sonderpädagogik an der Universität Gießen

Wichtige Buchveröffentlichungen:

Vera Moser: Die Ordnung des Schicksals. Zur ideengeschichtlichen Tradition der Sonderpädagogik, Butzbach 1995/1998

Barbara Rendtorff/Vera Moser (Hrsg.): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft, Opladen 1999

Friedrich Albrecht/Andreas Hinz/Vera Moser (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und Professionsbezogene Standortbestimmungen, Neuwied/Berlin 2002

Vera Moser: Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin, Opladen 2003

Literaturverzeichnis

- Bourdieu, Pierre: Der Staatsadel, Konstanz 2004
- Bourdieu, Pierre: Die männliche Herrschaft, in: Irene Dölling/Beate Krais (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktionen in der sozialen Praxis, Frankfurt 1997, S. 153-217
- Bourdieu, Pierre: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, Frankfurt 1997
- Butler, Judith: Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt 1991
- Cloerkes, Günther: Soziologie der Behinderten. Eine Einführung, Heidelberg 2001
- Derrida, Jacques: Die Schrift und die Differenz, Frankfurt 1997
- Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf: Erziehung und Migration. Eine Einführung, Stuttgart/Berlin/Köln 1999
- Foucault, Michel: Wahnsinn und Gesellschaft, Frankfurt 1969
- Goffman, Erving: Interaktion und Geschlecht, Frankfurt/New York 1994
- Goffman, Erving: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität, Frankfurt 1975
- Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Opladen 2002
- Herrlitz, Hans-Georg/Hopf, Wulf/Titze, Hartmut: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart, Königstein 1981
- Hillebrandt, Frank: Differenz und Differenzierung in soziologischer Perspektive, in: Helma Lutz/Norbert Wenning (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft, Opladen 2001, S. 47-70
- Hinz, Andreas: Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation, Hamburg: Curio 1993
- Honegger, Claudia: Die Ordnung der Geschlechter. Die Wissenschaften vom Menschen und das Weib, Frankfurt 1991
- Jantzen, Wolfgang: Behinderung und Feld der Macht. Bemerkungen zur Methodologie einer Soziologie der Behinderung, in: Friedrich Albrecht/Andreas Hinz/Vera Moser (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen, Neuwied 2000, S. 58-73
- Kade, Jochen: Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln : Aneignen, in: Dieter Lenzen/Niklas Luhmann (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem Frankfurt 1997, S. 30-70
- Kant, Immanuel: Werke in zehn Bänden (Ed. Weischedel), Darmstadt 1983
- Kassner, Karsten: Alltägliche Lebensführung, Habitus und Geschlecht, in: Peter Döge/Karsten Kassner/Gabriele Schambach (Hrsg.): Schaustelle Gender. Aktuelle Beiträge sozialwissenschaftlicher Geschlechterforschung, Bielefeld 2004, S. 84-108
- Knoblauch, Hubert A.: Erving Goffmans Reich der Interaktionen, in: Erving Goffman: Interaktion und Geschlecht, Frankfurt/New York 1994, S. 7-49
- Kuster, Friederike: Kontroverse Heterosexualität: Luce Irigaray und Judith Butler, in: Sabine Doyé/Marion Heinz/Friederike Kuster (Hrsg.): Philosophische Geschlechtertheorien, Stuttgart 2002, S. 448-496

- Lenz, Karl: Erving Goffman: Wir alle spielen Theater, in: Georg W. Oesterdiekhoff (Hrsg.): Lexikon der soziologischen Werke, Wiesbaden 2001, S. 246-247
- Luhmann, Niklas: Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt 2002
- Luhmann, Niklas: Frauen, Männer und George Spencer Brown, in: Ders.: Protest. Systemtheorie und soziale Bewegungen, Frankfurt 1996, S. 107-155
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Frankfurt 1988
- Marti, Urs: Michel Foucault, München 1988
- Moser, Vera: Systemtheoretische Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung, in: Edith Glaser/Dorle Klika/Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn 2004, S. 191-200
- Moser, Vera: Die Ordnung des Schicksals. Zur ideengeschichtlichen Tradition der Sonderpädagogik, Butzbach 1995
- Nyssen, Elke: Gender in den Sekundarstufen, in: Edith Glaser/Dorle Klika/Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn 2004, S. 389-409
- Oesterdiekhoff, Georg W.: Pierre Bourdieu. Die feinen Unterschiede, in: Ders. (Hrsg.): Lexikon der soziologischen Werke, Wiesbaden 2001, S. 88
- Powell, Justin J.W.: Hochbegabt, behindert oder normal? Die Klassifikationssysteme des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland und den Vereinigten Staaten, in: Günther Cloerkes (Hrsg.): Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen, Heidelberg 2003, S. 103-140
- Prengel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Opladen 1993
- Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Die Organisation von Homogenität. Jahrgangsklassen in der Grundschule. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft (Kolloquien Bd. 1), Frankfurt 1999
- Reiser, Helmut/Klein, Gabriele/Kreie, Gisela/Kron, Maria: Integration als Prozeß, in: Sonderpädagogik 16(1986), S. 115-122 und 154-160
- Reiser, Helmut/Loeken, Hiltrud/Dlugosch, Andrea: Aktuelle Grenzen der Integrationsfähigkeit von Grundschulen, in: Anne Hildeschmidt/Irmtraud Schnell (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle, Weinheim/München 1998, S. 145-159
- Rendtorff, Barbara: Geschlecht und Subjekt: Missverständlichkeiten in der feministischen Debatte, in: Doris Lemmermöhle/Dietlind Fischer/Dorle Klika/Anne Schlüter (Hrsg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung, Opladen 2000, S. 45-60
- Rendtorff, Barbara: Geschlecht und différance. Die Sexuierung des Wissens, Königstein 1998
- Rendtorff, Barbara: Geschlecht und symbolische Kastration. Über Körper, Matrix, Tod und Wissen, Königstein 1996
- Rösner, Hans-Uwe: Jenseits normalisierender Anerkennung. Reflexionen zum Verhältnis von Macht und Behindertsein, Frankfurt 2002

- Schildmann, Ulrike: Integrationspädagogik und Geschlecht. Theoretische Grundlegung und Ergebnisse der Forschung, Opladen 1996
- Schimank, Uwe: Theorien gesellschaftlicher Differenzierung, Opladen 1996
- Schroeder, Joachim: Bildung im geteilten Raum. Schulentwicklung unter Bedingungen von Einwanderung und Verarmung, Münster/New York/München/Berlin 2002
- Tzankoff, Michaela: Interaktionstheorie, Geschlecht und Schule, Opladen 1995
- Waldschmidt, Anne: Selbstbestimmung als Konstruktion. Alltagstheorien behinderter Frauen und Männer, Opladen 1999
- Wenning, Norbert: Verheineitlichung und Differenzierung. Zu den ‚wirklichen‘ gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit, Opladen 1999
- Zima, Peter V.: Die Dekonstruktion, Tübingen/Basel 1994

1 Einleitung

1.1 Die Konstruktion des Schicksals

Schicksal und Erziehungswissenschaft – dies scheint sich eigentlich auszuschließen, denn schließlich ist die Erziehungswissenschaft eine Disziplin, die den Anspruch erhebt, Bildungs-, Lern- und Erziehungsprozesse steuern zu können und eben nicht dem Zufall oder Schicksal zu überlassen – wenngleich mit ungewissem Ausgang. Auf der Seite des Individuums entsteht dann so etwas wie eine Bildungsbiografie, die von ganz unterschiedlichen Faktoren beeinflusst wird: so beispielsweise von der zu erziehenden Person selbst, ihrer sozialen und kulturellen Herkunft, den pädagogischen Institutionen, der pädagogischen Vermittlung usw. Damit sind allerdings nur einige wenige Einflussfaktoren genannt. Das moderne ‚Schicksal‘ entsteht nun aufgrund einer notwendigen *institutionellen Reduktion*, denn trotz der Vielschichtigkeit der Einflüsse muss sich eine Institution auf selbst deklarierte Intentionen und Effekte konzentrieren, um das Geschehen übersichtlich, beeinflussbar und kontrollierbar zu halten. D.h. eine Lehrerin kann beispielsweise nicht den Erfolg eines Diktates dem Wetter, dem Gesundheitszustand der Familie, der Temperatur der häuslichen Wohnung, einer Vorhersehung oder dem gestrigen Discobesuch zuschreiben, sondern muss sich auf die Vermittlungsprozesse im Klassenraum beziehen. Denn nur die hat sie initiiert, beobachtet und möglicherweise ausgewertet und kann hier einen Zusammenhang von Ursache und Wirkung – Intention und Effekt – herstellen. Dadurch hat die Lehrerin das vollzogen, was die LUHMANNsche Systemtheorie ‚*Komplexitätsreduktion*‘ nennt – eine Leistung, die jedes soziale System erbringt, um spezifische Funktionen zu erfüllen. Und die Moderne hat innerhalb der gesellschaftlichen Teilsysteme als eine wesentliche Organisationsform die Institution erschaffen, die der Komplexitätsreduktion durchaus dienlich ist, denn sie vollzieht eine deutlich sichtbare Trennung zwischen System und Umwelt, zwischen interner und externer Kommunikation – im Falle von Pädagogik zwischen privaten und zufälligen Erziehungs- und Sozialisationsprozessen und professioneller Erziehung und Bildung.

Modernes Schicksal als
Komplexitätsreduktion

Pädagogik zielt auf die Erzeugung einer Bildungsbiografie ab, die so gesehen das Lernen nicht mehr dem ‚Schicksal‘ überlässt. Diese Überzeugung ist übrigens ein Produkt der europäischen Aufklärung im 18. Jahrhundert, in der beispielsweise KANT paradigmatisch gegen die Schicksalhafterkeit argumentierte: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht.“¹ Damit war unzweifelhaft postuliert, dass die so genannte ‚Disziplinierung‘, ‚Kultivierung‘, ‚Zivilisierung‘ und ‚Moralisierung‘ des Menschen ihn erst zu dem mache, was ihn vom Tier unterscheidet, und zugleich war ihm aufgetragen, diesen Prozess so gut wie möglich zu gestalten – laut KANT sollte der Mensch der ‚selbstverschuldeten Unmündigkeit‘ durch Vernunftanstrengung entkommen. Erst Vernunftanstrengung entsprach der Aufklärungsidee der ‚Perfektibilisierung‘ des Menschen. Diese Auffassung von Pädagogik entwickelte sich also mit dem Zeitalter der Aufklärung und transportiert noch heute ihre wesentlichen Paradigmen: Die Annahmen der Steuerbarkeit von Bildungsprozessen, der notwendigen Entfaltung einer Bildungsbiografie (‚Perfektibilisierung‘) und der gesellschaftlichen Brauchbarmachung durch Erziehung und Bildung.

¹ Immanuel Kant: Werke in zehn Bänden. Ed. Weischedel, Darmstadt 1983 (5. Aufl.), Bd. 10, S. 699

Vereinheitlichung als Aufgabe des Bildungssystems

Allerdings wurden diese Paradigmen noch um ihre bereits genannte institutionelle Form erweitert: Galten im 18. und beginnenden 19. Jahrhundert Bildungs- und Erziehungsprozesse noch als individuelle Unternehmungen, die in bürgerlichen Familien beispielsweise auch durch den Hauslehrer gewährleistet wurden, entstand Mitte des 19. Jahrhunderts – begleitet von der deutschen Nationalstaatsbildung – der Bedarf nach einem umfassenden etablierten öffentlichen Bildungssystem, um – wie Norbert WENNING² schreibt – *Vereinheitlichung* gegenüber den differenten Lebensläufen und dem Lokalen ganz allgemein herzustellen. Der sich entwickelnde deutsche Industriestaat benötigte eine ‚berechenbare‘ Gesellschaft, d.h. er musste sich auf einheitliche Verhaltens- und Bildungsstandards beziehen können, um seinerseits verlässliche, berechenbare Arbeitnehmer, aber auch Kunden zu gewinnen. Mit der Transformation Deutschlands in einen Industriestaat vollzog sich insofern noch einmal ein kultureller Wandel, als nunmehr auch der Staat zunehmend auf Vereinheitlichungsprozessen der Kultur, der Sprache usw. bestand und hierzu dem Bildungssystem eine herausragende Bedeutung zuerkannte:

„Keine andere Institution ist in der Lage, den nachwachsenden Menschen die für die Existenz in der modernen Industriegesellschaft notwendigen kulturellen Kenntnisse zu vermitteln. Der komplexe Charakter und die notwendige Infrastruktur erfordern einen hohen finanziellen Aufwand, der eine zusätzliche Begründung zur Verstaatlichung des Bildungswesens ergibt: Keine andere Organisation könnte die für die allgemeine und gleiche Ausbildung notwendigen Einrichtungen auf Dauer schaffen und unterhalten“.³

Im Falle der Pädagogik entwickelt sich also als ihre institutionalisierte Form ein Bildungssystem unter weitgehender staatlicher Aufsicht mit der Durchsetzung einer Schulpflicht für alle. Dadurch entstand nicht nur ein vereinheitlichtes Bildungsniveau – wenn auch gestaffelt nach Bildungsabschlüssen – sondern ein ebenso gemeinsam geteilter kultureller Verhaltenskodex, was z. B. Pünktlichkeit, Sauberkeit, Fleiß und dgl. anging. Das deutsche Bildungssystem war somit ein bedeutsames Instrument zur Nationalstaatsbildung mit dem wesentlichen Effekt der *Vereinheitlichung*. Dass hierbei aber auch das Gleichheitsverdikt moderner demokratischer Staaten, nämlich die Chance auf eine gleiche Grundbildung für alle, durchgesetzt wurde, soll an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben.

Mit dem Prozess der Institutionalisierung von Erziehung und Bildung unter staatlicher Aufsicht wird allerdings nun eine weitere Qualität bezüglich der individuellen Bildungsbiografie erreicht: Es ist nun nicht mehr beliebig, wie, wo und wann ich mich mittels Vernunftanstrengung bilde (um zu KANT zurückzukehren), sondern es gibt Standards, die im Vergleich zu anderen Lernenden festlegen, was und wie viel in welcher Zeit zu lernen ist. Damit kommt der Konstruktion des Schicksals eine neue Qualität zu: Bildungserfolge werden standardisiert und vermessen (bewertet) und dadurch wird das individuelle Bildungsschicksal maßgeblich auch von der Institution produziert. Denn die Institution erteilt nun Bildungschancen, indem sie Schulabschlüsse verschiedener Schultypen vergibt bzw. verweigert, die zu weiteren Karrieren führen: zum Erhalt eines Ausbildungsplatzes, zum Zugang zu weiteren Bildungseinrichtungen bis hin zum Zugang zu Universitäten.

² Norbert Wenning: *Vereinheitlichung und Differenzierung. Zu den ‚wirklichen‘ gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit*, Opladen 1999

³ Ebd., S. 157

Nun könnte man einwenden, nicht die Institution, sondern das Individuum (der Schüler) sei für Erfolg und Misserfolg der eigenen Bildungskarriere verantwortlich. So argumentiert die Pädagogik selbst, wenn sie darauf abhebt, dass alle Kinder mit den gleichen Voraussetzungen im ersten Schuljahr beginnen und insofern Vergleichbarkeit bei gleichem Start (gleiches Alter und gleiche Eingangsvoraussetzungen wie z. B. keine Kenntnisse der Kulturtechniken, einer anderen Sprache etc.) gegeben sei. Leistungsunterschiede können so bei (vermeintlich) gleichem Start dem jeweiligen Schüler und seiner Begabung zugerechnet werden. Dies ist empirisch allerdings zunehmend widerlegt worden: Nicht zuletzt die Migrationsforschung und auch die internationale PISA-Studie zeigen auf, dass die Bewertung von Schülerleistungen beispielsweise stark mit ihrer sozialen Herkunft kongruieren (und nicht etwa mit Intelligenz oder tatsächlicher Leistung). Dies kommt dadurch zustande, dass die vermeintliche Gleichheit an einem Prototyp ausgerichtet ist, nämlich an einem deutschen Mittelklassekind. Das Bildungssystem legt hier also Mittelklassestandards zugrunde, was z. B. den sprachlichen Ausdruck, Interessens- und Verhaltensmerkmale betrifft, die die Kinder aus marginalisierten oder bildungsferneren Milieus nicht ohne weiteres als Voraussetzung mitbringen. Auch innerhalb der Sonderpädagogik ist bekannt, dass die Schulen für Lernbehinderte überproportional häufig von Kindern aus sozial schwächeren Milieus besucht werden (dies gilt bereits für die Entstehung der Hilfsschule im letzten Drittel des 19. Jahrhundert), und dass gegenwärtig die Schule für Lernbehinderte sogar überproportional häufig von türkischen Kindern frequentiert wird. Und darüber hinaus hat auch die Geschlechterforschung gezeigt, dass es hinsichtlich Lern-, Sozial- und Kommunikationsstrukturen und des jeweiligen Schulerfolgs einen Unterschied macht, ob ein Junge oder ein Mädchen die Schule besucht.

Leistungsselektion als Funktion des Bildungssystems

Der Start im 1. Schuljahr ist demnach nicht einfach voraussetzungsfrei, sondern – im Gegenteil – es werden sprachliche Kompetenzen, bestimmte bekannte Bildungsgüter und bestimmte Verhaltensstandards erwartet, die für den späteren Schulerfolg ausschlaggebend sind. Damit ist Vereinheitlichung nicht nur Ziel, sondern bereits Voraussetzung des Bildungssystems und fiktive *Homogenität* gegenüber realer *Heterogenität* seine Struktur.

Homogenität und Heterogenität als Strukturmerkmale des Bildungssystems

Ein gleicher Start in einer homogenen Lerngruppe ist also eine Fiktion und (Leistungs-) Differenz wird insofern vom System erzeugt, als diese Abweichungen der angenommenen Gleichheit vornehmlich dem Individuum zurechnet.

„Im Verlauf der Geschichte der Schule haben sich verschiedene Kriterien der Homogenisierung durchgesetzt: bis heute praktiziert wird die Altershomogenisierung in Jahrgangsklassen, die soziale Homogenisierung mit der Dreigliedrigkeit des deutschen Schulsystems, die Aussonderung von Behinderten, bis in die sechziger Jahre [des 20. Jahrhunderts, V.M.] noch die Geschlechterhomogenisierung in Jungen- und Mädchenschulen. Beinahe unangefochten gilt das Prinzip der Leistungshomogenisierung, die alljährlich durch Sitzen bleiben sowie durch Zurückstellung in Vor- bzw. Überweisung in Sonderschulen geregelt wird.“⁴

Somit ist die ‚Konstruktion des Bildungs-Schicksals‘ abhängig von der theoretischen *Homogenität* der Klasse, denn erst diese gewährleistet die Zuweisung zur Kategorie der Abweichung.

⁴ Isabell Diehm/Frank-Olaf Radtke: Erziehung und Migration. Eine Einführung, Stuttgart/Berlin/Köln 1999, S. 105f.

Dieser hier zu beobachtende Mechanismus (Homogenität versus Heterogenität als Strukturelemente des Bildungssystems) hat nun eine Funktion: Nämlich die Erzeugung von individuellen Bildungsschicksalen, die gerecht erscheinen, weil sie ja vermeintliche Gleichheit zum Ausgangspunkt hatten. Damit erhält das Bildungssystem neben der im 19. Jahrhundert erforderlichen Herstellung von nationaler Einheit eine zweite Funktion, nämlich die Erzeugung von *Selektion*: „Daß Homogenität als Organisationsform bevorzugt wird, ist offenbar direkt abhängig von der *Funktion*, die die Organisation Schule hat: der Selektion nach Leistung.“⁵ Dies ist zugleich auch die Kernthese der LUHMANNschen Analyse des Erziehungssystems, dass nämlich seine Aufgabe die soziale Platzvergabe durch die Vergabe weiterer Karrierechancen sei.⁶ Und dies geschieht in modernen Gesellschaften eben nicht mehr prinzipiell über Schichtzugehörigkeit, sondern gesteuert über gesellschaftliche Teilsysteme wie hier dem Erziehungssystem.

Erzeugung von Unterschieden im Bildungssystem

Diese *Erzeugung von Unterschieden*, die sich dann in Leistungsselektionen niederschlägt, ist die moderne Konstruktion des Bildungsschicksals auf Seiten des Individuums. Als Unterschiede wirksam werden im Bildungssystem nicht nur Geschlecht und Behinderung, sondern, wie die einschlägigen Forschungen zeigen, auch Migration, soziokulturelle Herkunft, Scheidung der Eltern, Urbanität, religiöse Orientierung, Legasthenie etc.

Pädagogik muss allerdings die Erzeugung dieser Unterschiede – oder eben die Erzeugung von Heterogenität – vornehmlich dem Individuum anlasten, weil sie an ihren traditionellen Formen und Erklärungsmustern festhält, die die Bearbeitung (d.h. Erziehung und Bildung) des Einzelnen als durch Pädagogik steuerbar vorgeben. Dadurch werden Ein- und Ausschließungen auch aus dem System selbst nach wie vor nur dem Lernenden zugeschrieben, wie DIEHM/RADTKE am Beispiel der Migration resümieren:

„Um mit Erziehung auf Desintegration oder Anomie antworten zu können, wird von der Pädagogik weiter die subjektive Seite der Desintegrationsursachen beleuchtet und nicht die objektive der strukturellen Inklusionsverweigerung: nur wenn die Ursachen für Nicht-Inklusion oder Exklusion den einzelnen Individuen zugerechnet werden, kann man sie mit Gründen einer pädagogischen Behandlung unterziehen.“⁷

Das heißt, dass das System beispielsweise durch Rückstellungen, Nicht-Versetzungen und Überweisungen in die Sonderschule das Problem der Migration bearbeitet und dadurch dem Kind anlastet – das Problem also individualisiert – statt das System selbst in den Blick zu nehmen, welches auf Quereinsteiger, nicht-deutschsprechende SchülerInnen und möglicherweise fremde kulturelle Milieus mit Aus-, statt mit Einschluss reagiert.

Wie hier ersichtlich, bezieht sich das Bildungssystem damit auf Heterogenitätsmerkmale, wie z. B. ausländisch, weiblich, männlich oder auch behindert, die die Komplexität des Heterogenen reduzieren und Problemfälle als solche handhabbarer erscheinen lassen. Wie es nun zu solchen spezifischen Bildungsschicksalen kommt, soll im Folgenden an den Beispielen Geschlecht und Behinderung gezeigt werden.

⁵ Ebd., Herv.i.O.

⁶ Vgl. Niklas Luhmann: *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, Frankfurt 2002; Niklas Luhmann/Karl-Eberhard Schorr: *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, Frankfurt 1998

⁷ Diehm/Radtke 1999, S. 176