

Herzog, Walter

Gesellschaftlicher Wandel und schulische Autonomie - Erneuerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Beiträge zur Lehrerbildung 12 (1994) 2, S. 206-223



Quellenangabe/ Reference:

Herzog, Walter: Gesellschaftlicher Wandel und schulische Autonomie - Erneuerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 12 (1994) 2, S. 206-223 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-132854 - DOI: 10.25656/01:13285

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-132854>

<https://doi.org/10.25656/01:13285>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Gesellschaftlicher Wandel und schulische Autonomie - Erneuerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*

Walter Herzog

Die Schule muss sich verändern. Der gesellschaftliche Wandel, wie er sich politisch in der Neugestaltung Europas niederschlägt, hat Auswirkungen auf das schweizerische Bildungswesen. Unser gut hundertfünfzigjähriges Schulsystem steckt in einer Legitimationskrise. Seine "Wirksamkeit" wird überprüft; Reformen auf verschiedenen Stufen werden initiiert. Zwangsläufig wird davon die Lehrerinnen- und Lehrerbildung betroffen. Nicht dass die Situation der Schule so unbefriedigend ist, "... weil die Lehrerausbildung so unbefriedigend ist" (Bönsch 1994, p. 85). Aber die letztere kann nicht in der Immobilität verharren, wenn die erstere in Bewegung gerät.

Versuche zur Neubestimmung der Lehrerinnen- und Lehrerrolle häufen sich in jüngster Zeit. Oft haben sie etwas Beliebigen an sich. Es fehlt ihnen die umfassende Perspektive, die eine Neubestimmung allererst begründen liesse. Eine solche Perspektive lege ich den folgenden Überlegungen zugrunde, nämlich eine gesellschaftstheoretische, genauer: eine modernitätstheoretische. Der Blick auf die Modernisierung von Gesellschaft und Schule kann deutlich machen, wie die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu verändern ist.

Dass sich unsere Gesellschaft wandelt, ist unbestritten. Die gesellschaftlichen Veränderungen veranlassen viele zu gewichtigen Diagnosen. Eine Epochenschwelle wird wahrgenommen, eine "Wendezeit", der Beginn eines neuen Zeitalters und eines neuen Bewusstseins. Auch diejenigen, die nicht wissen, wohin es geht, nehmen zumindest an, dass etwas zu Ende geht. Die "Postmoderne" signalisiert das Ende der Moderne, die "postindustrielle Gesellschaft" das Ende der Industriegesellschaft und das "Posthistoire" das Ende der Geschichte.

Wie immer man zu diesen Diagnosen stehen mag, als Phänomen bleibt, dass wir Zeugen und Betroffene eines qualitativen Wandels unserer Lebensbedingungen sind. Seit den 60er Jahren zeichnet sich eine veränderte gesellschaftliche Lage ab, die zu Recht als Herausforderung nicht nur des pädagogischen Denkens, sondern auch der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wahrgenommen wird. Wo etwas zu Ende geht, da ändern sich die Bedingungen von Erziehung und Bildung. In diesem Sinne werde ich ein paar Schlaglichter auf gesellschaftliche Veränderungen unserer jüngsten Vergangenheit werfen.

Ich diskutiere sechs Entwicklungen, die wir zur Zeit beobachten können, nämlich eine Individualisierung, eine Egalisierung, eine Pluralisierung und eine Dynamisierung unserer Gesellschaft sowie eine Scholarisierung des Jugendalters und eine Nivellierung des Generationenverhältnisses. Die Auswahl gerade dieser Veränderungen ist zweifellos persönlich gefärbt, dennoch glaube ich, dass sie repräsentativ sind für unsere aktuelle Situation. Nach der Diskussion dieser gesellschaftlichen Entwicklungen werde ich einen Vorschlag machen, wie auf die veränderten Bedingungen des gesellschaftli-

* Der Aufsatz geht auf Referate zurück, die ich am 9. September 1993 in Zollikofen und am 29. April 1994 in Crêt-Bérard gehalten habe.

chen Umfeldes von Schule reagiert werden sollte, nämlich durch vermehrte Autonomisierung von Schule.

1 Individualisierung

Ein auffallendes Merkmal unserer Zeit liegt in einer verstärkten Individualisierung der Gesellschaft. In der Soziologie wird von einem "Individualisierungsschub" gesprochen (vgl. Beck 1983, 1986; Beck & Beck-Gernsheim 1990; Elias 1992). Was ist damit gemeint? Individualität verstehen wir Europäer spätestens seit der Renaissance als Besonderheit der menschlichen Seinsweise. Während der Mensch des Mittelalters eingebunden war in ein ihn umkreisendes Ganzes, das ihm eine Rolle und einen Status gab, trat der Mensch der Renaissance als individueller Einzelner hervor. In der Renaissance beginnt der Prozess der Individualisierung des weltlichen Menschen, ein Prozess, der heute eine weitere Vertiefung erfährt.

Individualität ist eng mit Autonomie verbunden. Kant machte die Autonomie im Denken zu einer Bestimmung des Menschen, sofern er "aufgeklärt" ist. "Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Lenkung eines anderen zu bedienen" (Kant 1983, p. 53). Seit der Aufklärung steht der Mensch in der Theorie auf eigenen Füßen. Er wird nicht mehr als Teil des Kosmos oder der Schöpfung gesehen, sondern als ein Wesen, das der Welt gegenübersteht und diese zu beherrschen vermag. "Selbsterhaltung" und "Selbststeigerung" ist die Devise des neuzeitlichen Menschen (vgl. Blumenberg 1976, 1988). Sein Ziel ist die Verbesserung seiner Lebensbedingungen. Die Natur will er sich durch die Technik, die Gesellschaft durch die Politik und den Menschen durch die Erziehung unterwerfen.

Lange Zeit waren es ausschliesslich Angehörige der oberen Schichten, Intellektuelle, Philosophen und Literaten, die diese Art von Individualität verwirklichen konnten. Ihr Lebensstil und ihre Ideen waren nicht repräsentativ für die breite Bevölkerung. Was sich heute ändert, ist die soziale Beschränkung der Individualisierung des modernen Menschen. Die Thematisierung des Selbst und die Suche nach Identität beschäftigen nicht mehr nur diejenigen, die es "sich leisten können", sondern auch diejenigen, die bisher von einer individuellen Existenz bestenfalls träumen konnten.

Einen ersten Schritt zur Individualisierung der gesellschaftlichen Massen ermöglichte die Industriegesellschaft des 19. Jahrhunderts. Mit der Industrialisierung wurden weite Bevölkerungskreise ihrer traditionellen Bindungen und angestammten Lebenskontexte beraubt. Das gemeinschaftliche Leben, wie es für eine bäuerliche Gesellschaft charakteristisch ist, zerfiel. Die veränderte Arbeitswelt setzte einen Pluralismus der Werte frei. Wirtschaft und Staat, Kunst und Religion, Familie und Arbeit trennten sich und wurden zu eigenständigen Sphären, die nicht mehr durch ein übergeordnetes, religiöses Sinnsystem zusammengehalten wurden.

In der Industriegesellschaft ist der Einzelne nicht mehr mechanisch in die gesellschaftliche "Maschine" eingebunden, denn er spielt nun eine Vielzahl von Rollen. Komplexität, Heterogenität und Pluralität der gesellschaftlichen Kontexte schaffen einen sozialen Druck auf das Individuum, sich gegenüber den vielfältigen Ansprüchen, denen es ausgesetzt ist, selbst zu erhalten und selbst zu bestimmen¹. Identität wird nicht mehr sozial zugeschrieben, sondern individuell erworben. Jede und jeder muss

¹ Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung sind genauso Merkmale des modernen Menschen wie Selbsterhaltung und Selbststeigerung.

sich ihre/seine individuelle Besonderheit im Gegenzug zu den pluralen Wertsystemen der modernen Gesellschaft erarbeiten.

Trotzdem gelangte der Individualismus im 19. Jahrhundert nicht zum Durchbruch. Und zwar im wesentlichen deshalb nicht, weil der gesellschaftliche Reichtum zu gering war und seine Verteilung einseitig zugunsten der "Kapitalisten" erfolgte. Im 19. Jahrhundert gab es noch keinen "Sozialstaat", keine "soziale Gerechtigkeit" und kaum "soziale Fürsorge". Die "soziale Frage" wurde erst gegen Ende des Jahrhunderts gestellt. Die Folge war eine Verelendung der Arbeiterschaft und deren Zusammenschluss in Gewerkschaften und politischen Parteien. Auf der Basis des gemeinsam erlittenen Schicksals bildeten sich die Arbeiter zur sozialen Klasse, die sich kollektiv gegen ihre Not wehrte. Der Individualismus der Industriegesellschaft ist lange Zeit nicht zum Ausdruck gekommen, weil die materiellen Lebensbedingungen der Individualisierung entgegenwirkten.

Die Situation hat sich seither verändert. Die Voraussetzungen für die Bildung sozialer Klassen sind kaum mehr vorhanden, so dass der latente Individualismus der Industriegesellschaft manifest werden kann (vgl. Beck 1983). Beck (1986) meint, dass zwar die *Struktur* der sozialen Ungleichheit - die sozialen Klassen- oder Schichtunterschiede - auch in unserer Zeit weiterbestehen, dass aber gesamtgesellschaftlich gesehen eine Art Aufwärtsbewegung stattgefunden hat. Er spricht von einem "Fahrstuhleffekt", als habe sich die Gesellschaft auf ihrem Weg ins 20. Jahrhundert wohlstandsmässig um eine Etage verbessert.

Die kollektive Anhebung des Lebensstandards hat zur Folge, dass die unteren sozialen Schichten dem Elend der Armut entfliehen konnten und damit die Voraussetzungen zur Solidarisierung der Ärmsten verloren gegangen sind. Die Klassen bilden so gesehen keinen Orientierungspunkt mehr, um sich als Individuum eine Identität zu geben. Durch den Ausbau des Versicherungsschutzes (AHV, Kranken- und Unfallversicherung, Arbeitslosenversicherung, Pensionskassen etc.) und dank der "sozialen Marktwirtschaft" besteht kaum mehr ein Grund, sich kollektiv gegen eine ungerechte Gesellschaft aufzulehnen.

Auch wenn dies nicht absolut genommen werden darf, denn soziale Ungerechtigkeit gibt es auch in unserer Zeit², leben wir doch unter anderen Bedingungen als im 19. Jahrhundert und anfangs des 20. Jahrhunderts. Die Akzente der politischen Auseinandersetzung haben sich von der "sozialen Frage" auf Themen wie Ökologie, Frauen und gesellschaftliche Minderheiten verschoben. Erst die Nachkriegszeit hat die Bedingungen geschaffen, unter denen Individualität in erhöhtem Masse und auf breiter Basis freigesetzt werden kann. Zugleich sind erst heute die gesellschaftlichen Bedingungen gegeben, unter denen Individualität *problematisch* werden kann. Durch die zunehmende Lockerung sozialer Identifikationen wird der einzelne immer stärker auf sich gestellt.

Ich bin mir im klaren darüber, dass diese Diagnose angesichts der heute spürbaren Belastung des Sozialstaates etwas überzeichnet sein dürfte. Die "Grenzen des Wachstums" scheinen heute nicht mehr nur ökologisch, sondern auch politisch spürbar zu werden. Die "neue Armut" und die unbewältigte Arbeitslosigkeit stellen gesellschaftliche Probleme dar, die uns noch längere Zeit beschäftigen werden. Trotzdem glaube ich nicht, dass die zunehmende Individualisierung unserer Lebensbedingungen ein vorübergehendes Phänomen ist. Der Rückgang von Mitgliedschaften in Gewerkschaften, Kirchen und anderen "Solidargemeinschaften" ist ein deutliches Zeichen. Das Ende des Staatssozialismus gehört wohl ebenfalls in diesen Kontext. Autoritäres

² Man denke etwa an das Problem der "neuen Armut".

Denken wird immer weniger akzeptiert. In der Erziehung gewinnen Individualwerte wie Selbständigkeit und Selbstverwirklichung deutlich an Bedeutung (vgl. Fend 1988). Der Individualismus äussert sich aber auch in der Zuschreibung von Versagen. Gerade das Beispiel der Arbeitslosigkeit kann zeigen, dass wir unter anderen gesellschaftlichen Bedingungen leben als im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert. Arbeitslosigkeit wird individuell verarbeitet, oft auch individuell zugerechnet und ist damit wesentlich zu einem *psychologischen* Problem geworden, für dessen Bewältigung kaum noch kollektive Formen zur Verfügung stehen.

2 Egalisierung

Ein weiteres Moment der Individualisierung unserer Gesellschaft möchte ich gesondert diskutieren: die Egalisierung der Geschlechterbeziehung.

Die französische Aufklärung stand unter der Devise "Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit". Sie proklamierte die Menschenrechte, und diese sollten ohne Ansehen der Person für jedermann gelten. "Jeder Mann", aber nicht "jede Frau", denn die Frauen galten auch in der Aufklärungszeit als den Männern nicht gleichwertig. In der berühmten "Encyclopédie" von Diderot und D'Alembert heisst es im Artikel "femme", der Ruhm der Frau bestehe darin, im Verborgenen zu leben. Sie beschäftige sich mit der Regierung der Familie, herrsche über ihren Ehemann durch Gefälligkeit, über ihre Kinder durch Sanftmut und über die Dienstboten durch Güte (vgl. Desmahis 1986, p. 475). Die Frau wurde dem Raum der Privatheit zugeordnet, in Ergänzung zum Mann, der die Welt der Öffentlichkeit repräsentierte. Das 18. Jahrhundert, bezeichnenderweise das "pädagogische Jahrhundert" genannt, definierte die Frau in Abhängigkeit von Mann und Kind. Auch einem ungerechten Mann gegenüber hat sie sich unterzuordnen. Denn die Ungleichheit von Mann und Frau ist - wie es bei Rousseau heisst - ein Zeichen der Vernunft (vgl. Rousseau 1975, p. 390). Die Frau soll nicht für sich, sondern für andere leben.

Diese Einstellung hat sich in den letzten Jahren deutlich geändert. Gerade im Bildungswesen beobachten wir eine "stille Revolution", was das Bild der Frau anbelangt. Die Schule hat sich in bezug auf die Mädchen und Frauen deutlich gewandelt. Quantitativ gesehen gehen heute, was die obligatorische Schulzeit anbelangt, Mädchen im gleichen Ausmass zur Schule wie Knaben. Diese formale Gleichheit spiegelt sich zu einem grossen Teil in den Inhalten, die Mädchen und Knaben vermittelt werden. Die Koedukation der Geschlechter ist fast überall in der Schweiz Realität geworden. Mädchen erhalten denselben Unterricht in denselben Fächern nach demselben Lehrplan wie Knaben. Nur in wenigen Fällen gibt es noch Unterschiede in der Stundendotation oder im Fächerkanon (vgl. Mädchen - Frauen - Bildung 1992).

Unterschiede zwischen den Geschlechtern zeigen sich in quantitativer Hinsicht erst bei den weiterführenden Schulen und bei der Berufsbildung. Gesamthaft gesehen liegt hier die Bildungsbeteiligung der Frauen bei 46%, wobei die Maturitätsschulen einen Frauenanteil von bereits 50% aufweisen und die Berufsbildung der Frauen bei 41% liegt. Im Tertiärbereich liegt der Frauenanteil bei 36%, wobei die Universitäten rund 40% ausmachen (vgl. Statistisches Jahrbuch der Schweiz 1994, p. 341).

Auch wenn die Gleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungsbereich noch nicht erreicht ist, besteht ein klarer Trend zu mehr Beteiligung der Frauen am Bildungswesen. Was folgt daraus? Gehen wir davon aus, dass Bildung Voraussetzung für *Erwerbstätigkeit* ist, so ist damit zu rechnen, dass immer mehr Frauen ihre Bildung auch in eine ausserfamiliäre berufliche Tätigkeit umsetzen werden. Bildung und Beruf bedeuten Eigenständigkeit und Autonomie, und dies sind Werte, die in unserer indivi-

dualistischen Zeit zunehmend betont werden (vgl. Abschnitt 1). Sie sind Teil dessen, was der Individualisierungsschub beinhaltet.

Schon heute ist eine Zunahme der weiblichen Erwerbsarbeit zu beobachten. Zwischen 1960 und 1980 hat sich in der Schweiz die Erwerbsquote von Frauen, die in einer Partnerschaft leben und zwischen 15 und 39 Jahre alt sind, verdreifacht (vgl. *Diserens* 1991, p. 154f.). Die Schweizerische Arbeitskräfteerhebung (SAKE), die erstmals 1991 durchgeführt wurde, ergab, dass 73% der Frauen ohne und 56% der Frauen mit Betreuungsaufgaben für Kinder erwerbstätig sind, entweder voll- oder teilzeitlich (vgl. Bundesamt für Statistik 1992).

Die Emanzipationsbewegung der Frauen ist genauso wenig wie der Individualisierungsschub - wovon sie ein Teil ist - ein punktuelles Ereignis. Auch ihre Wurzeln liegen in der Wende vom Mittelalter zur Neuzeit. Letztlich geht es darum, dass die Frauen einen *Modernitätsrückstand* gegenüber den Männern aufholen. Das Prinzip der Freiheit und Gleichheit der Menschen, wie es die bürgerlichen Revolutionen gegen den Feudalismus ins Feld führten, wird heute in seiner Anwendung auf die Beziehung der Geschlechter ausgeweitet. Auch die Frauen sollen die Möglichkeit haben, in einer *modernen* Gesellschaft zu leben und sich in ihrer Individualität *selbst* zu bestimmen.

Individualisierung bedeutet, dass der Mensch aus vorgegebenen Fixierungen herausgelöst wird und sein Leben selbst gestalten kann, aber auch *muss*. Das eigene Leben wird entscheidungsoffener, der Lebenslauf gestaltbarer. Die Normalbiographie wird zur Wahlbiographie (vgl. *Ley* 1984). Das heisst, es gilt mehr Entscheidungen zu treffen, wer und was man als Mann und Frau sein will. Das hat Konsequenzen für das Zusammenleben der Geschlechter. Weibliche Erwerbstätigkeit lässt sich nicht ohne weiteres mit der traditionellen Rolle der Frau als Hausfrau und Mutter vereinbaren. Die Integration der Frau in Bildung, Beruf und Arbeitswelt schafft einen Konflikt mit der traditionellen Mutterrolle. Wenn das "Wesen" der Frau nicht mehr die Emotionalität und Mütterlichkeit ist, wenn die Frau nicht mehr länger "Anhängsel" des Mannes ist, sondern Individuum wie er, dann wird die bürgerliche Familie zum Gegenpol eines emanzipierten Frauenbildes. Die Folge ist ein zunehmender Druck auf die traditionellen Formen von Ehe und Familie. Und das ist es auch, was wir zur Zeit verspüren. In der Schweiz genauso wie in anderen europäischen Ländern betrifft die Scheidungsrate mittlerweile mehr als einen Drittel aller Ehen (vgl. Statistisches Jahrbuch der Schweiz 1994, p. 43).

Die Egalisierung der Geschlechterbeziehung hat etwas weiteres zur Folge, nämlich eine Verkleinerung der Familien. Zwar wird das generative Verhalten durch eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst, die Schwierigkeit der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, wie sie sich manifest vor allem für Frauen stellt, ist jedoch von nicht zu unterschätzender Bedeutung für die Kinderzahl in einer Gesellschaft (vgl. *Schütze* 1992). In der Schweiz betrug die durchschnittliche Geburtenzahl pro Frau in den Jahren 1950 und 1960 2.4, 1970 noch 2.1; von 1980 an liegt sie mehr oder weniger unverändert bei 1.6 (vgl. Statistisches Jahrbuch der Schweiz 1994, p. 44). Seit 1972 werden weniger Kinder geboren als zur Bestandserhaltung der Schweizer Bevölkerung notwendig wären.

Einkindfamilien und Einelterfamilien sind zwar noch nicht das übliche, aber weit häufiger als noch vor ein paar Jahren. 1990 hatten in der Schweiz 43% aller Familienhaushalte 1 Kind, 41% hatten 2 Kinder und nur 16% hatten 3 und mehr Kinder (vgl. Statistisches Jahrbuch der Schweiz 1994, p. 37). Mehr als ein Drittel aller Kinder wächst heute in der Schweiz als *Einzelkind* auf; weitere rund 40% haben lediglich *ein* Geschwister. In den Städten ist die Situation noch deutlicher ausgeprägt (vgl. z.B. *Hutter & Jakob* 1990, p. 168). Die Schule wird in Zukunft ihre Aufgabe als Ort des sozialen Lernens ernster nehmen müssen.

Ein zusätzlicher Druck auf das Geschlechterverhältnis entsteht dadurch, dass Eltern, die einer Erwerbsarbeit nachgehen und Kinder haben, nur unzureichend auf Institutionen der familienexternen Kinderbetreuung (Krippen, Horte, Tagesschulen u.ä.) zurückgreifen können. Die Eidgenössische Kommission für Frauenfragen hat vor kurzem eine Schätzung der gesamtschweizerischen Nachfrage nach ausserfamiliärer Kinderbetreuung vorgelegt. Selbst unter sehr konservativen Annahmen übersteigt die Nachfrage das Angebot um rund das Doppelte (vgl. Eidgenössische Kommission für Frauenfragen 1993, p. 14f.)³.

Es ist nicht damit zu rechnen, dass die Konflikte zwischen Ehepartnern in Zukunft geringer werden, wenn sich die familiäre Situation der Frauen nicht verbessert. Eine partnerschaftliche Beziehung meint gerade nicht die blosser Ausweitung traditionell männlicher Rollenanteile auf Frauen, sondern die *qualitative* Änderung des Rollenmusters von Frau und Mann. Ein solcher qualitativer Wandel des Geschlechterverhältnisses ist kaum möglich ohne entsprechende Veränderungen unseres Schul- und Bildungssystems.

3 Pluralisierung

Ich komme damit zu einem dritten Bereich gesellschaftlicher Veränderungen: die Pluralisierung unserer Kultur. Der Pluralismus der Kultur zeigt sich beispielhaft am Phänomen der Kunst. Wir leben in einer Zeit der "Stillosigkeit" - im Sinne des Fehlens eines einheitlichen Kunststils. Verbote dieser "Stillosigkeit" waren zu Beginn unseres Jahrhunderts der Kubismus, der Dadaismus, der Surrealismus, der Expressionismus, die Konkreten und die Abstrakten etc., alles Strömungen, die sich von der traditionellen Malerei des 18. und 19. Jahrhunderts absetzten. Auffallend ist, wie sich dabei die *Zentralperspektive* als Ordnungsgesichtspunkt der Bildfläche auflöst, etwa bei Cézanne und den Kubisten. Eine aperspektivische Welt sucht sich ihren bildnerischen Ausdruck (vgl. *Gebser* 1986). Die Kunst versteht sich auch nicht mehr als Abbildung, sondern als *Schaffung* von Wirklichkeit, als eine "Weise der Welterzeugung" (vgl. *Goodman* 1984).

Ähnliche Entwicklungen wie in der Malerei sind in der Musik und in der Literatur zu beobachten. Etwas anders stellt sich die Situation in der Architektur dar, die gegenüber der künstlerischen Avantgarde zu Beginn des Jahrhunderts eigenartig verspätet ist. Die Architektur stellte sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts in den Dienst der Funktion. In Wien proklamierte Adolf Loos die ornamentlose Baukunst. Allein der Zweck, dem ein Bau dienen soll, hat das Recht, den Baustil zu bestimmen. Ästhetik und Funktion sollen zusammenfallen. Le Corbusier und andere Architekten sind ihm darin gefolgt. Doch mittlerweile sind wir im Begriff, zum Ornament zurückzukehren. Der architektonische Stil wird plural, wie die Malerei plural ist (vgl. *Jencks* 1978). Traditionelle Stilelemente werden wieder zugelassen, ja geradezu eklektizistisch kombiniert. Positiv gewendet, handelt es sich um eine Mehrsprachigkeit. Traditionen werden aufgenommen und in eine Vielfalt der stilistischen Ausdrucksweise integriert.

Von der Kunst wird gesagt, sie habe eine seismographische Funktion (vgl. *Herzog* 1985). In der Tat, der Pluralismus, den uns die Kunst vor Augen führt, ist der Vorbote eines Pluralismus im Bereich der Kultur ganz allgemein. Die gesellschaftliche Individualisierung und die kulturelle Pluralisierung sind letztlich zwei Seiten ein und derselben Medaille. Einer Gesellschaft, die sich strukturell individualisiert, entspricht eine

³ Für Daten aus städtischen Verhältnissen vgl. *Hutter und Jakob* (1990) und *Troutot, Trojer und Pecorini* (1989).

Kultur, die sich pluralisiert. Die Kultur wird zum Supermarkt von Ideen, derer sich der einzelne bei der Formung seiner Identität bedienen kann. Was in der Kunst schon lange zu beobachten ist, scheint heute unsere Kultur *generell* zu erfassen.

Auch im Falle der Pluralisierung unserer Kultur haben wir es mit einer Entwicklung zu tun, die nicht nur von kurzem Atem sein wird, da sie von strukturellen Umwälzungen getragen wird. Dazu gehören demographische Veränderungen. Aufgrund von statistischen Prognosen lässt sich für die europäische Bevölkerungsentwicklung im Jahr 2000 eine Zäsur vorhersagen. Bis dahin werden die einheimischen Bevölkerungen Europas noch wachsen, dann wird ein Stillstand eintreten, schliesslich ein Rückgang: eine Abnahme der Bevölkerungszahlen (vgl. *Haug* 1990; *Höhn* 1989). Wenn man nach Ländern differenziert, dann werden Nord- und Westeuropa die Zäsur früher erreichen als Süd- und Osteuropa. Da aber auch der Süden und der Osten nicht aus dem Rahmen fallen, werden die traditionellen Migrationsländer, aus denen wir unsere Fremdarbeiter rekrutieren, sehr bald nach der Jahrtausendwende arbeitskräftemässig "austrocknen". Das Potential an Zuwanderern aus europäischen Ländern wird geringer sein. In Zukunft werden unsere ausländischen Arbeitskräfte immer seltener aus Italien, Spanien, Portugal und Ex-Jugoslawien stammen, dafür vermehrt aus Ländern der Dritten Welt, Afrika und Asien, das heisst aus Ländern mit einem kulturell von unserem Land verschiedenen Hintergrund.

Die Schulen sind schon heute von der kulturellen Pluralisierung betroffen, was sich etwa am Anteil von Ausländerkindern in den Schulklassen ablesen lässt. Im Kanton Zürich stammten im Schuljahr 1991/92 23% aller Schulkinder aus dem Ausland, also mehr als ein Fünftel aller Schülerinnen und Schüler. 1980 waren es noch 19% gewesen (vgl. Schulstatistik 1992, p. 1). Dabei ist die Zahl der aus *Nachbarländern* der Schweiz stammenden Kinder abnehmend, diejenige von Kindern aus dem ehemaligen Jugoslawien, der Türkei und anderen, nicht-europäischen Ländern zunehmend. Gesamtschweizerisch liegt der Anteil ausländischer Kinder zwar etwas tiefer, nämlich bei 18% im Schuljahr 1988/89, die Vielfalt der Herkunftsländer nimmt aber ebenfalls zu (vgl. *Borkowsky* 1991, p. 20f.).

Die Zahl der Ausländerkinder macht sich konkret in der kulturellen Zusammensetzung einer Schulklasse bemerkbar. Gesamtschweizerisch zeigt sich, dass noch in rund einem Viertel aller Schulklassen (24%) ausschliesslich Schülerinnen und Schüler *schweizerischer* Herkunft unterrichtet werden. In etwa einem Drittel aller Schulklassen (31%) sind ein oder zwei Ausländerkinder vorhanden, in einem weiteren Viertel (26%) drei bis fünf, und in knapp einem Fünftel (19%) aller Schulklassen sind es *sechs und mehr* ausländische Kinder (vgl. *Borkowsky* 1991, p. 32). Wenn man Herkunftsland und Muttersprache gleichermaßen berücksichtigt, dann stellt sich heraus, dass in der Schweiz rund 20% aller Schulklassen kulturell homogen sind, etwas mehr als 50% sind heterogen, insofern sie eine kleine kulturelle Minderheit aufweisen, und gut 25% sind sehr heterogen.

Die kulturelle Pluralisierung unserer Schulen ist nicht zuletzt für Kinder aus uns fernem Kulturkreisen problematisch. Eine Mehrheit der Kinder ausländischer Herkunft durchläuft unsere Schulen mit deutlich geringerem Erfolg als schweizerische Kinder. Vor allem Kinder aus Südeuropa (Italien, Spanien, Ex-Jugoslawien, Türkei, Griechenland und Portugal) sind auf der Sekundarstufe I in Schultypen mit Grundansprüchen übervertreten, und sie besuchen überdurchschnittlich häufiger Klassen mit besonderem Lehrplan, sprich: Sonderschulen (vgl. *Borkowsky* 1991, p. 27ff.). Wiederum gilt dies nicht für Schülerinnen und Schüler mit Herkunft aus Deutschland, Österreich und Frankreich. Den geringsten Schulerfolg zeigen Kinder ex-jugoslawischer und türkischer Herkunft. Insgesamt gesehen hat sich die Situation der Ausländerkinder über die letzten zehn Jahre hinweg insofern verschlechtert, als ihr Anteil an Klassen mit beson-

derem Lehrplan zugenommen hat, und zwar von rund 25% im Jahr 1980/81 auf 31% im Jahr 1988/89 (vgl. *Borkowsky* 1991, p. 92 Tab. A13).

Da Ausländerkinder südeuropäischer Herkunft die Hürde der Selektion schlechter nehmen und auf der Sekundarstufe I gehäuft in Schultypen mit Grundansprüchen anzutreffen sind, kommen an diesen Schulen vermehrt kulturell heterogene Klassen vor. Ähnliches gilt für Schulen mit besonderem Lehrplan. Auch diese sind kulturell heterogener als Schulen mit Normallehrplan. Nahezu die Hälfte, nämlich 45% dieser Schulklassen sind kulturell sehr heterogen. Das bedeutet, dass die Problematik der kulturellen Integration von Ausländerkindern sich in *den* Teilen unseres Schulsystems konzentriert, wo auch die *schwächeren* Schülerinnen und Schüler sind. Diese Schulen bzw. deren Lehrerinnen und Lehrer sind einer doppelten Belastung ausgesetzt. Sie haben es mit Schülerinnen und Schülern zu tun, denen die intellektuellen Ansprüche der Schule Probleme machen, und sie haben es mit einer kulturell sehr heterogenen Schülerschaft zu tun.

Bei der nachobligatorischen Ausbildung zeigen sich im übrigen vergleichbare Tendenzen. Die geringsten Anteile an der Sekundarstufe II weisen Jugendliche aus südeuropäischen Ländern auf, vor allem wenn sie aus dem ehemaligen Jugoslawien oder der Türkei stammen (vgl. *Borkowsky* 1991, p. 51ff.). Wenn gelegentlich gesagt wird, der Rückgang der Eintritte in die Berufsausbildung liesse sich durch die nicht voll ausgeschöpften Reserven bei den ausländischen Jugendlichen kompensieren, dann sollte man beachten, dass dies nur möglich ist, wenn für diese schulisch wenig erfolgreichen Personen auch *besondere Anstrengungen* unternommen werden.

Das Scheitern von Kindern und Jugendlichen fremdländischer Herkunft in unserem Schulsystem hat im übrigen eine moralische Dimension. Wer in der Schule versagt, weil er einer kulturellen Minderheit angehört, dem wird vom Bildungssystem die Anerkennung seiner partikularen Identität verweigert. Er wird in seiner ethnischen, religiösen oder sprachlichen Besonderheit missachtet. Um real zu werden und moralische Bedeutung zu erlangen, erfordert der kulturelle Pluralismus unserer Gesellschaft die Anerkennung von Differenz (vgl. *Taylor* 1993). Die blosser Toleranz gegenüber kulturellen Minderheiten reicht als moralische Basis für das Funktionieren unseres politischen Systems nicht mehr aus. Das heisst auch, dass Mehrheitsentscheide über die Ausgestaltung des Schulwesens nicht genügen, mögen sie noch so demokratisch zustande kommen. Die Respektierung von kultureller Differenz ist schliesslich eine Forderung an unsere Schule, die im Zusammenhang zu sehen ist mit der Respektierung *weiblicher* Besonderheit, wie sie im Rahmen der jüngsten Koedukationsdebatte gefordert wird.

4 Dynamisierung

Ich komme zu einem vierten Merkmal unserer gesellschaftlichen Situation: der Beschleunigung des gesellschaftlichen Wandels. Die moderne Gesellschaft ist eine auf *Zukunft* ausgerichtete Gesellschaft. Anders als im Mittelalter ist in der Moderne die Zukunft nicht negativ besetzt, auch wenn heutige Menschen oft von Zukunftsängsten geplagt scheinen. Die Zukunft ist dem kreativen Handeln zugänglich. Darin liegt ein wesentliches Merkmal unserer Modernität. Unsere Erwartungen werden nicht beschränkt durch die Grenzen unserer Erfahrungen (vgl. *Koselleck* 1984). Wir vermögen uns den Eintritt von etwas völlig Neuem vorzustellen, wobei uns das Neue als *das Bessere* erscheint. Was kommen wird, trägt die Zeichen des *Fortschritts*.

Das Zeitverständnis der Moderne ist linear. Die Zukunft ist keine Rückkehr zum Ursprung, sondern ein Schritt ins Offene. Moderne Gesellschaften verändern sich

fortlaufend durch technische und soziale Innovationen und durch das Bestreben, mittels ökonomischem Wachstum den Wohlstand zu vermehren. Trotzdem sind die Veränderungsprozesse nicht auf ein Ende orientiert. Da die Zukunft offen ist, erträgt die moderne Gesellschaft keinen *Abschlussgedanken* (vgl. Luhmann 1990, p. 42). Es gibt keinen Endzustand der Veränderung und damit auch kein "Ende der Geschichte", anderslautenden Proklamationen zum Trotz. Gerade der Niedergang der teleologischen Geschichtsphilosophie zeigt, wie sehr die Zukunft zum Horizont unseres Handelns geworden ist.

Man kann es auch so sehen, dass das Konzept der *Evolution* jenes der Teleologie ersetzt hat. Evolutionäre Prozesse sind weder vorhersehbar noch auf ein Endziel ausgerichtet. Sie beruhen auf echter Kreativität und haben schöpferische Qualität (vgl. Jantsch 1982). Die Nicht-Vorhersehbarkeit zukünftiger Ereignisse ist mittlerweile selbst zum Kennzeichen physikalischer Prozesse geworden. In chaotischen Systemen sind deterministische Gesetzmässigkeiten zwar nach wie vor gültig, deren Entwicklung ist jedoch im einzelnen zufällig und nicht prognostizierbar. Die Naturwissenschaften nehmen Abschied vom Laplace'schen Dämon. Das Zeitalter des mechanistischen Denkens geht endgültig zu Ende. Das Universum ist kein Uhrwerk, die Natur keine Maschine, die Lebewesen sind keine Automaten, und der Mensch ist kein Computer. Damit müsste auch im pädagogischen Denken das krampfhaft Bemühen, Erziehung und Bildung in Kausal-Schemata zu zwingen, einer Entspannung weichen können.

Wie Luhmann (1992) und Giddens (1990) übereinstimmend betonen, liegt das Problem der modernen Gesellschaft in der Zeitdimension. In der Zeit wird die Gegenwart auf eine Zukunft bezogen, die uns nur im Modus des *Möglichen* (Wahrscheinlichen) gegeben ist. Von der Zukunft können wir nur wissen, dass sie *anders* sein wird als die Vergangenheit. Was man auch so sehen muss, dass die Unvorhersehbarkeit der Zukunft immer näher an die Gegenwart heranrückt. Die Zukunft, mit ihren Unwägbarkeiten und *Risiken*, ist in vermehrtem Mass zum Horizont unseres Handelns geworden. Je deutlicher wir die Zeit als Grenze für unsere Entscheidungen verspüren, desto bewusster werden uns die Ungewissheiten unseres Tuns. Der damit einhergehende *Kontrollverlust*, den der moderne Mensch erleidet, wird zur Bedrohung rigider Identitätserwartungen. Identität muss immer mehr in Auseinandersetzung mit wechselnden Anforderungen heterogener sozialer Umwelten geformt werden.

Robert Musil hat in seinem "Mann ohne Eigenschaften" einen "Wirklichkeitssinn" von einem "Möglichkeitssinn" unterschieden. Auf uns bezogen, könnte man sagen, dass unser Leben immer mehr von dem bestimmt wird, was möglich ist, während die Wirklichkeit in ihrer Bedeutung verblasst. Indem wir uns mittels eines luxurierenden Möglichkeitssinnes ununterbrochen Neues ausdenken, lockern wir unsere Verankerung in der Wirklichkeit. Die Wirklichkeit wird zur Durchgangsstation, in der wir uns nur mehr *provisorisch* aufhalten, immer auf dem Sprung, die neuesten Möglichkeiten, die uns die Innovationen von Wissenschaft und Technik bieten, zu verwirklichen. Im Freizeitbereich zeugt die Faszination von Cyber Space, Virtual Reality und Videos und Filmen, die mit der Auflösung der Grenze zwischen wirklich und unwirklich spielen (wie "Jurassic Park"), vom "Schwinden der Realität" (Baudrillard)⁴.

Die Verschiebung im Verhältnis der Bedeutung von Wirklichkeit und Möglichkeit ist ein Zeichen der *Radikalisierung* unserer Modernität (vgl. Giddens 1990). In unserem

⁴ Auch die Attraktivität von Transvestismus und Androgynie in unserer Zeit - die ihre Vorläufer im Fin de siècle und zur Zeit der avantgardistischen Moderne hatte - kann in diesem Licht gesehen werden. Ein scheinbar fixes Merkmal unserer Identität, das Geschlecht, wird virtualisiert und eröffnet einen Spielraum, in dem sich die Grenzen zwischen Mann und Frau verwischen (vgl. die unter meiner Leitung entstandene Lizentiatsarbeit von Slama 1993).

Alltag erleben wir die radikalisierte Moderne an der Beschleunigung des gesellschaftlichen Wandels. Es macht den Eindruck, als würde die technologische Entwicklung inzwischen schneller verlaufen als es unsere Anpassungsfähigkeit zulässt. Die Halbwertszeit für unser Wissen, das heisst die Zeit, in der unser Wissen "verfällt", wird immer kürzer. Schon mit 30, sicher aber mit 40 und 50 Jahren verfügen wir über einen Bestand an veralteten Kenntnissen, der grösser ist als unser noch gültiges Wissen, es sei denn, wir bilden uns permanent weiter. Dabei ist die Rasananz der gesellschaftlichen Veränderungen ein Phänomen, das erst in jüngster Zeit manifest geworden ist (vgl. Homer-Dixon, Boutwell & Rathjens 1993).

5 Scholarisierung

Die Beschleunigung des gesellschaftlichen Wandels hat Auswirkungen auf unser Bildungssystem. Schule und Bildung sind ihrer Natur nach in einem gewissen Mass konservativ, das heisst auf Bewahrung von Tradition und kulturellem Erbe bedacht. Bildung, wie wir sie kennen, muss davon ausgehen, dass die Zukunft nicht *völlig* anders ist als die Vergangenheit. Eine maximal beschleunigte, eine gleichsam überhitzte Gesellschaft macht es schwer, wenn nicht unmöglich, Kinder und Jugendliche auf das Leben als Erwachsene vorzubereiten und in die Erwachsenenwelt einzuführen. Muss der einzelne erfahren, dass die Kenntnisse, die er in der Schule erworben hat, praktisch in dem Moment schon veraltet sind, wo er die Schule verlässt, gerät unser Bildungssystem zum Anachronismus.

Wie reagiert unser Bildungssystem auf die Beschleunigung des gesellschaftlichen Wandels? Mit der Methode, die es in vergleichbaren Fällen immer schon angewandt hat, nämlich einer Verlängerung der Schulzeit. Waren 1960 in der Schweiz 68% der 15- bis 19jährigen Männer und 63% der gleichaltrigen Frauen erwerbstätig, so sind es 1980 bei den Männern derselben Altersgruppe noch 57%, bei den Frauen 52% (vgl. Sommer & Höpfinger 1989, p. 43 Tab. 10). Inzwischen verfügen rund 93% der 20-jährigen Männer und 82% der Frauen derselben Altersgruppe über eine abgeschlossene Berufslehre, ein Maturitätszeugnis oder ein Lehrerpapier (vgl. Mädchen - Frauen - Bildung 1992, p. 31f.). Was die Universitäten anbelangt, so wurden 1989 fast 40% mehr Lizentiate und akademische Diplome vergeben als 1980 (vgl. Tages Anzeiger 1.11.1991, p. 7). Mittlerweile zählen wir an den schweizerischen Universitäten (inklusive die beiden ETHs) rund 90'000 Studierende. Wenn wir die Zahl der Schüler, Lehrlinge und Studierenden zusammennehmen, dann befanden sich 1992 1,3 Millionen Jugendliche und junge Erwachsene in Ausbildung (vgl. Neue Zürcher Zeitung 23.12.1992, p. 14). Das sind fast 20% der Schweizer Bevölkerung.

Die Ausweitung der schulischen und beruflichen Ausbildungsgänge von Jugendlichen geht mit einem Trend zu höherer Schulbildung und zu Berufslehren mit Aufstiegschancen einher. Erwarben 1980 erst 11% der 20jährigen einen Maturitätsabschluss, so waren es 1991 15%. Der Trend zeigt sich bereits auf dem Niveau der Sekundarstufe I. Sekundarschulen, Progymnasien und Bezirksschulen verzeichnen steigende Schülerzahlen, während der Anteil an Realschülern in den letzten drei Jahren von über 50% auf knapp 46% gesunken ist (vgl. Neue Zürcher Zeitung 23.12.1992, p. 14). Auch die traditionelle Berufsbildung weist rückläufige Zahlen auf.

Insgesamt stehen wir vor einer zunehmenden Verschulung von Kindheit, Jugend und jungem Erwachsenenalter. Immer mehr Kinder und Jugendliche verbringen immer mehr Zeit ihres Lebens in Schulen oder anderen Ausbildungsinstitutionen. Schon in den 20er Jahren unseres Jahrhunderts sprach der Psychoanalytiker und Pädagoge Siegfried Bernfeld von einer "gestreckten Pubertät". Heute haben wir uns an den Ter-

minus der "Postadoleszenz" gewöhnt, der die Verlängerung der Jugendphase bis zum 35. Lebensjahr meint⁵.

Die Verlängerung der Zeit, die Kinder und Jugendliche in Schulen verbringen, geht zusammen mit einer Zunahme der Akzeptanz von Schule, insofern Schule in ihrer lebensbestimmenden Funktion gemeint ist. Dagegen scheint die Schule in ihrer bildenden Funktion an Bedeutung zu verlieren. "Die meisten Schülerinnen und Schüler akzeptieren die Schule als eine notwendige, unvermeidliche Institution, aber innerlich, emotional verhalten sie sich eher neutral oder gar distanziert. Es scheint ihnen notwendig, Qualifikationen (Kenntnisse und Fertigkeiten, zumindest Zertifikate) zu erwerben, damit sie im Leistungswettbewerb um berufliche Positionen und soziale Chancen mithalten können: Schule hat für sie eine *instrumentelle Funktion*" (Schlömerkemper 1992, p. 24). Die instrumentelle Haltung gegenüber der Schule wird von dieser selbst befördert. Das Schulwesen ist in unserer Gesellschaft zur zentralen Instanz der Zuteilung von Lebenschancen geworden. Es reguliert über die Vergabe von Berechtigungen den Zugang zu weiterführenden Bildungsgängen und Beschäftigungsmöglichkeiten. "Damit hat es [das Schulwesen, W.H.] an instrumenteller Relevanz gewonnen, an normativer Regulierungskapazität - an Wertvermittlungs- und Erziehungsstärke - aber verloren" (Fend 1990, p. 45).

Es ist zu befürchten, dass die Schule nicht nur ihre bildende, sondern auch ihre instrumentelle Funktion verliert. Denn mit der Zunahme der Zeit, die Jugendliche im Bildungssystem verbringen, schwindet der persönliche Nutzen, den sie aus ihren Zertifikaten ziehen können. Diese Paradoxie ist das Resultat der engen Anbindung des Beschäftigungs- an das Bildungssystem in unserer Gesellschaft. Je mehr Menschen über eine gute Bildung verfügen, desto stärker schwindet der instrumentelle Nutzen, den sie daraus ziehen können (vgl. Hirsch 1980). Wo im Extremfall alle über dieselbe Bildung verfügen und denselben Schulabschluss vorweisen können, da wird das Beschäftigungssystem unfähig, Personal aufzunehmen.

Das Beschäftigungssystem erzwingt Selektion und Differenzierung. Diese erfolgen auf der Basis von Leistung. Leistung wird an Schulen in Zertifikate umgetauscht. Wo die Schulen die leistungsmässige Differenzierung der Schülerschaft nicht mehr (ausreichend) erbringen, da entsteht ein Druck auf die Verlängerung der Schulzeit. Das Bildungssystem expandiert, und zwar aus dem einzigen Grund, dass es aus der Perspektive des Beschäftigungssystems zu wenig selektiert. Das pädagogische Anliegen, Selektion möglichst zu vermeiden und statt dessen individuelle Förderung zu betreiben, führt zur Entwertung des instrumentellen Nutzens von Schule und zum Druck auf den einzelnen, sich noch mehr Schule zuzumuten. Es scheint, als ob sich unser Schulsystem zur Zeit in dieser Situation befände. Wir stehen vor einem Wachstum des Bildungssystems, das nicht zuletzt durch den Selektionsdruck des Beschäftigungssystems zustande kommt.

Die Paradoxie der Verschulung betrifft vor allem das System der Berufsbildung. Wie wir vorhin gesehen haben, nimmt die Zahl der Berufslehren ab. Die Einrichtung einer Berufsmaturität und die Schaffung von Fachhochschulen sind eine Reaktion auf diese Situation, die ganz auf der Linie "Verschulung des Jugendalters" liegt. Es ist eine *quantitative* Reaktion auf die Radikalisierung unserer Modernität. Das Rezept heisst "mehr desselben". Dabei fragt es sich, ob nicht die angemessenere Reaktion *qualitativer* Natur sein müsste. Der Trend zu mehr und höheren Schulen ist jedenfalls nur

⁵ Dabei soll nicht unterschlagen werden, dass der beschleunigte soziale Wandel zu einer vermehrten Furcht junger Menschen vor langfristigen biographischen Festlegungen geführt hat. Zukunftsperspektiven sollen so lange wie möglich offen gehalten werden.

bedingt gewollt. Er hängt wesentlich damit zusammen, dass nur noch höhere Abschlüsse eine wirkliche Selektion der Bewerber ermöglichen⁶.

6 Nivellierung

Ich komme zur Darstellung eines sechsten Aspekts unserer gesellschaftlichen Entwicklung: der Nivellierung der Grenze zwischen Jugendlichen und Erwachsenen.

Das Jugendalter gilt herkömmlicherweise als Zeit des Übergangs von der Kindheit in die Erwachsenenheit. Es ist eine Zeit der ausführlichen "Initiation" der nachkommenden Generation in die Gepflogenheiten des Erwachsenenlebens. Dabei sind es spezialisierte Erwachsene, die diese Initiation vornehmen: Eltern, Lehrer(innen), Lehrmeister(innen) etc. Sie kontrollieren gleichsam das Eingangstor in die Erwachsenenwelt. So jedenfalls war es noch bis vor kurzem. In der Nachkriegszeit waren die Erwachsenen noch im vollen Besitz der Attribute des Erwachsenenstatus. Kleidung, Frisur, Sexualität, Wohnung, Mobilität, Medien und Freizeit unterlagen der Überwachung durch die ältere Generation. Das bewirkte, dass die Jugendzeit den Charakter eines Durchgangsraumes, einer Art Nadelöhr hatte, das zu passieren war, bevor man in den Genuss der Freiheiten des Erwachsenenlebens kommen konnte.

Das ist heute nicht mehr so. Die Sexualität ist längst kein Attribut der Erwachsenen mehr, Kleidung und Haarschnitt unterliegen kaum noch der Kontrolle durch die Eltern, die Mobilität ist geradezu zum Charakteristikum der heutigen Jugend geworden, über ihre Freizeit können Jugendliche weitgehend autonom verfügen, auch finanzielle Mittel stehen ihnen früh schon zur Verfügung etc. Damit verliert die Jugendzeit das Merkmal der *Vorbereitung* auf das Erwachsenenleben. Sie ist nicht mehr gleichsam eine Quarantäne, unter der die Jugendlichen bis zur Erreichung des Mündigkeitsalters gehalten werden. Auch das Jugendalter wird vom Individualisierungsschub der Gesellschaft erfasst (vgl. Fend 1988; Fuchs 1983). Heute müssen Jugendliche in verschiedenen Bereichen ihres Lebens schon früh Entscheidungen treffen (Sexualität, Partnerschaft, Berufswahl, Freizeit, Konsumverhalten, Mediennutzung etc.). Umgekehrt gelten die Unsicherheiten, die Jugendliche erleben, heute in weiten Bereichen auch für die Erwachsenen. Die traditionellen Gewissheiten haben sich aufgelöst und tun dies vor unseren Augen. Auch dies ist ein Zeichen der Nivellierung der Grenze zwischen Jugend- und Erwachsenenalter.

Das Gefühl, das Leben beginne erst nach einer Zäsur, nämlich derjenigen der Mündigkeit, haben heutige Jugendliche wohl kaum mehr. Jugendliche sind von der Erfahrungswelt der Erwachsenen nur mehr beschränkt ausgegrenzt. Die Grenzen zwischen den Generationen verwischen sich. Damit vermindern sich aber auch die Konflikte zwischen den Generationen. Oder, besser gesagt, die Konflikte gewinnen eine neue Qualität. Die Jugendbewegungen der neueren Zeit kann man so verstehen, dass die Jugendlichen in den Erwachsenen nicht mehr die Repräsentanten ihrer Zukunft sehen. Während in einer traditionellen und auch noch in einer modernen Gesellschaft die Erwachsenen das zukünftige Leben der Jugendlichen verkörpern, ist dies in der radikal modernen Gesellschaft nur mehr bedingt der Fall. Der gesellschaftliche Wandel hat sich dermassen beschleunigt, dass sowohl Jugendliche als auch Erwachsene im Grunde genommen nur noch wissen können, dass die Zukunft *anders* sein wird als die Gegenwart. Dieses Anders-Sein ist aber nicht konkret mit Inhalt zu füllen. Somit ver-

⁶ Die aktuelle Diskussion um die Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung müsste auch einmal in diesem Licht geführt werden. Verlängerte Studienzeiten führen zwar zu mehr Sozialprestige und Lohnforderungen, garantieren aber keine besseren Berufsleute, sprich: Lehrkräfte.

lieren die Erwachsenen ihre Funktion als Vorbilder der Jugendlichen und Träger zukünftiger Bedeutungen. Wo sie mit dem Anspruch auftreten, dies trotzdem noch tun zu können, das heisst über die Zukunft verfügen zu können, werden sie zurückgewiesen⁷.

Die Nivellierung der Generationengrenzen hat Auswirkungen auf die Schule. Die Lehrerinnen und Lehrer sind nicht mehr die Torwarter am Eingang zur Erwachsenenwelt. Sie haben ihre Bedeutung als Repräsentanten der Zukunft der Jugendlichen verloren. In der Masse, wie die Jugendlichen bereits als Jugendliche an der Erwachsenenwelt teilnehmen, brauchen sie niemanden mehr, der ihnen diese Welt erschliesst. In der Informationsgesellschaft verfügt die Schule nicht mehr über das Bildungsmonopol. Auch wenn Informiertheit nicht dasselbe ist wie Bildung, vermitteln die Medien einen schier unbeschränkten Zugang zu Fakten, Daten, Informationen und Kenntnissen, also dem "Rohstoff" für Bildungsprozesse. Zwischen Lehrer/Lehrerin und Schüler/Schülerin besteht in einer wesentlichen Hinsicht Gleichheit. Was immer ein Lehrer/eine Lehrerin sagen mag, es wird immer einen Schüler/eine Schülerin geben, der/die widersprechen kann, da er/sie schon ähnliches erlebt oder wenigstens davon gehört hat. Die Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern erlangen auf eine Art und Weise Bedeutung, die sie bislang nicht hatten. Die Egalisierung des pädagogischen Verhältnisses erfordert einen anderen Umgang zwischen den Generationen. Die "Beziehungsarbeit" gehört, ob gewollt oder nicht, in zunehmendem Masse ins Pflichtenheft des Lehrers und der Lehrerin. Das führt zu einer enormen Belastung der traditionellen Funktion der Beurteilung, Benotung und Selektion, welche die Lehrperson formell als Autoritätsperson definieren. Ein Berater kann schwerlich ohne inneren Zwiespalt zugleich Bewerter sein.

Der Autoritarismus verliert seine legitimatorische Kraft. Der gesellschaftliche Hintergrund ist nicht mehr so, dass autoritäre Lösungen für die anstehenden Probleme in Schule und Bildung Akzeptanz fänden. Ohne Stützung durch traditionelle Werte und Ziele verlieren autoritäre Massnahmen im schulischen Kontext ihre normative Deckung. Das gilt auch für das Eltern-Kind-Verhältnis. Das Alter, in dem Kinder von ihren Eltern unabhängig werden, hat sich in den letzten Jahren nach unten verschoben (vgl. Coleman 1987, p. 35; Fend 1988, p. 111ff.). Der Rückgang des Autoritarismus führt zu einer weit früher erreichten Egalität im Umgang der Generationen miteinander. Zumindest wird diese Egalität immer früher eingeklagt. Das kann Eltern zur falschen Folgerung verleiten, dass sie für das Wohl ihrer Kinder nicht mehr verantwortlich sind, während in Wirklichkeit auch noch Jugendliche auf elterliches Unterstützung angewiesen sind.

Mit dem Schwinden der gesellschaftlichen und kulturellen Selbstverständlichkeiten hat die Schule viele ihrer bisher unbestrittenen Merkmale verloren. Sie hat keinen selbstverständlichen Auftrag mehr. Nicht dass sie ihre gesellschaftliche Funktion verloren hätte, worin aber diese genau besteht, ist in einem Zustand, wo die Gesellschaft nur mehr schwache Zielvorgaben machen kann, nicht leicht eruierbar. Die Offenheit der Zukunft macht die Schule als Ort der Einführung in die Erwachsenenwelt ambivalent. Auf der einen Seite steigt ihre Bedeutung in formaler Hinsicht - ein guter Schulabschluss wird immer mehr zur Bedingung für gesellschaftlichen Erfolg. Auf der anderen Seite sinkt ihre Bedeutung in inhaltlicher Hinsicht - was man in der Schule lernt, lernt man immer weniger fürs Leben, da unsere Kenntnisse immer schneller veralten.

⁷ Man kann die Auseinandersetzung um das Wohlgroth-Areal in Zürich so verstehen. Die Kommunikation, die heutige Erwachsene - meist unter dem Einfluss psychologischer Empfehlungen - oft krampfhaft suchen, ist von den Jugendlichen verweigert worden.

Die Offenheit der Zukunft und die Rasanzen des gesellschaftlichen Wandels werfen die Schule auf sich selbst zurück. Das Bildungssystem wird zum "autopoietischen" System, eine Entwicklung, die von der Luhmannschen Systemtheorie affirmativ beobachtet wird. Das Bildungssystem entwickelt seine eigene Logik, die von der Gesellschaft allenfalls noch irritiert, in ihrer Zielsetzung aber nicht mehr orientiert werden kann⁸.

Ob aus der Nivellierung der Generationengrenze eine "Erosion des sozialen Kapitals" unserer Gesellschaft folgt, wie Coleman (1987) glaubt, ist zweifelhaft. Die Folgerung wäre nur dann zwingend, wenn unsere Schulen unverändert blieben. Die aktuell beobachtbare Zunahme der Verschulung des Jugendalters bei gleichzeitigem Verlust des Zukunftsbezugs von Schule muss aber Anlass sein, um zu fragen, wie unsere Schule zu verändern ist. Die Schule verweist nicht mehr ohne weiteres auf das spätere Leben, womit sie aufgerufen ist, eine eigene Symbolik zu entwickeln, das heisst die Schule muss in Zukunft für sich Sinn machen.

Eine Möglichkeit, wie Schule eigenen Sinn gewinnen kann, liegt in der Forderung, die Schule zum Lebensraum zu machen. Die Schule soll vom blossen Lernort zum Lebensraum werden (vgl. z.B. Braun 1993). Die Forderung ist nicht so falsch, wie sie vielen erscheint. Falsch ist lediglich die Gleichsetzung von schulischem mit auserschulischem Leben. Selbstverständlich kann die Schule nicht "das" Leben repräsentieren oder gar sein. Sie kann immer nur "ein" Leben bzw. eine Lebensform beinhalten. Warum aber nicht die Schule in diesem Sinn zu einer Lebensform machen?⁹

7 Autonomisierung

Ich komme zu meinen abschliessenden Gedanken. Ich werde keine direkten Folgerungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ziehen. Vielmehr werde ich fragen, welche Organisationsform von Schule auf die diskutierten gesellschaftlichen Veränderungen am besten reagieren kann. Dabei setze ich voraus, dass die organisatorische Gestalt einer Schule das unterrichtliche Handeln der Lehrerinnen und Lehrer genauso beeinflusst wie ihr Bewusstsein und das, was sie während ihrer Ausbildung gelernt haben. Es nützt wenig, neue Unterrichtsformen einführen zu wollen, solange sich die Lehrpersonen ausserhalb des Unterrichts dazu im Widerspruch verhalten müssen. Die aktuelle Reformdiskussion um unsere Schulen leidet an der Naivität, didaktische Erneuerungen einführen zu wollen, ohne in Rechnung zu stellen, dass deren Umsetzung an organisatorische Innovationen gebunden ist. Veränderungen in einer komplexen, zukunfts-offenen Gesellschaft wie der unseren gelingen nicht, wenn sie ausschliesslich am Individuum ansetzen und nicht institutionell gestützt werden.

Die Bürokratie ist keine innovationsfreundliche Organisationsform. Sie verkörpert die Kontrollmentalität des mechanistischen Weltbildes. Doch dieses ist überholt. "Eine zentralistische Steuerung des universalen Mensch-Umwelt-Systems oder auch nur eines seiner zahllosen Subsysteme ist nicht mehr möglich, wie viele Hierarchiestufen und Verzweigungen untergeordneter Agenturen der zentralen Kontrollinstanz man immer vorsehen wollte" (Schönbach 1994, p. 50). Auch die Organisation von Lernprozessen hat davon auszugehen. Solange Lehrerinnen und Lehrer in hierarchische

⁸ Das braucht kein Widerspruch zur vorher konstatierten engen Anbindung des Beschäftigungs- an das Bildungssystem zu sein. Die Anbindung ist weitgehend formal, während inhaltlich kaum Vorgaben gemacht werden.

⁹ Dass Schule, die explizit als Lebensraum eingerichtet wird, von den betroffenen Schülerinnen und Schülern durchaus positiv beurteilt wird, zeigt eine kürzlich unter meiner Leitung durchgeführte Untersuchung an zwei Tagesschul-Klassen in der Stadt Zürich (vgl. Häuselmann 1994).

Strukturen eingebunden bleiben und als Kontrollobjekte behandelt werden, wird es ihnen nicht gelingen, die Schülerinnen und Schüler als Subjekte von Lernprozessen (als "autonome Lerner/innen") wahrzunehmen. Wenn der Staat mit seinen Innovationsagenturen an die Lehrerschaft den "Nürnberger Trichter" anlegt, darf er sich nicht wundern, wenn die Lehrerschaft dieses Muster im Unterricht reproduziert (vgl. *Strittmatter* 1990, p. 183). Die Qualität des unterrichtlichen Lernklimas kann nicht besser sein als die Qualität des organisationalen. Deshalb sollte die Veränderung von Schule, gerade auch dann, wenn sie eine didaktische Zielsetzung hat, an den schulischen Organisationsstrukturen ansetzen. Die Schule sollte *strukturell* zu einem Vorbild für Lernen werden, indem sie den Schülerinnen und Schülern vorlebt, wie man sich permanent verändert.

Die Perspektive auf das autonome Lernen ermöglicht einen Ansatz zur Reform von Schule. Dabei erweisen sich die Bedingungen organisationalen Lernens als nicht fundamental verschieden von denjenigen des individuellen Lernens. Als bürokratische ist eine Organisation wenig lernfähig. Sie ist schwerfällig, wenn es darum geht, sich schnell ändernden Bedingungen anzupassen. Das zeigt das Verhältnis von Schule und Familie. Noch immer ist die Schule ausgerichtet auf die bürgerliche Form von Familie mit klarer Arbeitsteilung zwischen Mann und Frau und einer zeitlich schier unbegrenzten Verfügbarkeit der Mutter. Davon abweichende Familientypen, wie alleinerziehende Eltern, partnerschaftliche oder Zwei-Karrieren-Ehen, die es heute immer mehr gibt, geraten von seiten der Schule unter Druck. Dabei zeigt die Schule wenig Bereitschaft, auf die veränderten Bedürfnisse der Eltern einzugehen. Blockzeiten und Tagesschulen sind in den Augen vieler Verantwortlicher Ansprüche egoistischer Eltern, die lediglich an sich selbst und ihre Selbstverwirklichung denken. Das ist ein gefährliches Argument, da es die gesellschaftlichen Veränderungen, von denen die Rede war, völlig missachtet. Die Individualisierung, Egalisierung und Pluralisierung unserer Lebenswelt kann von der Schule nicht ignoriert werden. Das aber heisst, dass auch auf seiten der Schule pluralistische Formen entstehen müssen, die dem Pluralismus der Familie entsprechen. Statt dessen verharrt unser Schulsystem weitgehend in einem überkommenen Monismus und erweist sich als nahezu unfähig zur Anpassung.

Lernen, auch organisationelles, setzt Freiräume voraus. Es macht heute keinen Sinn mehr, schulische Innovationen zentralistisch und bürokratisch zu verordnen. Die Erfahrungen mit der Bildungsreform der 60er und 70er Jahre zeigen, dass Innovationen im Bildungsbereich wenig effizient sind, wenn sie von oben verordnet werden. Der Erfolg von Schulreformen entscheidet sich letztlich auf der Ebene der Einzelschulen (vgl. *Fend* 1986; *Huberman & Miles* 1984). Weil sie nicht funktionieren, nicht akzeptiert werden und im Einzelfall nicht passen, ist die Zeit der zentralen Reformplanungen vorbei (vgl. *Rolff* 1993, p. 9, 108f.). Da es die Lehrerinnen und Lehrer sind, die eine Schulreform tragen, sollen auch sie es sein, die sie durchführen. Zumindest die Bereitschaft zur Reform muss bei den Lehrpersonen vorausgesetzt werden können, soll eine Reform gelingen.

Mit der Dynamisierung des gesellschaftlichen Wandels muss schulische Innovation gleichsam auf Permanenz geschaltet werden. Veränderung von Schule kann nicht mehr länger ein punktuell Ereignis sein. Sie muss zur Daueraufgabe werden, das heisst sie muss institutionalisiert werden. Das kann aber nur gelingen, wenn eine permanente Innovationsfähigkeit und -bereitschaft auf der Ebene der einzelnen Schule selbst vorhanden ist. Soll Innovation vom Ereignis zum Prozess werden, kann sie nicht mehr von oben verordnet und gesteuert werden. Innovationen müssen von den betroffenen Schulen selbstverantwortlich durchgeführt werden.

Die bürokratische Organisation von Schule und schulischer Innovation mag solange gerechtfertigt gewesen sein, wie in Bildungseinrichtungen uniforme, stereotyp wieder-

kehrende Verrichtungen, die mit einem festen Bestand an Wissen bewältigt werden konnten, auszuführen waren. In einer dynamischen Gesellschaft ist dies aber nicht mehr länger der Fall. Wir brauchen ein neues Organisationsverständnis von Schule, das auf Distanz geht gegenüber dem Bürokratiemodell, das eine optimale Anpassung an die diskutierten gesellschaftlichen Veränderungen nicht mehr ermöglicht. Die Schule muss nicht nur lernen, sie muss lernen zu lernen. Lernen zu lernen, um den Prozess der Anpassung an den beschleunigten gesellschaftlichen Wandel zu optimieren.

Es kann nicht mehr Inhalt dieses Aufsatzes sein, im Detail darauf einzugehen, wie die Schule lernen kann zu lernen. Vorschläge dazu werden zur Zeit vor allem unter dem Namen der "Organisationsentwicklung von Schule" gemacht. Organisationsentwicklung ist die Antwort auf das Scheitern der Makroreformen des Schulsystems. An deren Stelle tritt eine Mikroperspektive, die die einzelne Schule fokussiert. Einheit der Schulreform ist nicht mehr das Schulsystem als Ganzes, sondern die einzelne Schule. Dadurch findet eine Dezentralisierung der Reform statt. Die einzelnen Schulen sollen befähigt werden, Reformen selbst an die Hand zu nehmen und die Verantwortung für Innovationen selbst zu tragen mit dem Ziel der permanenten selbstverantworteten Selbsterneuerung.

Die Iteration von Ausdrücken, deren Akzent auf dem Selbst liegt, ist kompatibel mit der Diagnose der radikalen Modernität unserer Gesellschaft, wie ich sie oben gegeben habe. Selbständigkeit, Selbsterhaltung, Selbstverantwortung etc. sind zentrale Merkmale moderner Gesellschaften. Wie sich im Verhältnis der Geschlechter Restbestände unserer prämodernen, feudalen Vergangenheit auflösen und Heteronomie in Autonomie übergeht, sollen im Bildungssystem hierarchische Strukturen abgebaut und durch grössere Selbständigkeit der Schulen ersetzt werden. Das neue Organisationsverständnis von Schule mit seiner Abkehr vom zentralistischen und hierarchischen Denken entspricht der Zuwendung des künstlerischen Ausdrucks zur "Aperspektive" (*Gebser*) (vgl. Abschnitt 3).

Es ist also kein Zufall, dass die seit einiger Zeit diskutierten neuen Organisationsmodelle für Schule auf das Zauberwort der *Selbstorganisation* bezogen sind. Das Selbst spielt nicht nur auf der Ebene der Individuen, sondern auch auf derjenigen der Organisationen eine zunehmend wichtigere Rolle (vgl. *Probst* 1987; *Rolff* 1993).

Selbstorganisierte Schulen sind nur erreichbar über ein neues Verständnis des Lehrerinnen- und Lehrerberufs. Schule kann nicht mehr länger bloss als Unterrichtsanstalt verstanden werden. Und Lehrpersonen sind nicht mehr einfach "Fachleute für das Lernen"¹⁰. Es ist zynisch zu meinen, ein Lehrer, der "seine Aufgabe der Lernhilfe und der Verteilung von Berechtigungen optimal erfüllt" habe, habe auch "die ihm mögliche Verantwortung erfüllt", alles weitere unterliege der Verantwortung des Schülers bzw. seiner Eltern (vgl. *Giesecke* 1990, p. 24). Hier macht sich ein Fundamentalismus breit, der nicht in unsere Zeit zu passen vermag. Die Anforderungen an die Lehrkräfte beschränken sich je länger desto weniger auf pädagogische und didaktische Kompetenzen. Es genügt allerdings auch nicht, die Beratungsfunktion der Lehrerinnen und Lehrer auszubauen. Gefragt sind Innovationsbereitschaft und ein Engagement an der Schule als Ganzes. Nicht das Klassenzimmer, sondern die Schule muss zum Orientierungspunkt für die Lehrpersonen werden. Nicht "Ich und meine Klasse", sondern "Wir und unsere Schule" soll als Losung das Lehrerbewusstsein bestimmen. Die Zusammenarbeit im Lehrerkollegium ist von zentraler Bedeutung bei der Verwirklichung einer innovativen, lernenden und sich selbst organisierenden Schule. Lehrerinnen und Lehrer sind Fachpersonen - nicht für Lernen, sondern für *Schule!*

¹⁰ So die These 2 des Berufsleitbildes des Dachverbandes der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH).

Organisationsentwicklung von Schule erfordert Personalentwicklung. Lehrerinnen und Lehrer müssen auf ihre neuen Aufgaben vorbereitet werden. Das bedeutet Weiterbildung des Qualifikationspotentials des Kollegiums. In der Lehrerbildung ist nicht Standardisierung der Lehrtätigkeit gefragt, sondern die Schaffung von Flexibilität und Innovationsfähigkeit. Gefordert sind Schlüsselqualifikationen, die darin bestehen, auf unvorhersehbare Situationen reagieren zu können. Zur Veränderung von Schule gehört heute ganz wesentlich die Schaffung einer Kooperationskultur an Schulen.

Den Schulleiterinnen und Schulleitern kommt in diesem neuen Verständnis von Schule eine im wesentlichen anregende, unterstützende und beratende Funktion zu. Sie sind Moderatorinnen und Moderatoren, die strukturieren und leiten, sich selbst aber zugunsten des Teams zurücknehmen. Und sie müssen überzeugen. Nicht zuletzt, um den qualitativen Wandel von der heteronomen zur autonomen Schule zu initiieren. Der Schulleiter oder die Schulleiterin muss von der Bedeutung dieses Wandels überzeugt und bereit sein, die Vorbehalte und Ängste des Kollegiums diesem Wandel gegenüber abzubauen.

Mit dem Wandel der Schule zu einem sich selbst organisierenden System wird die Anpassungsfähigkeit und Innovationskraft von Schule verbessert. Dies ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass unsere Schulen auf die im ersten Teil dieses Aufsatzes aufgezeigten gesellschaftlichen Veränderungen angemessen reagieren können. Wie sie dies im einzelnen tun, das heisst was die Lösungen sein werden, dies kann nicht vorausgesagt werden. Autonomie von Schule besteht auch darin, dass die pädagogischen Experten an Bedeutung verlieren und vom Podest der Besserwisser herabsteigen, um auf gleicher Ebene mit den pädagogischen Praktikern an der Lösung unserer Zukunftsaufgaben zu arbeiten.

Literatur

- Beck, U. (1983) Jenseits von Stand und Klasse? In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten. Sonderband 2 der Sozialen Welt*, 35-74. Göttingen: Schwartz. - Beck, U. (1986) *Risikogesellschaft - Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp. - Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (1990) *Das ganz normale Chaos der Liebe*. Frankfurt: Suhrkamp. - Blumenberg, H. (1976) Selbsterhaltung und Beharrung - Zur Konstitution der neuzeitlichen Rationalität. In H. Ebeling (Hrsg.), *Subjektivität und Selbsterhaltung - Beiträge zur Diagnose der Moderne*, 144-207. Frankfurt: Suhrkamp. - Blumenberg, H. (1988) *Die Legitimität der Neuzeit*. Frankfurt: Suhrkamp. - Bönsch, M. (1994) Zur Neubestimmung der Lehrerrolle: Zum Verhältnis von Schule und LehrerInnen. *Unterrichtswissenschaft*, 22, 75-87. - Borkowsky, A. (1991) Kinder und Jugendliche ausländischer Herkunft im Bildungssystem der Schweiz. *Amtliche Statistik der Schweiz Nr. 318*. Bern: Bundesamt für Statistik. - Braun, K.-H. (1993) Die Unterrichtsschule am Ausgang ihrer Epoche. *Neue Sammlung*, 33, 71-99. - Bundesamt für Statistik (Hrsg.) (1992) *Die Schweizerische Arbeitskräfteerhebung (SAKE)*. Bern: Bundesamt für Statistik. - Bundesamt für Statistik (Hrsg.) (1994) *Statistisches Jahrbuch der Schweiz 1994*. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung. - Coleman, J. (1987) Families and Schools. *Educational Researcher*, 16(6), 32-38. - Desmahis, J.F.E. (1986) Femme (Morale). In D. Diderot & J.-B. d'Alembert (Hrsg.), *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, Vol. 1, 472-475. New York: Readex Microprint Corporation. - Diserens, M. (1991) L'activité professionnelle des femmes en Suisse: quelques considérations statistiques et démographiques. In O. Blanc & P. Gilliland (Hrsg.), *Suisse 2000 - Enjeux démographiques*, 141-163. Lausanne: Editions Réalités sociales. - Eidgenössische Kommission für Frauenfragen (Hrsg.) (1993) *Wer denn? Wo denn? - Ein Leitfaden zur familienexternen Kinderbetreuung*. Bern: Eidg. Drucksachen- und Materialzentrale. - Elias, N. (1992) *Studien über die Deutschen - Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert*. Frankfurt: Suhrkamp. - Fend, H. (1986) Gute Schulen - Schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 82, 275-293. - Fend, H. (1988) *Sozialgeschichte des Aufwachsens - Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert*. Frankfurt: Suhrkamp. - Fend, H. (1990) *Bildungskonzepte und Lebensfelder Jugendlicher im sozialhistorischen*

- Wandel. In *Wie öffnet sich die Schule neuen Entwicklungen und Aufgaben?* Bericht über ein OECD/CERI-Seminar, 42-66. Bonn-Oedeheven: Köllen. - Fuchs, W. (1983) Jugendliche Statuspassage oder individualisierte Jugendbiographie? *Soziale Welt*, 34, 341-371. - Gebser, J. (1986) *Ursprung und Gegenwart*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag. - Giddens, A. (1990) *The Consequences of Modernity*. Stanford: Stanford University Press. - Giesecke, H. (1990) Die Berufsethik des Lehrers ist seine Professionalität. *Die Deutsche Schule*, 82, 21-24. - Goodman, N. (1984) *Weisen der Welterzeugung*. Frankfurt: Suhrkamp. - Häuselmann, S. (1994) Tagesschule und Freizeit - Eine Erhebung an zwei parallelen Klassen der Tagesschulen Bungertwies und Staudenbühl in der Stadt Zürich. Lizentiatsarbeit am Pädagogischen Institut der Universität Zürich. - Haug, W. (1990) Sterben die Schweizer aus? Überlegungen zum bevorstehenden Bevölkerungswandel. In H. Ringeling & M. Svilar (Hrsg.), *Alter und Gesellschaft*, 9-30. Bern: Haupt. - Herzog, W. (1985) Der Körper als Thema der Pädagogik. In H. Petzold (Hrsg.), *Leiblichkeit - Philosophische, gesellschaftliche und therapeutische Perspektiven*, 259-301. Paderborn: Junfermann. - Hirsch, F. (1980) *Die sozialen Grenzen des Wachstums - Eine ökonomische Analyse der Wachstumskrise*. Reinbek: Rowohlt. - Höhn, Ch. (1989) Demographische Trends in Europa seit dem 2. Weltkrieg. In R. Nave-Herz & M. Markefka (Hrsg.), *Handbuch der Familien- und Jugendforschung, Bd. 1*, 195-209. Neuwied: Luchterhand. - Homer-Dixon, T.F., Boutwell, J.H. & Rathjens, G.W. (1993) *Environmental Change and Violent Conflict. Scientific American*, 268 (2), 16-23. - Huberman, A.M. & Miles, M.B. (1984) *Innovation up Close. How School Improvement Works*. New York: Plenum Press. - Hutter, T. & Jakob, U. (1990) *Tagesbetreuung für Kleinkinder - Hintergründe, Einstellungen, Bedürfnisse und Angebote*. Zürich: Sozialamt der Stadt Zürich. - Jantsch, E. (1982) *Die Selbstorganisation des Universums - Vom Urknall zum menschlichen Geist*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag. - Jencks, Ch. (1978) *Die Sprache der postmodernen Architektur - Die Entstehung einer alternativen Tradition*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt. - Kant, I. (1983) Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In I. Kant, *Werke in sechs Bänden, Bd. 6*, hrsg. von W. Scheihschel, 51-61. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. - Koselleck, R. (1984) *Vergangene Zukunft - Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt: Suhrkamp. - Ley, K. (1984) Von der Normal- zur Wahlbiographie? In M. Kohli & G. Robert (Hrsg.), *Biographie und soziale Wirklichkeit*, 239-260. Stuttgart: Metzler. - Luhmann, N. (1992) *Beobachtungen der Moderne*. Opladen: Westdeutscher Verlag. - Pädagogische Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.) (1992) *Schulstatistik 1992*. Zürich. - Probst, G.J.B. (1987) *Selbstorganisation - Ordnungsprozesse in sozialen Systemen aus ganzheitlicher Sicht*. Berlin: Paul Pavey. - Rolff, H.-G. (1993) *Wandel durch Selbstorganisation - Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim: Juventa. - Rousseau, J.-J. (1975) *Emil oder Über die Erziehung*. Paderborn: Schöningh. - Schlömerkemper, J. (1992) Verbindlichkeit entwickeln - Über den Umgang mit der Widersprüchlichkeit des Lehrens und Lernens. *Die Deutsche Schule*, 2, Beiheft 1992, 23-35. - Schönbach, P. (1994) Kontrollprobleme vor und nach dem Jahr 2000. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 25, 43-53. - Schütze, J. (1992) *Geburtenrückgang und Kinderwunsch*, In E. Voland (Hrsg.), *Fortpflanzung: Natur und Kultur im Wechselspiel - Versuch eines Dialogs zwischen Biologen und Sozialwissenschaftlern*, 170-188. Frankfurt: Suhrkamp. - Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hrsg.) (1992) *Mädchen - Frauen - Bildung. Unterwegs zur Gleichstellung*. Bern: EDK. - Slama, F.R. (1993) *Androgyn: Die postmodernen Geschlechter?* Lizentiatsarbeit am Pädagogischen Institut der Universität Zürich. - Sommer, J.H. & Höpflinger, F. (1989) *Wandel der Lebensformen und soziale Sicherheit in der Schweiz*. Grösch: Rüegg. - Strittmatter, A. (1990) Von der Akzeptanz von Neuerungen zur schulischen Organisationsentwicklung. In: *Wie öffnet sich die Schule neuen Entwicklungen und Aufgaben?* Bericht über ein OECD/CERI-Seminar, 177-188. Bonn-Oedeheven: Köllen. - Taylor, Ch. (1993) Die Politik der Anerkennung. In Ch. Taylor, hrsg. von A. Gutmann, *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*, 13-78. Frankfurt: Fischer. - Troutot, P.-Y., Trojer, J. & Pecorini, M. (1989) *Crèches, garderies et jardins d'enfants - Usage et usagers des institutions genevoises de la petite enfance*. Genève: Service de la Recherche Sociologique.