Zeitschrift: Widerspruch : Beiträge zu sozialistischer Politik
Herausgeber: Widerspruch
Band: 17 (1997)
Heft: 33

Artikel: Der Angriff der Bildungselite auf die Volksbildung
Autor: Graf, Martin A. / Graf, Erich O.
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-651729

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 14.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Martin A. Graf / Erich O. Graf

Der Angriff der Bildungselite auf die Volksbildung

Bildungssoziologische Anmerkungen zur aktuellen Reformdiskussion

In der Diskussion um die Zukunft der Bildungsinstitutionen wird ein in der schweizerischen Demokratie zentrales Konzept institutionalisierter Bildung in Frage gestellt: jenes der Volksbildung. Die Institutionalisierung der Volksbildung zu Beginn des 19. Jahrhunderts war der Versuch, die Gleichheitspostulate der Aufklärung und der Französischen Revolution, vermittelt über die Volksschule, für die nachwachsende Generation so umzusetzen, dass die geburtsständische Gesellschaftsorganisation in eine berufsständische überführt werden konnte. Die Diskussion ist zudem von der grundsätzlichen Ambivalenz von Bildungsprozessen und ihrer Institutionalisierung in der Volksschule durchzogen.

Die Reformdiskussionen sind nur vordergründig bestimmt durch die Anpassung an die technologische Revolution, durch Modernisierungsimperative aus wirtschaftlichen Kreisen, die in sachfremder Analogie vom "Rohstoff" Bildung reden, sowie von finanzpolitischen Sparüberlegungen, die nur schlecht den Ruf nach weiterer Privilegierung einer Elite kaschieren. Die zwanzig Prozent Maturanden, die allenfalls für Längst-Maturierte genug sind, entsprechen ohnehin dem Niveau eines "Entwicklungslandes". Begleitet werden die Diskussionen um das kulturelle Kapital Bildung von Forderungen nach Privatisierungen der Schulen, nach Konkurrenz zwischen staatlichen und privaten Institutionen, nach einer wie auch immer gearteten Orientierung des "Bildungsangebotes" auf die sogenannte wirtschaftliche Nachfrage.

Die Diskussion ist in ihrem Kern alt, schlicht antiquiert. Dies betrifft nicht nur die immer wieder beklagte Lebensferne der Schule, ihren technologischen Rückstand, sondern auch die immer wieder beargwöhnte akademische Distanz der Universitäten zur Wirtschaft. Aber auch innerhalb der Schule wurden Fragen der Schulentwicklung bald einmal als Methodenfragen diskutiert – schon der Lehrerstreit zu Ifferten bei Pestalozzis Epigonen weist unmissverständlich darauf hin. Gegen die allgemein grassierende Amnesie sind deshalb einige Anmerkungen festzuhalten, um in Umkehrung eines geflügelten Wortes von Adam Michnik niemandem eine vorschnelle Amnestie zu gewähren.

Bildungssoziologische Annäherungen

Zunächst ist eine zentrale Unterscheidung zu treffen, nämlich die zwischen Bildung im Sinne eines durchlaufenen, selbstreflexiven, die Persönlichkeit strukturierenden und damit zukünftig wirksamen Prozesses eines Individuums einerseits und den Wissens- und Verhaltensbeständen, die

durch ein Bildungssystem erschlossen oder vermittelt, zensuriert oder transformiert werden andererseits. Der Begriff der Bildung impliziert die Fähigkeit einer Kultur, sich selber zu reflektieren, dass heisst die eigene Tradition, ihre zentralen Werte und die in ihr geltenden Institutionen zu relativieren. Zur gesellschaftlichen Basis haben Bildungsprozesse *nach aussen* auf Dauer gestellte Handelsbeziehungen mit anderen Gesellschaften, mit fremden Kulturen; sie reagieren damit auf die kommunikative und normative Verknüpfung unterschiedlicher kommunikativer und normativer Kontexte (Graf 1996). *Nach innen* entspricht dem eine Differenzierung der Integrationstypen in sozial- und systemintegrative Aspekte (Habermas 1981). Damit stellen Bildungsprozesse eine notwendige gesellschaftliche Reaktion auf die soziale Binnendifferenzierung dar, welche auf Überschussproduktion basierend die Rollen des religiösen Weltinterpreten, des Herrschers und des Kaufmanns möglich macht. Im Bildungsprozess wird eine notwendig sozial differenzierte Erziehung zugleich reflexiv.

Mit der sozialen Binnendifferenzierung der Gesellschaft wird auch entsprechend die Kultur differenziert, so dass die sozialen wie kulturellen Binnendifferenzierungen Anlass zur Kritik der eigenen Kultur geben. Dadurch entsteht ein Interpretationsspielraum der sozialen Ordnung, der interpretativ offen und nicht bloss rituell ist und bewältigt werden kann (Eder 1980). Während Rituale nur eine Kultur unverändert zu reproduzieren erlauben, stellen Bildungsprozesse als Reflexion auf frühere Anpassungen durch Veränderungen hindurch Kontinuität her. Bildungsprozesse sind deshalb aus evolutionstheoretischer Perspektive spätestens an jenem Punkt notwendig, wo eine Gesellschaft mit anderen Gesellschaften zu ihrer eigenen Reproduktion notwendige Austauschbeziehungen stabilisieren und damit die eigene Kultur im Austausch mit einer fremden Kultur reproduzieren muss. Handelsbeziehungen verlangen die Offenheit und Reflexivität von Bildungsprozessen. Damit werden aber die Selbstverständlichkeiten der eigenen Kultur relativiert. Die soziale Differenzierung der Gesellschaft selber kann nicht mehr einfach bloss rituell gesichert werden, sie gerät unter Legitimationsdruck. Bildung ist ihrem Begriffe nach ein Stück weit eine der Institutionalisierung des Austauschs dienende, kritische und relativierende Selbstbezüglichkeit, d.h. Bildungsprozesse dienen der Enttraditionalisierung von Subjekt und Kultur (Graf 1996).

Das mit Bildungsprozessen verbundene herrschaftspolitische Dilemma löst die Gesellschaft, so die Analyse Heydorns, mit dem Abbruch der Reflexion auf ihre gesellschaftliche Basis sozialer Privilegierung, d.h. mit der Leugnung ihrer sozialen Bedingung. Im Anschluss an die herrschende Philosophie übernimmt die Diskussion um Bildung eine von der Praxis getrennte Erkenntnisbehauptung – das Interesse des Subjekts verschwindet hinter den institutionell vermittelten Wissens- und Verhaltensbeständen. Vergessen geht im Verlaufe einer erfolgreichen Institutionalisierung von Bildung ihre Entstehungsgeschichte; dass da einmal mehr war als eine Auseinandersetzung um Schiefertafeln oder ums Internet. Bildung gehört zum Kernbestand pädagogischen Denkens von Pestalozzi, Montessori,

Freinet, Goodman oder Neill und anderen mehr. Als subjektzentrierter Prozess entzieht sie sich dem Versuch ihrer Institutionalisierung und erfolgt dieser gleichsam zum Trotz – gelegentlich wird sie gar als Störung des Bildungsbetriebs aktiv (Heydorn 1979).

Der Begriff des Bildungssystems ist demnach Ausdruck eines notwendigen, aber unauflösbaren Widerspruchs: Bildung ist ein reflexiver Prozess mit zunehmender Urteilskraft und Kritikfähigkeit, dem eigene und fremde Erfahrungen zunehmend unterstellt werden. Bildung ist ein dialektischer Prozess, nicht allein kumulativ, der Unterscheidungen einführt und Neubewertungen vornimmt, dass heisst, dass Lernen mit Verlernen und mit Kritik einhergeht. Mit zunehmender Urteilsfähigkeit nimmt die Fähigkeit zu, zu entscheiden, auch was man nicht lernen will – das nennt man gemeinhin Autonomie, auch Mündigkeit. Jürgen Habermas (1969) hat schon zu Beginn der sechziger Jahre die Beschneidung der "Freiheit des Lernens (und die, nicht zu lernen)" beklagt. Kein Bildungssystem verbucht die Lernverweigerung gegenüber seiner Systemlogik und den curricular diktierten Inhalten als "Bildungs"-Erfolg, sehr wohl aber als Kritik an seiner "symbolischen Macht" als staatliche Institution. Die Systemlogik beschneidet in diesem Falle die Zugangsmöglichkeiten zu höheren Stufen, die Institution bewertet die Verweigerung als abweichendes Verhalten normativ-moralisch.

Kurz, Bildungsinstitutionen im herkömmlichen Sinne sind soziale Orte, in denen "Lernen" angeregt, verordnet, diktiert, aber auch fixiert und begrenzt wird, und wo Bildung im Sinne der Selbstreflexion auf Individuum und Kultur allenfalls als Nebenprodukt anfällt; und das ist keine Panne, sondern ist eine ihrer zentralen Funktionen. Bildungssysteme sind deshalb auch Orte individueller und kultureller Enteignung (Graf 1988).

Bildungssystem und Nationalstaat

Bildungssysteme sind zunächst nationalstaatliche Einrichtungen. Nach dem reformatorischen Anfang wurden sie als Mittel obrigkeitsstaatlich verordneter Modernisierung konzipiert. Sie übernehmen später die Funktion, die substantiellen Gleichheitspostulate im Gefolge der Aufklärung und der Französischen Revolution in solche sozialer, aber weiterhin berufsständisch begrenzter Mobilität umzumünzen und dadurch Bildungschancen zu eröffnen, zu legitimieren aber auch zu beschränken: Adel und eine Auslese des Bürgertums gehen Hand in Hand (Bourdieu 1991). Die Bildungssysteme haben auch die Funktion, moderner Verwaltungsrationalität zum Durchbruch zu verhelfen. Jahrgangsklassen, Nationalsprache, Nationalgeschichte usw. gehören deshalb mit zum zentralen Programm (Ramirez et. al. 1984). In diesem Sinne setzen sie eine Rationalität, wie sie sich u.a. in der Einrichtung des Beamtenstaates ausgedrückt hat, mit nur zum Teil anderen Mitteln fort (Lenhardt 1984). Bildungssysteme waren immer schon an die Rationalität staatlicher Verwaltung gebunden. Erworbene Bildung ist staatlicher Kontrolle direkter zugänglich als vererbter oder erworbener Besitz (v.Friedeburg 1986). Wirtschaftliche Interessen kamen zu Beginn nicht auf

unvermittelte Art und Weise vor, es sei denn als ideologisches Beiwerk oder indirekt, sofern später der Staat Wirtschaftsförderung durch spezifische Fachbildung, zum Beispiel das Ingenieurwesen mitplante.

Es war umgekehrt so, dass das Bildungsobligatorium mit ökonomischen Argumenten bekämpft wurde. Mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht und dem Verbot der Kinderarbeit verloren Bauern- und Arbeiterfamilien überlebensnotwendige Einkünfte, die Schultermine hatten deshalb zunächst neben der eigentlichen Arbeit, für Arbeiterkinder zu Randzeiten oder für Bauernkinder im Winter zu erfolgen. Für gewisse wirtschaftliche Interessen waren gebildete Menschen zudem nur hinderlich und die Ausbildungszeit hinausgeworfenes Geld. Dasselbe galt aber auch aus der Perspektive von Familien; oft genug musste das individuelle Bildungsinteresse gegen das ökonomische oder soziale Interesse der eigenen Familie durchgesetzt werden (v.Friedeburg 1989). Deshalb zielen Schulgelddebatten auch heute nicht auf den Finanzhaushalt, sondern auf die Einführung versteckter selektiver Schranken – Elitebildung ist ihr Ziel.[1]

Die Institutionalisierung der Volksschule glich dem Versuch einer von oben verordneten Kulturrevolution. Volksbildung und soziale Selektion sind ihre auf den ersten Blick divergierenden Zielsetzungen. Durch deren gemeinsame Institutionalisierung wurden aber die grundlegenden Linien für die Etablierung der modernen Leistungsgesellschaft gelegt. Nicht umsonst hatte die Schule im 19. Jahrhundert Ähnlichkeiten mit der Institution Kirche; der Begriff der Schulsynoden erinnert noch heute daran. Weshalb sollte heute Schule nicht im Gewande einer neuen Wissens- und Glaubensgemeinschaft instrumenteller Vernunft, mit der vorbetenden Priesterklasse der Manager und ihrem Ritus der Evaluation daherkommen?

Zunächst war die Institutionalisierung der Volksschule ein grossangelegtes Modernisierungsprogramm, durch welches u.a. die kopernikanische Weltanschauung der grossen Masse der Bevölkerung vermittelt werden sollte.[2] Die Durchsetzung einer Landessprache, die Schaffung eines nationalgeschichtlichen Begründungsmythos, die gemässigte Säkularisierung der Gesellschaft sind das Hauptprogramm, auf das sich staatlich verordnete Volksbildung konzentriert. Die Programme zielten auf die ideologische Konstruktion eines nationalverfassten Volkes, auf eine gesellschaftliche und soziale Disziplinierung (Gehorsam, Pünktlichkeit und Fleiss), auf die Einebnung des Einflusses des Herkunftsmilieus, auf die Reduktion sozialer Gemeinschaften und Herausbildung dessen, was die Familie heute ist, auf die Zerstörung der spezifischen Kulturen der Regionen, verschiedener sozialer Lagen, berufsständischer Traditionen, beispielsweise der bäuerlichen – die in der Schweiz im Heimatstil wieder remystifiziert wird, vor allem aber der proletarischen Arbeiterkultur. Zur Bekämpfung der Sozialisten wird die Arbeiterkultur geächtet, dem Widerstand gegen Ausbeutung und Benachteiligung durch die Mächtigen und Reichen wird mit der Hypostasierung eines beschnittenen Gleichheitspostulates begegnet.[3] Die Programme der nationalstaatlich verfassten "Volksbildung"[4] setzen mit der Mittelschichtnorm im offiziellen Programm, mehr noch im *hidden*

curriculum, einen Mechanismus durch, der gleichzeitig die sozialen Unterschiede auf Leistungsunterschiede in der Schule und Berechtigungen zu Zugängen bezüglich Berufen, Einkommen und Vermögen zurückführen soll. Bildung wird von den realen sozialen Verhältnissen abgespalten, die diesbezügliche Weltfremdheit der Schulen gehört zum Programm. Dieses ist umso erfolgreicher, als es dadurch gleichzeitig der bürgerlichen Version der Gleichheitsvorstellung zum Durchbruch verhilft. Die bildungsbürgerliche, liberale Gleichheitsutopie zielte gegen die adligen Privilegien, die die bürgerliche Handelsfreiheit beschränkten, entsprechend wurde Gleichheit als Chancengleichheit, als Zugangsberechtigung zum Markt, zur Konkurrenz, zu Investition und Konsum gefasst. Der Zugang zur öffentlichen Schule sollte bloss allen Gesellschaftsmitgliedern *offen*stehen: Bildung für alle blieb den meisten weiterhin verwehrt.

Die Schule wurde diejenige Instanz, die die nationalstaatliche Einheit begründen und durchsetzen, und die gleichzeitig die sozialen Differenzen individualisieren, d.h. die soziale Lage ihrer AbsolventInnen unbewusst machen sollte (Erdheim 1982); Schule sollte politisch konfliktentschärfend wirken. Auch die sogenannte Chancengleichheits-Debatte der fünfziger und sechziger Jahre hat die Entpolitisierung der sozialen Frage zu ihrem Programm, der Bildungsoptimismus sozialdemokratischer Kreise reiht sich ein in die Illusion des mittelständischen Bildungsbürgertums, seit mehr als hundert Jahren heisst ihr Programm "Bildungsreform".

"Volksbildung" wird damit gleichzeitig zur Strategie bürgerlich nationaler wie sozialdemokratischer Reformer; aus dem einst revolutionären sozialen Gleichheitspostulat „Bildung für alle" wird eines nach individueller Chancengleichheit. Weil die breite gesellschaftliche Umwandlung nicht gelang, wurde Volkserziehung und Volksschulung das staatliche Mittel, mit dem die jeweils gewünschten gesellschaftlichen Verbesserungen erreicht werden sollen (Aebi 1995, 62ff.). Die Volksschule hat im modernen Staat immer auch die Funktion eines Containers für die Gesellschaft. Sie ist ein sozialer Ort, sozialpsychologisch gesprochen ein Depot, an welchem ein Problem gesellschaftspolitisch diskutiert und didaktisch bearbeitet werden kann, ohne dass daraus für gesellschaftliche Kernbereiche, wie Einkommens- oder Vermögensverteilung, Machtbalancierung oder Integrationsleistungen, unmittelbar strukturelle Konsequenzen folgen müssten. In gewisser Hinsicht bewahrt die Bildungsinstitution Probleme gesellschaftlicher und sozialer Konfliktfelder auf und hält sie in der Öffentlichkeit präsent, ohne dass diese ursächlich erzieherischer Natur wären, wenngleich im geschützten Raum experimentelle Lösungsmodelle, Kritik und Alternativen eher durchgespielt werden können.

Der Depotcharakter der Institution Schule für soziale Probleme zeigt sich an deren entsprechender curricularer Überfrachtung. Fast alles, was die Probleme der Erwachsenenwelt betrifft, wird der Jugend als neuer Lerninhalt aufgezwungen, von der Drogenprophylaxe über den Umweltschutz und das Energiesparen bis zur multikulturellen Integration. Nach dem Motto "Was Hänschen nicht lernt" wird für die nachwachsende Generation die

Bewältigung des politischen Versagens der Elterngeneration zum Lerngegenstand. Vergessen geht dabei, dass die Erzieher erzogen werden müssen und dass ihre Bildung, als Ausdruck ihrer Selbstreflexion und damit als "freier" Raum für eigenes Handeln, der jüngeren Generation erst den Raum für deren Lernerfahrungen und eigene Bildung lässt. Darin, dass das Lernen in wesentlichen gesellschaftlichen Bereichen an die nächste Generation delegiert wird, spiegelt sich auch ein Stück weit die Atem- und Ratlosigkeit der älteren Generation angesichts raschen gesellschaftlichen Wandels.

Die effektiven Ziele der Bildungs- und Schulreform

Die gesellschaftliche Funktion, die im Zentrum unseres Bildungssystems steht, ist diejenige der Legitimation sozialer Ungleichheit. Diese muss auf Chancen einerseits und auf individuelle Leistung andererseits zurückgeführt werden können. Es gibt nur wenige Möglichkeiten, im Rahmen einer demokratischen Gesellschaft einen solchen Zusammenhang zu konstruieren. Sogenannte Intelligenz und Leistungsbereitschaft bestimmen über den Lernerfolg, dieser entscheidet über die Berufschancen, die Berufe drücken sich in Einkommensunterschieden aus. Diese ideologische und normative Konzeption wurde auch verwendet, um die systematische Benachteiligung der Arbeiterkinder oder der Mädchen nachzuweisen, die bei gleicher Intelligenz und Leistungsbereitschaft statistisch geringere Chancen hatten, im Bildungssystem weiterzukommen, dass heisst auch: unbewusst durch die Lehrkräfte diskriminiert worden sind (Haefeli 1979). Dieses Konzept wird heute noch herangezogen, um die Diskriminierung der Frauen nach ihrem Bildungsabschluss im Berufswesen nachzuweisen, die Verhinderung der Karriere im Beruf, die Diskriminierung der Löhne bei gleicher Arbeit usw. Kurz, die Verknüpfung von Bildung – Beruf – Einkommen/Vermögen gewann zunehmend normative Kraft.

Während der achtziger Jahre wurde diese Konzeption der Statusverknüpfung nun gleichsam in ihrer Richtung umgekehrt, dass heisst ihrer normativen Konnotation und ihres sozialen Sinns entledigt. Tatsache ist, dass in dieser Zeit die Vermögens- und Einkommensunterschiede massiv zugenommen haben, was sich in einer mangelnden Legitimation der wachsenden sozialen Ungleichheiten niederschlagen musste. Das einzige Instrument, das nun diese Legitimationsdefizite verschleiern kann, ist das Bildungssystem, das am Anfang des ganzen ursprünglichen legitimatorischen Zusammenhangs steht. Dieses muss grössere soziale Unterschiede reproduzieren, um dadurch die unterschiedlichen Chancen auf Karriere einerseits und dann in der Folge unterschiedliche Einkommen und Vermögen legitimieren zu können. Die soziale Differenzierung, die das Bildungssystem zusätzlich vorleisten musste, wurde zunächst unter dem Etikett der Individualisierung lanciert – ein Begriff, der einst gegen die Gleichmacherei in am Kasernenbetrieb orintierten Schulen eine kritische Kraft entfaltet hatte. Neokonservative Kreise haben zu Beginn der achtziger Jahre unter Reagan in den USA dieses ideologische Bildungskonzept in Umlauf gebracht (Rhyn 1995).

Sozial konstruierte Ungleichheiten, dem spontanen Rechtsempfinden nach eigentliche Ungerechtigkeiten, sollen akzeptabel gemacht werden, indem sie auf individuelle, biologische, d.h. letztlich genetische Unterschiede zurückgeführt werden.

Das definiert die Ziele der gegenwärtig vorgeschlagenen Bildungs- und Schulreform: Wie kann sie eine sozial zunehmend auseinanderdividierte, entsolidarisierte Gesellschaft für die heranwachsende Generation auch dann noch akzeptabel machen, wenn diese ihre eigenen Bildungschancen schwinden sehen? Welche Werte müssen dafür internalisiert, welche Lernprozesse dazu im allgemeinen durchlaufen werden, damit Chancenungleichheit normal erscheint? Die Aufgabe, die sich den Reformern aus dieser Perspektive stellt, lautet demnach: Wie kann die interne Heterogenität des Bildungssystems so erhöht werden, dass die künstlich verknappten Bildungschancen ungleicher verteilt werden können, und zwar so, dass die privilegierten Schichten dabei ihre Privilegien bewahren können und die Aufstiegschancen der unteren Schichten formell gewahrt werden?

Die Aufgabe ist leicht zu lösen:

– Wird eine bestimmte systeminterne Gestaltungsfreiheit zugelassen, dürfte das viele Pädagogen freuen. Damit bricht die direkte Vergleichbarkeit der einzelnen Institutionen untereinander zusammen, weil sie sich nun in ihrer Ausgestaltung zu unterscheiden beginnen – kompensatorisch dazu, und das ist entscheidend, wird die selektive Macht von der einzelnen Lehrperson oder der Gemeindeschulpflege auf der höheren Verwaltungsebene des Kantons konzentriert, die nun die Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Schulen wiederherstellen muss. Damit wird gleichzeitig die selektive Macht dem direkten Volkswillen entzogen und, man höre und staune, tatsächlich zentralisiert und damit bürokratisiert. Dazu zählt auch die quasi wissenschaftlich angeleitete Evaluation, die wie immer, die herrschenden Interessen wertneutral in entsprechende Parameter übersetzen soll und statistisch untermauert, dass sein soll, was mittlerweile ohnehin ist.

– Auch New Public Management zeigt damit eine verstärkte Bürokratisierungstendenz mit konzentrierterer Macht und der Konzentration der Informationen an der Spitze der Verwaltung (Buschor 1997). Die Entbürokratisierung an der Basis wird mit Bürokratisierungen an der Spitze kompensiert unter Umgehung demokratisch vermittelter, politischer Willensbildung, dafür mit direktem Einfluss der Verwaltungsspitze auf den Selektionsmechanismus insgesamt (Beratungen, Evaluation und Schulentwicklung ermöglichen zudem endlich gezielte, d.h. rentable Privatisierungen, beispielsweise in Mittelschulen mit sozial homogener Klientel, eine eigentliche international tätige Bildungsindustrie sucht Expansionsfelder (Steiner-Khamsi 1997). Die im Bildungssystem wirklich relevanten Ziele werden nun direkt durch die Verwaltungsspitze definiert und damit nicht nur die Qualität, sondern auch die Quantität der zu verteilenden Chancen im Bildungssystem. Die "wirkungsorientierte" Verwaltung des NPM suggeriert die Wirkungslosigkeit der bisherigen und verwechselt in vielem das öffentlich-staatliche Bildungswesen mit einem Unternehmen. Die Bürge-

rinnen und Bürger sind zunächst aber "citoyen", die Verwaltungen viel eher ihre Angestellten und sie selber erst in zweiter Linie, wenn überhaupt je, "Kunden". Erst auf diesem Hintergrund wäre wieder darüber zu streiten, was "staatlich" und was "privatwirtschaftlich" zu organisieren wäre und was dies bedeuten könnte. Wird diese Auseinandersetzung nicht geführt, besteht die Gefahr, dass die "wirkungsorientierte" Verwaltung zu einer "willkürorientierten" mutiert. Ansätze dazu sind bereits vorhanden, wenn die Verwaltung den Weg der demokratischen Willensbildung heute schon umgeht oder wenn beispielsweise in ihrem "unternehmerischen Übereifer" Beamte im Stolze ihrer globalen Budgets Auskünfte, die sie der Öffentlichkeit ganz einfach schuldig sind, bezahlen lassen möchten.[5]

– Sodann wird die Finanzierung der Schulausbildung zum Problem stilisiert. Dieses Problem ist andernorts entstanden und könnte dort gelöst werden, wenn die Umverteilung der Einkommen und Vermögen nach oben wieder rückgängig gemacht würde. Die Finanzierung wird zunehmend, in welcher Form auch immer, pro SchülerIn oder pro Fall gemacht; womöglich werden die Familien zukünftig auch entsprechend ihrem Einkommen pro Fall belastet, was einer Privatisierung Vorschub leistet.

Dies bedeutet, dass der Staat seinen verfassungsrechtlichen Auftrag "Bildung für alle" zunehmend aufgibt. Die neoliberale Forderung nach zunehmender und verschärfter Ungleichheit und damit sozialer Entsolidarisierung ist heute durchgängiges Programm in der Bildungspolitik. Für die Schulen heisst das letztlich, dass die Privatschulen konkurrenzfähiger zu den staatlichen werden müssen. Die Entdemokratisierung geht mit einer Zunahme bereits angelegter sozialer, später mit einer rigoroseren sozialräumlichen Differenzierung des Bildungswesens einher. Sind jetzt schon die regionalen oder gar lokalen Unterschiede zwischen den Wohngemeinden nicht nur bezüglich Steuerfuss, sondern auch bezüglich der Gymnasialquoten gravierend, so bedeutet die Gestaltungsfreiheit der einzelnen Schulen eine Zunahme ihrer qualitativen Unterschiede. Gleichzeitig nehmen aber auch die Unterschiede in den Ressourcen zu; reiche Gemeinden können sich ungleich viel teurere Schulen leisten, reichere Eltern werden ihre Kindern ausschliesslich in teure Privatschulen schicken, allein schon, weil man da unter sich bleiben wird. Die soziale Ausschliesslichkeit gewährt die exklusive Bildung von sozialem Kapital, von später wirksamen Beziehungen, eine Investition in spätere Karrierechancen. Durch eine sozialräumliche Differenzierung können die Chancen, im Bildungssystem vorwärts zu kommen, massiv umverteilt werden, ohne dass es zu einer vermehrten direkten Erfahrung sozialer Ungleichbehandlung im Sinne beobachteter Ungerechtigkeiten kommen kann (Steiner-Khamsi 1997). Es wird eine eigentliche Amerikanisierung des schweizerischen Bildungssystems eingeleitet. Unter diesen neuen Bedingungen kann in zwar unsoziale, gerade dadurch aber höchstwahrscheinlich rentable private Bildungsinstitutionen investiert werden. Diese erzeugen eine oligarchische Struktur, in welcher kulturelles und soziales Kapital (Bourdieu 1983) konzentrierter und deshalb schneller akkumuliert und vernetzt werden kann.

Während die Reformen also darauf abzielen, die Volksbildung dort, wo sie sich auf die Bevölkerung im allgemeinen bezieht, zu heterogenisieren, wird sie im Rahmen der Konzentration der Ressourcen für die Oberschichten homogenisiert: Elitebildung heisst das entsprechende Schlagwort. Vergleicht man die Reformbestrebungen der sechziger Jahre, die Sozialisten und Sozialdemokraten damals in der Bundesrepublik Deutschland hervorgebracht hatten, mit den heutigen Reformen, dann stechen zwei Tatsachen ins Auge: Selbstverwaltung, Globalbudgets, Individualisierung, neue Methoden usw. waren vor mehr als dreissig Jahren Forderungen der Hochschulreform seitens der kritischen Linken, deren jahrzehntelange Verzögerung der bürgerliche Block politisch zu verantworten hat. Aber im Unterschied zu den heutigen „wirkungsorientierten" Reformen waren diese formalen Forderungen von *substanziellen Demokratisierungsvorstellungen begleitet* gewesen: paritätische Ständevertretungen in allen Gremien, Abbau der Privilegien, Aufhebung der Machtstellung der Ordinarien, Gratiszutritt für alle, Aufhebung inhaltsfremder selektiver Beschränkungen, Mitsprache bei der Themenauswahl, Diskussionskultur usw. Für Schulen und Universitäten war damals eine wirkliche Selbstverwaltung vorgesehen gewesen, die Schüler und die Studierenden waren noch nicht zu „Kunden" einer allmächtigen Verwaltung permutiert worden, sondern sie wollten sich als verantwortungsvolle Träger ihrer eigenen Bildungsinstitutionen verstehen. Die formale Reform ohne Demokratisierung der Institutionen, mit ihrer Umverteilung von Macht und Ressourcen von unten nach oben, kommt einem technokratischen Angriff auf die Basis der demokratischen Gesellschaft gleich.

Eine parallele Funktion der Schulreform besteht auch darin, die Übersichtlichkeit des Sozialen zu zerstören, den einzelnen Schicksalen die Vergleichsbasis zu entziehen. Die Abschaffung des frontalen Unterrichts charakterisiert per se noch lange keinen didaktischen, schon gar nicht einen inhaltlichen Fortschritt. Ihn allein deswegen beizubehalten und zu verteidigen, wäre genauso dumm. Programmiertes Lernen ohne Saal, auch am Internet, erscheint so als Ei des Kolumbus: desozialisierter Frontalunterricht mit versachlichter Autorität. Wenigstens soviel zur Erinnerung: Das Lernen in Gruppen, einst vor gut dreissig Jahren von Linken angestrebt, verlangt nicht nur ein individuelles, sondern auch ein gruppales, kollektives Lernen und eine kooperative Lernkultur – alles andere hiesse: divide et impera.

Die Abschaffung benoteter Klausuren, die Einführung von Wortzeugnissen folgten zwar einer pädagogischen Einsicht, aber die Selektivität der Struktur steht weiterhin nicht zur Debatte. Solche schmalen Reformen müssen deshalb viel eher unter dem Aspekt der Unbewusstmachung der durch die Schule konstruierten sozialen Differenzen analysiert werden: *Die Begleitumstände charakterisieren die Bedeutung solcher Unterrichtsreformen.* Die öffentliche Diskriminierung der Unterschichtkinder durch sogenannt schlechte Leistungen wird nun ersetzt durch eine etwas subtilere Diskriminierung, die kaum zu Protest mehr Anlass gibt. Versuche doch mal

jemand, einen Schulbericht zu kritisieren oder gegen ein Wortzeugnis im Vergleich zu einem anderen Kind – und nur das zählt in einem nach wie vor selektiven System – zu rekurrieren.

Verstärkte Ungleichheiten

Die Kommunikationsvorteile der Mittelschicht werden hier voll zur Geltung gebracht, nicht nur im Unterricht, sondern auch in der Art und Weise, wie Eltern ihr kulturelles und soziales Kapital nun in die öffentliche, erst recht aber in einer privaten Schule direkt einfliessen lassen können. Die Herkunft soll als solche hinter individuellen Leistungen verschwinden. Unangetastet bleibt dabei die soziale Selektivität – ohne Mitsprache und Mitbestimmung bleiben nach wie vor die SchülerInnen. Die Schichtzugehörigkeiten der Eltern bieten so die grössten Chancen, karriereförderndnd wirksam zu werden. Neueste Untersuchungen zeigen, dass sich die Forderungen, die Eltern an die Schule richten, in den letzten Jahren schichtspezifisch auseinanderentwickelt haben (Meulemann 1997): Die nivellierte Mittelstandsgesellschaft bleibt ein Mythos. Die sozialen Unterschiede differenzieren nicht mehr nur die Chancen innerhalb einer Schule, sie werden die Schulen selber verstärkt sozialräumlich differenzieren in solche, die Chancen vermitteln, weil sie unter dem Einfluss von Eltern stehen, die selbst Chancen wahrnehmen konnten, und in solche, die unter dem Druck von Eltern stehen, deren Lebensexistenz weitgehend Anpassungen erforderte; entsprechend werden sich auch die Zusammensetzungen der Lehrkörper unterschiedlich entwickeln. Dem bürgerlichen und sozialdemokratischen Konzept der Volksbildung, das die Forderung nach Chancengleichheit im Zugang zu höherer Bildung übersetzte, wird nicht nur von bürgerlichen Kreisen zunehmend die strukturelle Basis entzogen.

Eine funktionale Analyse des Bildungssystems zeigt, dass seine Hauptleistungen nicht Qualifikationen sein können, die nebenbei auch produziert werden, weil diese immer viel zu allgemein ausfallen müssen, daran ändert auch die Differenzierung in Sockelqualifikationen und andere nichts, sondern dass sie vor allem in der Legitimation sozialer Ungleichheit und damit in einem spezifischen Beitrag zu ihrer gesellschaftlichen Reproduktion liegen (Graf 1991): Dazu wurde die Schule in der heutigen Grundstruktur geschaffen, das leistet sie auch wirklich. Die öffentliche Schule in ihrer heutigen Struktur ist und bleibt damit auch ein Ort der Chancenvernichtung. Die Schule vernichtet nicht nur objektive Bildungschancen aufgrund ihrer Selektivität, sie verunmöglicht, soweit dies geht, bei den Lernenden gleichzeitig auch das Bewusstsein darüber (Graf 1988). Tatsächlich haben am Ende der Schulkarriere die Lernenden den Eindruck und durch Atteste die Gewissheit, sie seien „begabt", andere haben sich durch unendliches Leiden unter der Schule resigniert damit abgefunden, sie seien „unbegabt".[6]

Heute darf wieder ungeniert von Begabung, schlimmer noch: von „Hoch- und Minderbegabten" (NZZ, 15.5.97) gesprochen werden. Begabung ist bekanntermassen ein sozial selektiver Mechanismus, und ein Schulsystem

definiert für seinen Bereich selber, was eine Begabung ist, welche Begabung zu fördern ist und welche "Begabung" z.B. als soziales Fehlverhalten, als Frechheit zu betrachten ist. Begabten- oder Begabungsförderung hat zunächst nichts mit der Individualität der Kinder zu tun – die soziale Differenz wirkt bis in die psychische Struktur und die Verarbeitung der Realität hinein, das wusste schon Siegfried Bernfeld (1974) –, dafür umso mehr aber mit einem systemimmanenten Selektionsmechanismus, den die Schule nun rigoroser anwenden will: Die Unterschiede unter den Lernenden – auf von der Schule fixierten und verwalteten Leistungsdimensionen, wohlverstanden – sollen eklatant und selbstevident werden, so dass alle "Unbegabten" sich eingestehen müssen: Mir steht jetzt und in Zukunft so gut wie nichts zu. In gewissem Sinne stehen auf dieser Ebene die expliziten Ziele der reformierten Schule wie vernetztes Denken, Lernen lernen, soziale Kompetenz, den Zielen der Begabtenförderung diametral entgegen.

Auswirkungen der gegenwärtigen Deformierungs-Debatten

Vor diesem Hintergrund ist nun heute zu diskutieren, was genau in der Bildungsdiskussion abläuft, wer welche Interessen mit welchen Argumenten vertritt. Auf der Ebene des ideologischen Kulturkampfes von oben nach unten ist es zu Beginn der achtziger Jahre in den USA und in England darum gegangen, die zentralen Begriffe der Gleichheit und der Gerechtigkeit von Personenrechten (person rights) zu Eigentumsrechten (property rights) umzudefinieren. "Ein *Eigentumsrecht* stattet die Individuen mit der Macht aus, auf der Basis und nach Massgabe ihres Eigentums in soziale Beziehungen einzutreten. Dies kann das ökonomische Recht auf uneingeschränkte Nutzung, Vertragsfreiheit und Freiheit des Austauschs, das politische Recht auf Partizipation und Einfluss und das kulturelle Recht auf Zugang zu den gesellschaftlichen Medien der Wissensvermittlung und der Bewusstseinsreproduktion und -transformation beinhalten. Ein *Personenrecht* verleiht den Individuen die Macht, in die sozialen Beziehungen auf der Grundlage der einfachen Zugehörigkeit zur Sozialgemeinschaft einzutreten. Daher beinhalten Personenrechte die Gleichbehandlung von Bürgern, die Meinungsfreiheit und Freizügigkeit, den gleichen Zugang zur Teilhabe an institutionellen Entscheidungsprozessen sowie Reziprozität in den Macht- und Autoritätsbeziehungen." (Sintis, in Apple 1994,38)

Der Rechtsrutsch im Bildungsbereich der USA ist folgenreich. Michael W. Apple, Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Wisconsin, fasst unter die Verschiebungen in den USA nach "rechts", wie er das nennt, folgende Forderungen, die nun auch bei uns in der Schweiz auftauchen: "1. Vorschläge, ein Gutschein- oder Steuerkredit-System einzuführen, um die Schulen dem Ideal der freien Marktwirtschaft anzunähern; 2. Bestrebungen der bundesstaatlichen Gesetzgebungsinstanzen und Bildungsressorts, die „Standards anzuheben" und mittels der Unterstellung, die Lehrer- und Schülerkompetenzen sowie die grundlegenden curricularen Ziele und das curriculare Grundwissen sei ihren Verwaltungen bekannt, auf

staatlicher Ebene die Kontrolle über Unterricht, die Lehrer und die Curricula noch stärker zu zentralisieren; 3. immer effektiver werdende Angriffe auf das schulische Curriculum wegen seiner angeblichen Vernachlässigung der »westlichen Tradition«, seiner angeblich anti-familialen und gegen das freie Unternehmertum gerichteten Orientierung, wegen seines «säkularen Humanismus» und Mangels an Patriotismus; schliesslich 4. ein zunehmender Druck, die Bedürfnisse von Unternehmertum und Industrie zu vorrangigen Zielen des Bildungswesens zu erheben."(Apple 1994,40)

Die Reformen der Volksschule müssen unter dem Aspekt einer *Reorganisation der Selektionsfunktion* eingeschätzt werden. An der Selektion selber wird nämlich nirgends gerüttelt. Was sich abzeichnet, ist eine leicht erhöhte Effizienz durch eine fächerspezifische Selektion, wobei aber gerade die zunehmende Tendenz, altershomogene Schulklassen zu überspringen, diesen allgemein feststellbaren Trend für reiche Familien konterkariert. Die *Individualisierung,* vor allem als methodische Reform verstanden, hat ihre Hauptrolle in der *Reproduktion sozialer Unterschiede* und in deren *Unbewusstmachung*. Das scheinbar integrative Moment vermag die SchülerInnen nicht über die wirkliche Funktion von Sondermassnahmen welcher Art auch immer zu täuschen: Wo individuelle Leistung und systemimmanente soziale Selektion verknüpft werden, darf die Beurteilung individueller Leistung kein selbstbezüglicher Massstab sein. Die Aufhebung der Differenzierungen an unterster Stufe im Bildungssystem weist auf eine neue, effizientere Differenzierung auf oberster Stufe hin. Die Basisbildung wird bezüglich der Selektivität irrelevant. Man überlässt diese quasi sich selber, deshalb auch kompensatorisch der Freiraum, der hier entsteht. Entsprechend fordern die Eliten freie Fahrt, diesen für sie wertlosen Bildungsort umgehen oder wenigstens die zu verbringende Zeit verkürzen zu können; die Ideologie der Begabung soll diese Abkürzungen gesellschaftlich akzeptabel machen. Der einfachste Weg wäre, die Exklusivität der Maturität wiederherzustellen. Berufsmaturität, Vordiplom, Vor-Lizentiat usw. neigen dazu, die Maturität zu entwerten, Fachhochschulen die Hochschulen zu entlasten, die geringere Selektivität der Mittelschulen zu kompensieren, die Adolezenz zu verlängern und damit den Erwachsenenstatus und die Mündigkeit zu Mitsprache und Mitbestimmung, wider alle Lippenbekenntnisse, zusätzlich hinauszuschieben, das heisst, Studium und Berufswahl im Durchschnitt zu verlängern.

Unter diesem Gesichtspunkt wird erst die Strategie der Eliten relevant, unter privilegierter Umgehung des Regelweges die Bildungszeit massiv verkürzen zu wollen. Es soll jener schmale soziale Bereich gesichert werden, der scheinbar notwendigerweise in dieser Gesellschaft unter zwanzig Prozent liegt: eine Machtelite, die ihre Vermögen entsozialisiert hat, versucht sich über eine Bildungsreform legitimatorisch zu stützen. Dazu benötigt sie eine Konzentration der Ressourcen zu ihren Zwecken, das heisst, die Möglichkeit, sozial homogener und rascher als alle anderen, wenn möglich ungestört, quasi oder wirklich privat und damit unter sich die Bildungsgänge absolvieren zu können, die höchsten Qualifikationen sich

selber vorbehaltend, um den möglichst frühen und umfassenden Anschluss an die internationale Elite in Wissenschaft und Forschung, Wirtschaft und Politik herstellen zu können. Unter dem Aspekt grösserer Durchlässigkeit und selektiver Bedeutungslosigkeit nimmt dafür die McDonaldisierung (Ritzer 1995) der Bildungsinstitution an der Basis ihren Lauf. Der Bildungsprozess, selbstreflexiv, auf Autonomie und Mündigkeit, an sozialem und ökologischem Bewusstsein ausgerichtet, beharrt demgegenüber auf der Eigenzeit des Subjektes, ist verschwenderisch und nicht eigentlich rationalisierbar. Und gerade deshalb führt er gelegentlich zur Kritik.

Anmerkungen

1 Im Frühjahr 1997 führte das Parlament des Kantons Zürich eine in ihren Argumenten krude Debatte über das Gesetz zur Erhebung eines Schulgeldes an Mittelschulen und Lehrerseminarien. „Laut Erziehungsdirektor Ernst Buschor ist die Vorlage eine finanzwirtschaftlich flexible Vorlage für schlechte Zeiten. In guten Zeiten ist denkbar, dass die Semestergelder herabgesetzt werden. Der Erlass ist unbürokratisch, was sinnvoll ist. Schulgelder sind kein Instrument der Plafonierung der Schülerzahlen. Freiwerdende Gelder werden in Fachhochschulen investiert. Es ist eine Vorlage der Solidarität bessergestellter Eltern und von Akademikern, die besser verdienen als andere. An Universitäten hat der Frauenanteil trotz höheren Studiengebühren zugenommen. Wir bedauern den Verlust des Augenmasses in der Diskussion der letzten Wochen. 3 Prozent Kostendeckung sind nicht viel, aber so viel, wie vertretbar ist. Die Tendenz ist weltweit festzustellen. Selbst der Sozialdemokrat Peter Glotz unterstützt die Erhebung von Gebühren zur Vermeidung von Einbussen bei der Schulqualität." (NZZ vom 5.4.1997, Nr. 86) Die Aufregung hat offensichtlich wenig mit der konkreten finanziellen Belastung, vielmehr mit einer als Normverletzung empfundenen Grenzziehung zu tun. Das Augenmass ist, wie der Widerstand von Schülern, Studierenden und Parlament zeigte, eben doch noch nicht verlorengegangen, diese Abstimmung hat Erziehungsminister Buschor verloren. Jetzt will er den „Leistungslohn" für die Pädagogen (T.A. 24.6.97)

2 So verweisen die mentalitätshistorischen Arbeiten von Lucie Varga aus den dreissiger Jahren dieses Jahrhunderts auf das zähe „Überleben der alten Weltanschauung" hin. (Varga 1991). Zur unterschiedlichen Entwicklung niederer und höherer Bildung vgl. v. Friedeburg; dies gilt auch analog für die Schweiz. Für die niedere Schule bleibt der Religionsunterricht zentral. „Ihrem Zweck war das Lesen und Lernen, Schreiben und Singen unterzuordnen" [...] „Gegenüber solcher Restriktion hob sich um so deutlicher die staunenswerte Entwicklung der Gymnasien ab, deren Anspruchsniveau international bewundert, deren Lehrplan nun im neunzehnten Jahrhundert die Utopie der Humanistischen Reform des sechzehnten erfüllte und die Antike in das Zentrum einer höheren Allgemeinbildung für die Oberschicht stellte. Für ein Jahrhundert war die unbeschränkte Hochschulreife, der Zugang zu den modernsten Universitäten der Welt, und damit auch zum Status des höheren Staatsbeamten, nur dadurch zu erreichen, dass man in der Schule Griechisch lernte. Genauer als an solchem Inhalt, als an dieser ganz und gar unerwarteten Wende gegenüber dem Realismus der Aufklärungspädagogik konnte die staatliche Bestimmung der höheren Schule zur sozialen Auslese nicht markiert werden." (von Friedeburg 1989, 28)Und so erstaunt es wenig, dass weitere hundert Jahre später der Fortschritt in Zürich an der Bedeutungslosigkeit des Griechischen, das vollständig durch das „zeitgemässere" Latein abgelöst wurde, sichtbar wurde. Und v.a. der Finanzknappheit ist es zu danken, dass dessen Bedeutung in jüngster Vergangenheit nun doch noch einmal eingeschränkt wurde.

3 In der Dialektik von „Freiheit" und „Gleichheit" kam der Aspekt der „Brüderlichkeit", d.h. der solidarischen Anerkennung von Verschiedenheiten und Unterschieden gewissermassen auf den berühmten Misthaufen der Geschichte. Die Aktivierung des Aspektes der Brüderlichkeit hätte die Institutionalisierung von Bildung als Prestigedimension und Privilegierung erschwert, in welcher die Konzepte von „Freiheit" und „Gleichheit" über ein kompetitives Muster verknüpft eine soziale Differenzierung und Schichtung erlaubten. Seit den Utopien reformatorischer Ansätze bleibt dieser Anspruch unabgegolten. Es wäre an anderer Stelle diesem Aspekt, der sehr viel zu tun hat mit der Niederlage und dem Ausschliessen anarchistischer Konzepte aus der Arbeiterbewegung und ihrem wiederholten Auftauchen in reformpädagogischen Ansätzen, nachzugehen. Hier kann nur auf das in der Dikussion „fehlende Dritte" hingewiesen werden. Vgl. für die gegenwärtigen Debatten dazu auch von Friedeburg 1989.

4 In der Schweiz ergab sich bezeichnenderweise im Gefolge der Wirren von 1830 und 1848 die bis heute andauernde kantonale Verfasstheit der Schule, welche dem Land 26 verschiedene Schulsysteme, fast ebensoviele LehrerInnenausbildungen und jede Menge Konkordate usw. gebracht hat.

5 Allein die erzwungenen Beschäftigungen mit Refomvorschlägen, die oft jeder realen Grundlage entbehren, verursachen Kosten, über die, würden sie wie in jedem anständigen privatwirtschaftlichen Betrieb ausgewiesen, sich manche Bürger wohl wundern würden – in der Folge wohl auch über die ökonomische Kompetenz oder Redlichkeit gewisser Reformer.

6 Vgl. Jegge 1976. Soziales Fehlverhalten soll nun, wie sich dann später zeigen wird, v.a. für die Kinder reicher und gebildeter Eltern, durch eine Hochbegabtenförderung und durch Reduktion der Pflichtschulzeit belohnt werden.

Literatur

Aebi, Doris, 1995: Weiterbildung zwischen Markt und Staat. Zur Wirksamkeit von Steuerungsprinzipien in der schweizerischen Bildungsspirale. Chur/Zürich.

Apple, Michael W., 1994: Wie Ideologie wirkt: Die Wiederherstellung der Hegemonie während der konservativen Restauration. In: H. Sünker/D. Timmermann/F.-U. Kolbe (Hg.), Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit: Internationale Beiträge zur Bildungssoziologie und Bildungstheorie. Frankfurt/M. (34-63)

Bernfeld, Siegfried, 1974 (1929): Der soziale Ort und seine Bedeutung für Neurose, Verwahrlosung und Pädagogik. In: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse 2. Frankfurt/M. (209-224)

Bourdieu, Pierre, 1983: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: R. Kreckel (Hg.), Soziale Ungleichheiten. Göttingen. (183-198)

Bourdieu, Pierre, 1991: Das Feld der Macht und die technokratische Herrschaft. In: Die Intellektuellen und die Macht. Hamburg. (67-100)

Buschor, Ernst, 1997: New Public Management an den Hochschulen. In: Unimagazin Nr. 1, Universität Zürich.Vgl. auch Interview mit E.Buschor und E.Ulrich: Welche Schule brauchen wir? Tages-Anzeiger vom 27.5.97, Zürich.

Ditton, Hartmut, 1995: Ungleichheitsforschung. In: H.-G. Rolff (Hg.), Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim. (89-124)

Eder, Klaus, 1980: Die Entstehung staatlich organisierter Gesellschaften. Frankfurt/M.

Erdheim, Mario, 1982: Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit. Frankfurt/M.

Friedeburg, Ludwig v., 1986: Bildung als Instrument etatistischer Gesellschaftsorganisation. Notizen zur Geschichte des deutschen Bildungssystems. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 6. Jg. (2), (173-191).

Friedeburg, Ludwig v., 1989: Über das Erfordernis beständiger Bildungsreform. In: H. Haft et al. (Hg.): Gesamtschule: Geschichte, Konzeption, Praxis. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel.

Friedeburg, Ludwig v., 1997: Differenz und Integration im Bildungswesen der Moderne. Zeitschrift für Sozialisation und Erziehung, 17. Jg. (1).
Graf, Martin, 1988: Schule als Ort der Strukturierung von Erfahrung und Bewusstsein. (Lizentiatsarbeit). Soziologisches Institut. Zürich.
Graf, Martin; Lamprecht, Markus, 1991: Der Beitrag des Bildungssystems zur Konstruktion von sozialer Ungleichheit. In: V. Bornschier (Hg.): Das Ende der sozialen Schichtung? Zürcher Arbeiten zur gesellschaftlichen Konstruktion von sozialer Lage und Bewusstsein in der westlichen Zentrumsgesellschaft. Zürich.
Graf, Martin Albert 1996: Mündigkeit und soziale Anerkennung. Gesellschafts- und bildungstheoretische Begründungen sozialpädagogischen Handelns. Weinheim.
Habermas, Jürgen, 1969: Protestbewegung und Hochschulreform. (16.-35. Tausend). Frankfurt/M.
Habermas, Jürgen, 1979: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. (5. Auflage). Frankfurt/M.
Habermas, Jürgen, 1981: Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt/M.
Haefeli, Hugo et al., 1979: Schulische Auslese bei Abschluss der Primarschule. Bern/ Stuttgart.
Heydorn, Heinz-Joachim, 1979: Hinweis auf frühe Vorgänge; Erinnerung an den Tod des Sokrates. In: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft: Bildungstheoretische Schriften Bd. 2. Frankfurt/M.
Jegge, Jürg, 1976: Dummheit ist lernbar. Bern.
Lenhardt, Gero, 1984: Schule und bürokratische Rationalität. Frankfurt /M.
Meulemann, Heiner, 1997: Werte wandeln sich – aber nicht ihre Unterschiede zwischen sozialen Schichten. Theorie und Praxis der sozialen Arbeit (Nr. 2).
Ramirez, Francisco O.; Boli, John, 1984: The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. Manuskript.
Rhyn, Heinz, 1995: Psychometrie und Bildung. Der Intelligenzquotient als Sozialindikator? Zeitschrift für Pädagogik, 41. Jg. (5).
Ritzer, George, 1995 (engl. 1993): Die McDonaldisierung der Gesellschaft. Frankfurt/M.
Steiner-Khamsi, Gita, 1997: Lehren aus Deregulierung und Schulwahl in den USA: Was kann das Schweizer Bildungswesen als »Späteinsteigerin« erwarten? VPOD-Magazin, Nr. 100/101, Lachen.
Varga, Lucie, 1991: Zeitenwende. Mentalitätshistorische Studien 1936 – 1939. Frankfurt.