

Rauschenberger, Hans

Differenz und Gleichheit im Schulunterricht. Vom allmählichen Wandel des egalitären Bildungsverständnisses

Die Deutsche Schule 93 (2001) 3, S. 266-278



Quellenangabe/ Reference:

Rauschenberger, Hans: Differenz und Gleichheit im Schulunterricht. Vom allmählichen Wandel des egalitären Bildungsverständnisses - In: Die Deutsche Schule 93 (2001) 3, S. 266-278 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-275695 - DOI: 10.25656/01:27569

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-275695>

<https://doi.org/10.25656/01:27569>

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

Hans Rauschenberger

Differenz und Gleichheit im Schulunterricht

Vom allmählichen Wandel des egalitären Bildungsverständnisses

Eigentlich ist Differenz ein Allerweltswort; denn die Orte, wo man Differenzen finden kann, sind zahlreich: Differenz der Geschlechter, der geographischen und ethnischen Herkunft, Differenzen im körperlichen und geistigen Vermögen, Differenzen in den Sozialverhältnissen der Familien, in den Rollen der Familienmitglieder, im Lebensalter der Aufwachsenden und Erwachsenen, in den Schulfächern, den Lerninteressen und den Lernstrategien, den Schulleistungen, den Berufskarrieren, Differenzen in den Schulformen, den Schulstufen, den Lehrplänen, den Abschlussprofilen. Wo so viele Differenzen sind, scheint sich die Frage zu erübrigen, ob sich die Erziehungswissenschaft mit hinreichender Intensität dem zeitgenössischen Differenzdenken gewidmet habe; sie hat sich doch seit eh und je mit nichts anderem befasst. Vielleicht ist ihr der Grundtatbestand des Unterschieds stets so geläufig gewesen, dass sie ihn nicht immer eigens thematisiert hat.

Umso intensiver hat sie in den Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg den Gleichheitsanspruch behandelt. Das war notwendig, weil in einer Zeit, in der vieles neu konzipiert wurde, gerade das Gleichheitsprinzip im Bildungsreich nicht in Vergessenheit geraten durfte. Unterschiede gab es ohnehin; aber die Gleichheit im Sinne einer elementaren Bildungsgerechtigkeit war nicht naturwüchsig gegeben; dafür musste man etwas tun. An diesem Motiv, in dem christliche und aufklärerische Überzeugungen zusammenwirkten, orientierte sich sowohl das pädagogische Ethos der einzelnen Lehrerpersönlichkeit als auch der politische Grundsatz der Chancengerechtigkeit.

Differenz und Gleichheit bilden im pädagogischen Wahrnehmen und Handeln eine spannungsvolle Einheit. Ist dies Verhältnis nun dabei, sich zu ändern? Finden nunmehr die Unterschiede mehr Beachtung, und gerät die Gleichheit immer mehr aus dem Blickfeld?

1. Bildungsverständnis – wie urteilt das Alltagsbewusstsein?

Zu diesem Thema hat *Jörg Schlömerkemper* (2000) die neuesten Ergebnisse einer empirischen Untersuchung vorgelegt. Er hat über 1500 Menschen aus verschiedenen Sozialschichten danach befragt, was sie unter Bildung verstehen. Dabei wurden ihnen zahlreiche verschiedene Aussagen vorgelegt, die sich alle auf Bildung beziehen; die Befragten sollten jeweils den Grad ihrer Zustimmung oder aber ihre Nichtzustimmung angeben. Die so gewonnenen Daten wurden nach verschiedenen Gesichtspunkten mit einander verglichen und schließlich interpretiert. Die Antworten zeigen, *dass die meisten den Bildungserwerb nicht mit besonderen Privilegien zusammenbringen*, obwohl viele von ihnen sagen, sie würden sehr wohl Menschen kennen, die aus ihrer Bildung gerne ein Privileg ableiten würden. Ferner wird gesagt, die Ge-

bildeten könnten ihre Interessen besser durchsetzen, und sie seien nicht so leicht manipulierbar wie andere. Schlömerkemper interpretiert dies so: „Man könnte sagen: wer (wirklich) gebildet ist, nutzt die damit verbundenen Vorteile, er erwartet aber nicht, dass ihm Vorteile quasi automatisch (im Sinne prinzipieller, förmlicher Privilegien) zugeschrieben werden.“ (S. 115 f.)

Welches Ansehen vermittelt die Bildung? Dieser Fragenkomplex hängt eng zusammen mit dem, was man unter „Bildung“ und „gebildet“ eigentlich versteht. Daher lauten die Item-Fragen, ob im Grunde eigentlich alle Menschen gebildet seien, nur jeder eben in anderer Weise, ob Bildung bei jedem Menschen anders sei, und ob jeder, der sich auf eine Sache versteht, gebildet sei. Hier gibt es eine größere Streuung von Zustimmungen und Ablehnungen – mit einer Ausnahme: Ein hoher Prozentsatz der Befragten ist der Auffassung, dass Bildung bei jedem Menschen anders sei. In dieser Betonung des je eigenen Zuschnitts der Bildung zeigt sich sicherlich eine Mentalität, die Unterschiedlichkeiten respektiert sehen möchte: Die Besonderheit des persönlichen Weges und Inhalts genießt eine hohe Wertschätzung. Indem die Befragten auf das Prinzip verweisen, dass jeder nach seiner Façon gebildet sein könne, reklamieren sie implizit den Freiraum in eigener Sache. Dies kann als Element des Differenzdenkens angesehen werden. Schlömerkemper merkt an, es handle sich dabei nicht um einen *privilegierenden* Umgang mit Differenzen (S. 124). Abschließend schätzt er den Zusammenhang von Bildung und Egalität folgendermaßen ein: „Die Ablehnung eines egalitären Verständnisses von Bildung korreliert (...) mit eher traditionellen Deutungsmustern: Bildung ist etwas Besonderes (122).“ „Eine (tendenziell) stärkere Befürwortung egalitärer Bildung ist (...) mit der Vorstellung verknüpft, dass Bildung sich in vielen Bereichen entfalten und ausdrücken kann.“ (124)

Wir sehen also, dass im Alltagsverständnis von Bildung der Modus der Differenz deutliche Beachtung findet, und dies nicht etwa im Sinne des elitären Selbstgefühls, sondern als Rücksichtnahme auf das Individuum, das sich für seine persönliche Bildung anstrengt; manche sehen darin gewissermaßen den gerechten Lohn für die eigene Leistung. Damit ist Bildung kein Gruppen- oder gar Klassenmerkmal mehr; sie hängt eng zusammen mit der Ausbreitung des Individualismus in Familie und Partnerschaft, mithin auch im schulischen und beruflichen Lernweg. Allerdings ist nicht ausgemacht, ob im Alltagsbewusstsein auch das Gleichheitspostulat im Sinne der Bildungsgerechtigkeit noch eine maßgebliche Rolle spielt. Es ist immerhin möglich, dass die Menschen zwar sensibler geworden sind für die Varietät der Bildungsmöglichkeiten, dass sie aber vorwiegend die eigenen Nutzungsmöglichkeiten im Auge haben und denen, die auf ihrem Lernweg weniger erfolgreich sind, nicht unbedingt Solidarität entgegenbringen. – Bei alledem haben wir immer zu bedenken, dass es sich bei der Befragung nicht um sorgfältig bedachte Antworten, sondern um spontane Äußerungen über die Plausibilität von Aussagen handelt.

2. Die Wahrnehmung von Differenzen – wie verändert sie den pädagogischen Blick?

Differenzen wahrzunehmen hat etwas Grundsätzliches. Man erlebt sie nicht nur als beiläufige Begleiterscheinung der eigenen, der „eigentlichen“ Ar-

beit. Man sieht also nicht nur das, was einem für sich selber wichtig ist: man sieht anderes als vorher. Man kann seinen Unterricht mit gleicher Sorgfalt halten wie immer, und doch kann sich eine nicht weg zu bringende Unzufriedenheit einschleichen, die sich allmählich verschlimmern und zur schweren Belastung werden kann. Bis man dann auf einmal bemerkt, dass die Schüler anders sind, als man bisher gedacht hat, und dass sie einem eigentlich ziemlich fremd sind. Gibt man sich Rechenschaft, wie es zu einem früheren Zeitpunkt gewesen ist, so entdeckt man, dass sie gar nicht fremder geworden sind; so fremd wie jetzt waren sie vorher auch schon. Das kann dann der Anfang sein für eine sorgfältigere Überprüfung des eigenen Zugangs zu den Anderen. Man erlebt das Faszinosum des Differenzgedankens. Es ist das Bedürfnis, weder die Menschen noch die Dinge durch voreilige Verallgemeinerung zu vereinnahmen. Es ist das Prinzip, *nicht alles gleich machen zu wollen durch den identifizierenden Begriff*. Man will Ernst machen mit der Einsicht, dass jeder Mensch ein anderer ist und dass die Daseinsformen in ihren Möglichkeiten nicht von vornherein begrenzt werden sollen. Man will einen jeden als Einzelnen akzeptieren, und dies bedeutet zugleich: man will einen jeden seinen Weg gehen lassen. So verbindet sich der Differenzgedanke mit dem Individualismus und mit dem Anspruch auf Freiheit; denn alle sollen nach diesen Prämissen den eigenen Lebensvollzug selber in die Hand nehmen. Wer dem folgt, der kritisiert jeden Gleichschritt des Denkens und natürlich auch die daraus folgenden „flächendeckenden“ Maßnahmen.

Auch andere Sichtweisen haben sich durch die *Wahrnehmung von Differenzen* geändert. Mit welchen Augen sehe ich, wie Jungen und Mädchen miteinander umgehen? Sehe ich dies nur als Bereicherung oder Störung meines Unterrichts, oder bin ich bereit, in den Äußerungen dieser jungen Menschen etwas von ihrem Eigenleben zu sehen, für das es andere und wichtigere Bereiche gibt als den Schulunterricht? Was weiß ich eigentlich von den Lebensverhältnissen der ausländischen Kinder, die in meiner Klasse sitzen? – Die aufmerksamere Beachtung der *Geschlechter*, die Verbesserung unseres Wissens über *ausländische Schülerinnen und Schüler*, der Respekt vor dem Leben von *Behinderten* – dies alles sind Verbesserungen des pädagogischen Wahrnehmungsvermögens der letzten Jahrzehnte, die als Elemente des Differenzdenkens gedeutet werden können. Sie haben dazu beigetragen, dass auch die Wahrnehmungsbreite sich erweitert hat; denn wer Fortschritte macht im Verständnis für Einzelne, kommt zugleich voran in seiner Sensibilität für die anderen.

Es ist das Verdienst von *Annedore Prengel*, die allgemeine Bedeutung der Frage nach den differenten Daseinsweisen für die Pädagogik erschlossen zu haben (Prengel 1995²). Prengel unternimmt dies anhand der Diskussion interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik, die sie in Anknüpfung an Jean-François Lyotard „radikalpluralistisch“ interpretiert. Zugleich betont sie aber auch, dass sich ihre Studie „in den Kontext der Kritischen Theorie“ stellt. Damit geht sie von einer relativ komplexen Konstruktion zweier Theorien aus, deren Kompatibilität sie speziell für die Pädagogik herauszuarbeiten versucht. Ihre Arbeit, deren erste Fassung bereits vor über zehn Jahren entstanden ist, erweist sich damit als ein Versuch, kritisches Gedankengut, wie es in der westdeutschen Erziehungswissenschaft vor der Wende von

vielen geteilt wurde, zusammen zu bringen mit postmodernen bzw. pluralistischen Ansätzen, ohne dabei den Anspruch aufzugeben, den die Pädagogik seit der Aufklärung zu ihren zentralen Aufgaben zählt: für alle da zu sein. Sie möchte sich nicht damit begnügen, unterschiedliche Ansätze nebeneinander zu stellen; vielmehr will sie die pädagogischen Möglichkeiten unseres Zeitalters ergründen. Deshalb möchte ich diesen Grundgedanken noch etwas weiter diskutieren und zwar im Hinblick darauf, was er für die praktische Schulpädagogik leistet.

Prenzel, die in diesem Punkt Wolfgang Welsch folgt, ist der Auffassung, dass das Akzeptieren der Differenz die „transversale Vernunft“ fördere (vgl. Prenzel S. 50 und Welsch 1991, S. 295 ff.). Das bedeutet in der Konsequenz, dass die Erkenntnis von Unterschieden die Grundvoraussetzung für ein rücksichtsvolles Zusammenleben sei. Damit bezeichnet sie jedoch nur eine notwendige, nicht jedoch eine hinreichende Voraussetzung, sonst müsste sie sich auch im spontanen, nicht geleiteten Zusammenleben von Kindern bemerkbar machen.

Es soll nicht bestritten werden, dass *Lyotards Philosophie*¹, auf die Prenzel in diesem Zusammenhang anspielt, auch für die Pädagogik einige Sachverhalte in neuem Licht erscheinen lässt. Wenn Lyotard darauf insistiert, dass es in den Sprachspielen der menschlichen Kommunikation den Widerstreit gebe, der sich nicht aufheben lässt, so erinnert man sich unversehens an Schul-szenen. Auch der Lernende hat eigene *Sprachspiele*, die er gegen diejenigen des Lehrers einsetzen kann – auch wenn er es nicht laut sagt. Er liefert damit dem Pädagogen einen *virtuellen Streit*, den er im Zweifel gewinnt; denn seine Stärke besteht in der Verweigerung. Er braucht den Sprachspielen des Unterrichtenden nicht zu folgen. Jugendliche können sich dem Weltverständnis ihrer Lehrer völlig verschließen, ohne dass eine Vereinbarung möglich wäre. Die Lehrer wissen dies, und dann pflegen sie – mit Lyotard zu sprechen – in eine andere Diskursart zu wechseln: vom Angebot zur Kritik, von der Kritik zur Warnung, von der Warnung zur negativen Beurteilung. Wenn Schüler bemerken, dass der Lehrer auf eine Ebene ausgewichen ist, auf der sie ihn nicht erreichen können, finden sie dies unfair; sie verweigern sich nicht selten dem Disput, und es bleibt beim Dauerkonflikt.

Neue Schlaglichter auf pädagogische Verhältnisse sind von Lyotard und anderen gerade dort zu erwarten, wo *unlösbare Konflikte* dargestellt werden, und wo darüber reflektiert wird, wie man mit ihnen leben kann. Die deutsche pädagogische Lyotard-Rezeption sucht m. E. in seinen Schriften eher die vermittelnden Töne, weil dadurch eine Art Koexistenz zwischen philosophischem Rationalismus und pädagogischer Kommunikation möglich scheint.² Ich denke, die Fruchtbarkeit der Philosophie für die Pädagogik

1 Die Philosophie Lyotards wird hier nicht im Einzelnen dargestellt. In diesem Zusammenhang geht es vor allem um seine Äußerungen über Sprachspiele (*Das Postmoderne Wissen* 1986) und die Diskursarten (*Der Widerstreit* 1987).

2 Auch Winfried Marotzki versucht, Lyotards Aussage über die Unversöhnlichkeit der Sprachspiele abzumildern, wenn er sagt, daraus folge nicht, „dass die Verständigung im Sinne der Konsensbildung für Lyotard ausgeschlossen ist. Der Konsens ist als lokales Ereignis sehr wohl möglich und auch im Sinne einer kooperativen Handlungsführung erwünscht“ (Marotzki 1992, S. 199).

braucht aber nicht in jedem Fall in einer Ähnlichkeit ihres Grundgedankens zu bestehen. Sie kann auch den Blick von außen bieten, der die Unverzichtbarkeit des pädagogischen Verstehens umso deutlicher hervortreten lässt. Ohne Zweifel ist das dem pädagogischen Handeln vorausgehende Denken im Ansatz nicht verhandelbar mit Lyotards Kernaussage von den unveröhnlichen Diskursarten. Erst wenn man in diesem Punkt keinen Kompromiss eingeht, kann die Auseinandersetzung für die Erziehung fruchtbar werden: Eine Bedingung zur Möglichkeit des pädagogischen Handelns ist seine Orientierung am Konsens, den sie zu finden hofft inmitten eines Gebiets von vielen nicht begehbaren Wegen. Nach wie vor muss die erwachsene Generation für das Zusammenleben mit der aufwachsenden Generation eine Verständigungsebene suchen, selbst wenn sie alle Tage wieder verloren gehen sollte. Die Differenzwahrnehmung ist sozusagen der „Weckruf“ für diese Aufgabe.

So faszinierend die Differenzdiskussion unserer Zeit auch ist, sie darf nicht isoliert geführt werden. Durch die Beachtung der Differenz ist der *Anspruch auf Gleichheit* nicht erledigt; vielmehr stellt er sich auf schärfere Weise erneut her. Wenn wir Differenzen unter den Menschen respektieren wollen, heißt dies nicht, dass wir auch in jedem Fall die Verhältnisse, in denen sie leben, so belassen dürfen, wie sie sind. Dieser Hinweis richtet sich gegen einen verwaschenen Gebrauch des Differenz-Begriffs, der sich immer mehr bemerkbar macht. Das Wort wird *zunehmend in einem verklärenden Sinn* gebraucht: alles Differente ist bereits respektabel. Es ist aber *eine Sache*, die Menschen als diejenigen zu respektieren, die sie sind und auch sein wollen, und eine völlig andere, die Schwachen, die Unwissenden und Unterdrückten ihrem Schicksal zu überlassen. *Differente Verhältnisse* sind nicht zu respektieren, nur weil sie different sind. Ich würde diesen Gedanken an dieser Stelle nicht äußern, wenn ich nicht den Eindruck hätte, dass in unserer Gesellschaft Folgerungen von genau dieser Machart gezogen werden, *Folgerungen, die selbst die Vernachlässigung von sozialen Aufgaben noch als Liberalität ausgeben*. Ich denke, bei Begriffen wie Differenz und Pluralismus geschieht es leicht, dass man sie zu Programmen verkürzt, und dann verkennt man die Folgen. Dies muss bei allen berechtigten Versuchen, die Eigenart der Menschen und der Dinge sensibler zu sehen, mitbedacht werden.

3. Unterricht – wie kann er den vielfachen Differenzen gerecht werden?

Alle institutionellen Formen des Lehrens und Lernens seit dem Altertum versuchen mehr oder minder explizit folgende Frage zu beantworten: Wie lässt sich mit möglichst geringen Kräften und Mitteln bei möglichst vielen Lernenden möglichst viel erreichen? Schüler mit ähnlichen Vorkenntnissen werden zu Gruppen zusammengefasst, damit sie gleichzeitig denselben Stoff lernen. So kann das Unternehmen Schule kostengünstig arbeiten. In unserem Land hat die Schule mit diesem Prinzip, das mit einer ständig differenzierter werdenden Verwaltung verbunden wurde, Beachtliches zustande gebracht; so viel ist klar. Aber sie hatte dabei nicht den Einzelnen im Blick. Von ihrer Organisationsform her hat die Schule nicht die Differenz, sondern eine praktische Gleichbehandlung im Sinn: Gleiche Voraussetzungen auf Sei-

ten der Schüler bedingen das gleiche Lernangebot und die gleiche Behandlung im Unterricht. Auf diese Weise entsteht ein Netz der Vermittlung, das sich an Gleichartigkeit orientiert. Die Schüler beantworten es durch ihre individuellen Leistungen unterschiedlich: es gibt gute Schüler und solche, die nicht mitkommen. Dieser im System liegende Differenz-Effekt wurde durch die fortschreitende Individualisierung verstärkt. So hat die Familienerziehung, wie sie sich vor allem in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entwickelt hat, wesentlich dazu beigetragen, dass auch in der Schule individuelle Voraussetzungen der Kinder stärker beachtet wurden. Die Schule versuchte je nach ihren Möglichkeiten, dies durch kleinere Klassen und stärkere Differenzierung des Lernangebots, der Aufgaben und der Lerngruppen zu erreichen.

Etwa seit den sechziger Jahren hat sich die Schulpädagogik explizit mit der Differenzierungsfrage des Unterrichts befasst. Vor allem bei der Diskussion um die Förderstufe kumulierte dieses Thema und führte einerseits zu eher organisatorischen Vorschlägen mit Leistungs- und Neigungskursen, andererseits zu einigen Formen der Binnendifferenzierung, des Gruppenunterrichts und des partnerschaftlichen Lernens. Aber das Prinzip, dass auch in der Schule die Besonderheit des Einzelnen als solche wahrgenommen werden möge, war dadurch nicht zu realisieren; es ist bis heute eine Art Wachtraum der Schule geblieben. In den Familien wachsen die meisten Kinder in Umgangsformen hinein, in denen sie als Einzelne angesprochen werden. Ihre Wünsche und ihre Ängste sind dabei Anlässe für mancherlei Zuwendungen, was sie zweifellos sensibel macht; aber es macht sie zugleich auch verletzlich gegenüber Außenstehenden. Bereits der Spielplatz vor dem elterlichen Haus wird für einige zum feindlichen Terrain. Wer soll ihnen helfen, wer soll ihrem gebrechlichen Ich gerecht werden, wenn sie dann mit zwanzig oder dreißig anderen zusammen kommen und nun mit dem Lernen als Pflicht und Leistung bekannt werden sollen? Das schafft keine Institution vom Zuschnitt der bislang bekannten Schulen. Der Anspruch des Subjekts auf Selbstgeltung, den wir Individualismus nennen, hat die Sozialorganisation Schule längst überholt. Alles, was hier bestenfalls ermöglicht werden kann, besteht darin, den Kindern und Jugendlichen geeignete Freiräume und Anregungen zu bieten, damit sie selbst – im geregelten Raum mit den anderen – etwas aus sich machen können, um vielleicht am Ende etwas mehr von dem zu verwirklichen, was ihren besten Möglichkeiten entspricht.

In diesem Zusammenhang sind die gegenwärtigen *Schulversuche* zu sehen, die von der Jahrgangsklasse abweichen und – meist im organisatorischen Rückgriff auf die Jenaplan-Schule Peter Petersen – *mit jahrgangsgemischten Gruppen* arbeiten. Die Kinder und Jugendlichen sollen die Gelegenheit erhalten, mit Stärkeren und mit Schwächeren zusammen zu lernen, um sich selber in ihren eigenen Stärken und Schwächen besser kennen zu lernen. Dabei versucht die Schule nicht, die Familie zu kopieren, denn dort erwarten die Kinder spontan die Nähe und Vertrautheit ihrer Zuwendungspersonen. Diese Schulversuche erproben etwas anderes: In einem geschützten Binnenraum muten sie bewusst die Kinder einander zu – so, wie sie sind. Sie trauen ihnen zu, bei gemeinsamen Tätigkeiten besser zusammenzufinden als unter ständiger Lehranleitung. Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass bei sol-

chem Arrangement Lernstoff und Schulleistung keineswegs die Probleme machen, die häufig befürchtet werden.³

Weitaus schwieriger ist es, im Wege des Schulunterrichts *sozialerzieherische Erwartungen* zu erfüllen. Hier lässt sich zwar innerhalb einer Gruppe (Klasse) im Bereich des Grundschulalters eine gute Sozialatmosphäre erreichen (Laging 1999, Röhner/Skischus/Thies 1998). Es ist m. E. jedoch nicht ausgemacht, wie weit solche Effekte eines „Kleinklimas“ in neuer Sozialumgebung wirksam sind. Sollte sich künftig erweisen, dass langfristig wirksame Sozialisationsleistungen des Schulunterrichts das gesellschaftlich wünschenswerte Maß nicht erreichen können, müsste man sich dennoch in der alltäglichen Unterrichtssituation um Gerechtigkeit kümmern; denn die Schule muss Sozialformen im Sinne von prägnanten Erfahrungen auch dann einführen, wenn sie die Vollendung des Sozialisationsprozesses noch keineswegs garantieren kann⁴. Bis jetzt können wir sagen, dass Arrangements wie Gruppenmischungen allein noch nicht zum altruistischen Verhalten der Schüler führen; es bedarf zugleich der pädagogischen Führung und der geduldigen Erläuterung, bis alle erkannt haben, dass es nicht bloß aufs Können ankommt, sondern auch darauf, dass man anderen helfen und sich von ihnen helfen lassen kann (vgl. Skischus und Thies, in: Laging 1999, S. 110 – 121).

Derartige Experimente des Unterrichts sind Versuche, eine neue Balance zu finden zwischen der gewachsenen *Sensibilität für Differenzen* einerseits und der *Gleichheitsnorm* andererseits. Es sind die Aufwachsenden selbst, denen es nicht genügt, wenn jeder als ein Besonderer akzeptiert wird; sie fordern dann auch das Prinzip Gemeinsamkeit ein, dem alle sich stellen sollen.

4. Allgemeinbildung (wie) ist sie noch möglich?

„In der pädagogischen Diskussion besteht weitgehend Konsens darüber, dass bei der Frage nach der Allgemeinbildung ein *Perspektivenwechsel notwendig* ist: Die alte Allgemeinbildungsidee einer wie auch immer gearteten Vollständigkeit, eines ‚Bildungsmaximums‘ trägt nicht mehr und muss aufgegeben werden.“ (Liebau 2000, S. 142) Welche Denkweise ist es, deren Ende

3 Ich berichte dies aus meiner zwölfjährigen Erfahrung mit der Kasseler Reformschule. Darüber, welche Schulleistungen dort und an anderen hessischen Reformschulen erreicht werden, wird zur Zeit im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung eine Veröffentlichung vorbereitet.

4 Ludwig von Friedeburg hat gegen Prengels These, wonach sich in der Schule eine „Sphäre der Gerechtigkeit“ herstellen lasse, den Einwand erhoben, dass hierdurch das gesellschaftliche Problem vereinfacht werde. (Friedeburg 1997, S. 46 ff.) Ich denke, für die Pädagogik zeigt sich das Problem aus einer etwas anderen Sicht als für den Soziologen. Für diesen ist die Gesellschaft der Untersuchungsgegenstand; aber die Pädagogik muss versuchen, den Umgang mit gesellschaftlichen Verhältnissen zwischen einzelnen Personen und Personengruppen auszubuchstabieren. In unserem Fall: Die Soziologie muss ermitteln, ob und wie weit ein Sozialisationsprozess in Gang kommt und welche Kräfte dabei mitspielen. In der praktischen Erziehung und im täglichen Unterricht geht es oft zunächst einmal darum, konkrete Situationen herzustellen, in denen die Kräfte, die von den Anderen ausgehen, überhaupt bearbeitet werden können.

das Wort vom Perspektivenwechsel andeutet? Es ist die Vorstellung des ausgehenden neunzehnten und beginnenden zwanzigsten Jahrhunderts, als man meinte, die Schule könne allein durch ihre Inhalte die Kultur begründen; ihre Absolventen seien im Geiste gleich, im Wissen ähnlich und in ihren Möglichkeiten ziemlich unbegrenzt, und zwar deshalb, weil sie das „Rüstzeug“, wie es hieß, für alle denkbaren Lebensaufgaben mitbekommen hätten. Es ist fürwahr eine Art von Gleichheitsannahme, die darin zum Ausdruck kommt, obwohl nur eine geringe Anzahl von Menschen dieser Allgemeinbildung in Gestalt der damaligen Reifeprüfung teilhaftig geworden ist. Es handelte sich in ihren Glanzzeiten um die Allgemeinbildung einer Elite, woraus sich auch die Nostalgie erklärt, die ihr Verschwinden begleitet hat.

Die Frage, wie man mit dem Erbe der Allgemeinbildung umgehen soll, ist sehr schwierig. *Eckart Liebau* sieht im Vollständigkeitsanspruch eines Bildungsmaximums die rationale Ursache für das Misslingen einer zeitgemäßen Allgemeinbildung, und er empfiehlt, statt der Maximalbildung eine Minimalbildung zu konzipieren. Ein begrenzter Wissens- und Könnens-Bestand müsse gefunden werden, durch den „*elementare Grunderfahrungen aktiver Teilhabe*“ ermöglicht würden. „*Dazu ist aber ein Mindestmaß von Gleichheit erforderlich.*“ (144) Diese Minimalbildung sei zu ergänzen durch „individuelle Schwerpunkte nach Interessen“, und darin sieht Liebau den Differenzcharakter der Bildung. „Hier sollen die Differenzen zwischen den Schülern nicht überwunden, sondern im Gegenteil *als positive und zu kultivierende Unterscheidungen* aufgenommen werden.“ Die Schule solle „keineswegs nur ‚vielseitige‘, sondern gerade auch ‚einseitige‘ Interessen anregen (145).

Auch hier deutet sich eine Neubestimmung des Verhältnisses von Gleichheit und Differenz an, die vor allem durch das Votum für die Besonderheit von Interessensgebieten – sozusagen als flankierende Bildung – aussichtsreich zu sein scheint. Mühevoll wird allerdings die Bestimmung der Minimalbildung werden. Wenn man davon ausgeht, dass die nachfolgende Generation sich mit den Fragen auseinander setzen soll, die uns seit Jahrzehnten bedrängen, dann fallen einem unendlich viele Dinge ein, die eigentlich alle lernen sollten. Auf diese Weise werden aber die Aufgabenlisten für die allgemeinbildenden Schulen der Zukunft von vornherein zu lang. Jeder fügt noch ein weiteres unbestritten wichtiges Themengebiet hinzu und kann sicher sein, dass niemand seine Forderung ablehnen wird. Mir scheint, dies liegt daran, dass die Generation, welche die Entscheidungen für die nach ihr Kommenden zu treffen hat, sich von ihren eigenen ungelösten Aufgaben nicht trennen kann. Gleichheit bedeutet Gleichberechtigung, nicht Vollständigkeit, darin hat Liebau recht. Bildung bedeutet nicht, für die Schüler immer schon alles entschieden zu haben; für sie selbst müssen gewichtige Entscheidungen übrig bleiben, weil die Bildungsvermittlung kein Sonderfall des Fütterns oder Versorgens ist, sondern eine Tätigkeit, welche die Schülerinnen und Schüler ausführen, wenn sie Lehrangebote so verarbeiten, dass diese zu ihrem inneren Eigentum werden.

5. Differenz und Indifferenz

Kein Mensch, kein Ding, kein Sachverhalt kann an sich selbst different sein. Differenz ist immer nur das, was wir als Kontrast wahrnehmen. Wir erfah-

ren sie als Vordergrund zu einem Hintergrund, als das Andere zu einem wieder Anderen. Wir erkennen sie, indem wir das Gleiche vom Ungleichen trennen, und auf diese Weise können wir mit ihrer Hilfe konstatieren, was der Fall ist. Dabei greifen wir jedes Mal auf die Gleichheit zurück – gewollt oder ungewollt. Gleiches macht Differentes erst sichtbar. Wenn aber diese Spannung zwischen Differenz und Gleichheit verloren geht, mutiert die Differenz zur Indifferenz. Was heißt das?

Man wird dann auf Unterschiede zwar aufmerksam und stellt sie fest; aber dabei bleibt es. Was zunächst aufregend schien, erscheint nach kurzer Zeit nur noch als sonderbar und wird schließlich irgendwie vertraut: man benennt es und begibt sich zum nächsten Fall. Differenz ohne Gleichheitsanspruch macht unseren Blick zum touristischen Gucken, und außerdem macht sie immun gegen das Unglück anderer.

Wer sich mit Erziehung und Bildung praktisch befasst, weiß, was es heißt, Mängel zu entdecken und gleichzeitig zu erkennen, wie viel Arbeit, wie viel geduldige Hilfe notwendig wäre, um diese Mängel auszugleichen. Und er kennt die Versuchung, die darin liegt, unbequeme Erscheinungen mit einer Beurteilung zu Ende zu bringen, ohne eine pädagogische Arbeit mit ungewissem Ausgang auf sich zu nehmen. *Differenzen stellt man fest, die Gleichheit muss man herzustellen versuchen.* In der Verbindung zwischen den Aspekten der Differenz und der Gleichheit liegt die Wendung des Erkennens zur Praxis, ohne die keine pädagogische Arbeit möglich ist. Differenz ohne Gleichheit führt letztlich zum Quietismus.

Dies gilt auch im größeren Zusammenhang. Im Schulwesen gibt es eine Menge Differenzen, die mit Händen zu greifen sind, und die auch in wissenschaftlichen Arbeiten deutlich gemacht werden. Aber es findet kaum eine öffentliche Diskussion darüber statt, wie man damit umgehen kann. Hierzu ein Beispiel für mehrere: In einem vortrefflichen Beitrag stellt Bernd Zymek fest, dass in unseren Jahren das Schulsystem repartikularisiert wird; aus dem Kontext geht außerdem hervor, dass es deutliche Anzeichen auch für eine Re-Privatisierung gibt (Zymek 2000). Dies ist eine Feststellung, die eine Differenz von beträchtlichem Ausmaß bezeichnet. Eigentlich müssten sich nun alle, die etwas mit der Schule zu tun haben, fragen, wie es eigentlich weiter gehen soll mit dieser Schule, und ob wir denn noch daran festhalten wollen, dass alle Menschen ihrer Bildung zugeführt werden sollen – nicht bloß jene, die für brauchbar gehalten werden. In dieser Debatte müsste man sich bemühen, übers Feststellen von Merkmalen und Sachverhalten hinaus zu kommen. Aber es scheint sich anders zu verhalten. *In ihrer konkurrierenden Vielheit scheinen heute Erkenntnisse kaum noch einen Impetus zum Handeln anzubieten, und darüber werden sie steril.*

Man kann natürlich die Schulentwicklung auch anders sehen. Soziale Unterschiede, Leistungsunterschiede, Unterschiede in den Lehrplänen lassen sich als disjunkte Erscheinungsformen eines vielgestaltigen Universums verstehen. Dabei verlieren auch geschichtliche Entwicklungen den antagonistischen Charakter, um dessentwillen sie uns überliefert worden sind. Auf dem Zeitband des Chronisten erscheinen sie als allmähliche Differenzierungen und lassen die Dinge kleiner erscheinen, weil man sie jetzt aus gehörigem Abstand betrachtet. Sieht man die Dinge so, dann kommt man zu dem Schluss, dass wir

es nicht länger mit den großen Gegensätzen zu tun haben. Die bombastischen Probleme sind den professionellen Kleinformen gewichen, bei denen eben auch die Unterschiede kleiner werden. *Die großen Kämpfe scheinen gekämpft zu sein, und die Verbesserungen, die daraus – immerhin! – hervorgegangen sind, können jetzt dankbar anerkannt werden.* Stimmt dies eigentlich?

Erstaunlich ist der Umstand, dass man neuerdings in politischen Gremien dies anders zu sehen scheint. Man hat die Gründe ermittelt für die Staats- und Politikverdrossenheit der Bevölkerung, besonders der jungen Menschen. Und jetzt sind wie auf Verabredung plötzlich alle sich einig, quer durch die Parteien: Man will etwas für die *Familien* tun, man will etwas tun für mehr Kindergartenplätze, man will etwas für die Bildung tun, man verlangt *Ganztagsschulen* und spricht bereits wieder von flächendeckender Versorgung, und man schließt ohne Federlesen jede Schule ans *Internet* an. Natürlich, Ganztagsschulen sind sinnvoll, wo es gelingt, sie in die Bedürfnislage der Bevölkerung einzupassen, und auch das Lernen am Bildschirm zeigt gute Erfolge, sofern es von Lehrerinnen und Lehrern gewollt wird, die es zu nützen verstehen. Trotzdem kann man sich mit Besorgnis fragen, ob man an den Hochschulen und Schulen eigentlich auf diese plötzliche Entwicklung eingestellt ist, und ob die Politiker noch wissen, dass schnell eingesetzte Mittel und Maßnahmen im Bildungsbereich gewöhnlich eine Reihe von ziemlich lästigen Nebenwirkungen hervorbringen, mit denen niemand rechnet, solange man noch dabei ist, den eigenen guten Glauben ohne Umstände in Beflis-senheit umzusetzen.

Man sieht: Das Differenzdenken ist nicht vor falschem Gewährenlassen ge-
feit, und das administrative Denken kann sich seines Gleichheits- und Ge-
rechtigkeitsanspruchs nicht sicher sein. Es wird darum gehen, „der Inadä-
quanz von Gedanke und Sache nachzugehen, sie an der Sache zu erfahren“
(Adorno 1966, S. 154). „An der Sache“ heißt aber häufig genug: im Detail.
Hier kommt Skepsis auf. Könnte es sein, dass man auch in den Hochschu-
len trotz der Schwierigkeiten im Lehrbetrieb ein bisschen bequem gewor-
den ist, wenn es darum geht, größere Aufgaben anzupacken, die gewöhnlich
eine Reihe von kleineren Aufgaben nach sich zu ziehen pflegen? Man be-
urteilt zwar die großen Zusammenhänge, und man weiß von Anfang an, dass
jedes Handeln viele kleine Nebeneffekte hervorbringen würde, die dann eben-
falls abgearbeitet werden müssten. Dies ist der Punkt, an dem manches erst
gar nicht weiter verfolgt wird.

6. Pädagogische Folgerungen

(1.) *Die Auseinandersetzung mit der Differenz ist für das pädagogische Den-
ken unerlässlich;* denn eine wesentliche Voraussetzung aller Erziehungs- und
Unterrichtspraxis besteht darin, die Menschen und die Sachen als diejeni-
gen gelten zu lassen, die sie sind, und sie nicht in ihrem Wesen ändern zu
wollen. Dies sind Forderungen, die begeistern, aber auch bedrängen können.

Allerdings ist mit diesem Votum nicht gesagt, dass es berechtigt wäre, von
einer „Pädagogik der Differenz“ zu sprechen; denn Pädagogen mit Bin-
destrich oder mit Genitiv oder mit Adjektiv behandeln jeweils einen speziellen
Sektor; der kritische Umgang mit Differenzen hingegen ist *jeder* Pädagogik
aufgegeben, nicht nur einzelnen Subdisziplinen.

(2.) *Pädagogische Prozesse streben immer einen Konsens an.* Die Menschen sind zwar auf Selbstbehauptung aus, aber zugleich auch auf Einvernehmen. Wäre es anders, so wäre keine Erziehung, keine Bildung, kein Unterricht möglich. Einvernehmen ist im pädagogischen Prozess nicht von vornherein gegeben, aber es ist eine Aufgabe, die der pädagogischen Arbeit ihren Sinn gibt.

Wer pädagogisch handelt, hat es aber nicht nur mit Gegebenheiten zu tun, sondern auch mit dem, was ihm *aufgegeben* ist. *Aufgegeben ist der Konsens.* Er kann als vorgeschossenes Vertrauen, als gemeinsames Interesse oder als späte Einsicht auftreten, er kann Konflikte durchlaufen, und er kann zu unterschiedlichen Sachpositionen bei gegenseitigem Respekt führen. Wo der Einigungsprozess gelingt, bewegen sich beide Seiten auf einander zu: indem sie ein Thema als das ihre annehmen und gleichzeitig den jeweils eigenen Zugang des Anderen achten. – Dies ist die Idee, die alle pädagogische Arbeit leitet. Man kann sie verfehlen und kann sich dabei ungewollt in Schuld verstricken, aber derartige Missverständnisse entwerten nicht die Aufgabe.

(3.) *Die Welt wird heute nicht mehr als einheitlich erfahren.* Auch in der Erziehung und Bildung gibt es keine vorgegebenen festen Ordnungen. *Kinder und Jugendliche hingegen haben nach wie vor ein intensives Bedürfnis nach Zuwendung; sie scheinen die Verlässlichkeit und Verantwortlichkeit der Erwachsenen, mit denen sie zusammen leben, nötiger zu haben als je zuvor.* Auch in ihrem Erkennen und Handeln wollen sie, besonders in den ersten Lebensjahren, von sicheren Verhältnissen ausgehen. Diese Bedürfnisse sind mit der Auffassung einer Pluralität „der Rationalitäten“ nicht in Einklang zu bringen. Es wird daher künftig um die Frage gehen, welche Bedeutung für die nachwachsende Generation die Gemeinsamkeit der ersten Welterfahrung haben wird.

(4.) *Die Beachtung der Differenz und der Anspruch auf Gleichheit gehören zusammen.* Die Menschen existieren in sehr unterschiedlichen Daseinsformen, Lebensvoraussetzungen und Umständen des Aufwachsens und Lernens. In vielen Bereichen sind sie festgelegt, in anderen haben sie Möglichkeiten. Die Pädagogik hat es immer mit beidem zu tun: mit dem, was sich nicht ändert und daher hingenommen werden muss, und dem, was beeinflussbar ist. Durch Erziehung und Lehre kann man die Kinder armer Leute nicht materiell reicher machen. Das ist heute nicht anders als zu Pestalozzis Zeiten. Aber man kann versuchen, ihnen erste Schritte zu zeigen, wie sie ihre Situation gegebenenfalls selbst ändern können.

Menschen, die sich nicht ändern können oder dies aus Gründen ihrer Selbstachtung nicht wollen, müssen – besonders im pädagogischen Verhältnis – in ihrer Eigenart respektiert werden. Aber das, worin sie noch auf dem Weg sind, wo sie als unversorgt erscheinen, worin sie sich als unterdrückt oder geschwächt erweisen, kurz: *alles, was eine Rolle spielt bei dem, was noch aus ihnen werden kann, und sei es etwas, das sie selber erst viel später erkennen, dies alles darf nicht zum Gegenstand des bloßen Gewährenlassens verkommen.* Darin liegt ein Problem, das uns die Gegenwart aufgibt; es muss pädagogisch-philosophisch geklärt werden; empirisch lässt es sich nicht begründen. Hier kommt eine Wissenschaft, die sich bloß aufs Konstatieren verlegt, an ihre Grenze, weil hier eine ethische Position erforderlich ist.

(5.) *Die Pädagogik muss an ihrer mütterlichen Aufgabe festhalten.* Dazu muss sie sich gründlich mit der Situation unseres Zeitalters auseinandersetzen, das gekennzeichnet ist durch eine Vielheit von Möglichkeiten und durch den schnellen Wechsel der Szenarien. Würde sie sich darauf beschränken, Kenntnisse und Fertigkeiten nur zu dem Zweck zu vermitteln, dass Kinder und Jugendliche sich im Wettbewerb als die Besseren erweisen, so würde sie alte Schwierigkeiten des Lehrens und Lernens nur fortsetzen.

Wer Kinder und Jugendliche lehren will, muss sie erst einmal dazu gewinnen; denn sie sind meist mit anderem befasst, das sie mehr affiziert als die Lernangebote und die Verhaltensregeln, welche die Erwachsenen ihnen zu bieten haben. Will man ihnen Wege zeigen, die sie gehen können, und Herausforderungen bieten, die sie annehmen können, und dies alles mit Inhalten und nach Maßgaben, die nicht gegen die Vernunft verstoßen, so begegnet man freilich mancherlei Differenzen. Da sitzen sie: Eine jede und ein jeder von ihnen ist einmalig; jeder möchte seinen Wünschen zum Erfolg verhelfen und seine Ängste abwehren. Jeder ist umgeben von zwanzig oder dreißig anderen und einer Unmenge von Dingen, welche die Aufmerksamkeit für ein paar Sekunden oder Minuten fesseln, und alles Neue scheint das Interesse vom Vorhergehenden abzulenken.

In einer solchen Situation entstehen ganz einfache Fragen, zum Beispiel diese: Worin besteht eigentlich das Thema? Soll es für alle dasselbe sein, oder kann jeder sein eigenes bearbeiten? Wie viel Vorschrift, wie viel Zufall darf sein? Ist der Unterrichtende der Statthalter der Wirklichkeit, der fordern kann, dass sich alle auf sein Thema konzentrieren, oder soll er es dem Wettbewerb der Unterrichtsangebote überantworten und die Frage, wer sich wie damit befasst, dem Zufall überlassen? Was wird im ersten, was im zweiten Fall geschehen?

Bei den Lehrerinnen und Lehrern führt die Botschaft von der Differenz der Menschen und der Sachverhalte immer wieder in eine unvermeidliche Krise: *Wo ist der Wendepunkt, jenseits dessen jedes Nachgeben eine Art von Liederlichkeit ist?* Die einen setzen sich durch und haben ein schlechtes Gewissen dabei, und die anderen geben nach und haben ebenfalls ein schlechtes Gewissen. Diese Unsicherheit ist nur das Indiz dafür, dass das Paradies der Ordnung alles Seienden endgültig verloren ist; auch der Ruf nach festen Werten wird den Kosmos nicht zurückbringen.

Das Differenzproblem der gegenwärtigen pädagogischen Praxis ist also längst in den Köpfen derer angekommen, deren Beruf es ist, die Kinder in die Welt des Wissens und Denkens einzuführen. Differenz ist für Lehrerinnen und Lehrer allerdings nicht in erster Linie Theorie, sondern die Summe ihrer Alltagsaporien. So stehen sie, ohne es vermeiden zu können, irgendwie neben sich selbst, und die Öffentlichkeit sieht dies gar nicht gerne. Wenn die Welt nicht mehr zusammenpasst, bleiben viele Einzelstücke übrig und zwar in ungeordnetem Zustand. Wir müssen also die Verschiedenheit des Vielen zur Kenntnis nehmen. Aber wir müssen zugleich wissen, dass damit noch keine neue Einsicht und keine Handlungsmaxime gegeben ist. *Die Wahrnehmung der Differenz macht vielleicht Aussicht auf vorübergehende Entlastung. Aber sie bietet nicht jene Hilfe, die im Lehren angeboten und im Lernen angenommen werden kann, und schon gar nicht die Verantwortung für das, was*

damit auf den Weg gebracht wird. In diesem Sachverhalt liegt das fundamentale Dilemma der zeitgenössischen Pädagogik: Wir müssen versuchen, selber Halt zu finden, wenn wir andere halten wollen.

Literatur

- Adorno, Theodor W.: Negative Dialektik, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1966
- Friedeburg, Ludwig von: Differenz und Integration im Bildungswesen der Moderne. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. 17, 1997, 1, S. 42-55
- Laging, Ralf (Hg.): Altersgemischtes Lernen in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1999
- Liebau, Eckart: Allgemeinbildung heute – Überlegungen zu einer Pädagogik der Teilhabe. In: Schlömerkemper 2000, S. 321 – 146
- Lyotard, Jean-François: Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Wien: Passagen, 1986
- Lyotard, Jean-François: Der Widerstreit. München: Wilhelm Fink, 1987
- Marotzki Winfried: Grundlagenarbeit. Herausforderungen für Kritische Erziehungswissenschaft durch die Philosophie J.-F. Lyotards. In: Marotzki Winfried und Heinz Sünker (Hrsg.), Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne, Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1992 Bd. 1, S. 193 ff.
- Prengel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich, 2. Auflage, 1995
- Schlömerkemper, Jörg (Hrsg.): Differenzen. Über die politische und pädagogische Bedeutung von Ungleichheiten im Bildungswesen. 6. Beiheft der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“, Hans-Georg Herrlitz zur Emeritierung gewidmet, Weinheim: Juventa, 2000
- Schlömerkemper, Jörg: Bildung – Gleichheit – Differenz. Gründe und Perspektiven eines „ewigen Streits“. In: Schlömerkemper 2000, S. 113 – 131
- Skischus, Gabriele und Wiltrud Thies: Reformschule Kassel. Ein Schulportrait unter besonderer Berücksichtigung des Prinzips der Altersmischung. In: Laging 1999, S. 110 – 121
- Welsch, Wolfgang: Unsere postmoderne Moderne. Weinheim: VCH, 3. Auflage, 1991
- Zymek, Bernd: Re-Partikularisierung des Bildungssystems? Historische Anmerkungen zu aktuellen Strategien der Schulreform. In: Schlömerkemper 2000, S. 6 – 20

Hans Rauschenberger, geb. 1928, Dr. phil., Prof. em. für Erziehungswissenschaft an der Universität/Gesamthochschule Kassel;
Anschrift: Ederstr. 10, 34549 Edertal-Hemfurth;
E-Mail: rauschenberger@freenet.de