

Kappus, Elke-Nicole

Diversität und Bildung für Lebensführung – ein soziologischer Blick

Haushalt in Bildung & Forschung 11 (2022) 2, S. 3-14



Quellenangabe/ Reference:

Kappus, Elke-Nicole: Diversität und Bildung für Lebensführung – ein soziologischer Blick - In:
Haushalt in Bildung & Forschung 11 (2022) 2, S. 3-14 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-301498 - DOI:
10.25656/01:30149; 10.3224/hibifo.v11i2.01

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-301498>

<https://doi.org/10.25656/01:30149>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen
das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich
zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des
Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des
Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die
Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative
Commons-Licence:
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy,
distribute and render this document accessible, make adaptations of
this work or its contents accessible to the public as long as you
attribute the work in the manner specified by the author or licensor.
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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Elke-Nicole Kappus

Diversität und Bildung für Lebensführung – ein soziologischer Blick

Der Beitrag greift sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Diversität im Kontext von Globalisierung und Individualisierung auf und skizziert damit verbundene gesellschaftliche und (bildungs-)politische Anliegen. Auf dieser Basis wird die Bedeutung des „Umgangs mit Diversität“ für die Schule und speziell für das Themenfeld „Wirtschaft, Arbeit, Haushalt“ in den zunehmend pluralisierten Gesellschaften zur Diskussion gestellt.

Schlüsselwörter: Soziologie, Sozialisation, Diversität. Bildung für Lebensführung, fluide Moderne

Diversity and education for the conduct of life – a sociological perspective

The article addresses sociological perspectives on diversity in the context of globalisation and individualisation and outlines related social and (educational) policy concerns. On this basis, the significance of “dealing with diversity” for schools and specifically for the subject area of “economy, work, household” in increasingly pluralised societies is offered for discussion.

Keywords: sociology, socialisation, diversity. education for the conduct of life, fluid modernity

1 Verschiedene Perspektiven auf „Diversität“

Wer im schulischen Kontext von „Diversität“ spricht, bezieht sich häufig auf die Vielfalt der Lebensverhältnisse und -entwürfe von Schülern und Schülerinnen, auf die Verschiedenheit derer Identitäten und Persönlichkeiten und dem Zusammenspiel dieser Aspekte mit Leistung, Motivation und Schulerfolg. Die Forderung nach einem „konstruktiven Umgang mit Diversität“ wird oft mit der Zielsetzung in Verbindung gesetzt, allen Lernenden – unabhängig von Geschlecht, Nationalität, Alter, Herkunft, Religion, sozialer Status sowie körperliche, geistige oder psychische Behinderung – gerechte Bildungschancen und -abschlüsse zu ermöglichen und dabei jede Form der Benachteiligung und Diskriminierung zu vermeiden.

Für die Lehrer- und Lehrerinnenbildung stellt sich – auch mit Blick auf die „Bildung für Lebensführung“ – einerseits die Frage, welches Wissen, welches Können und welche Haltungen Lehrpersonen mitbringen müssen, um eine chancengerechte

Diversität – ein soziologischer Blick

Bildung für die Vielfalt aller Lernenden zu sichern. Andererseits stellt sich die Frage, welches Wissen, welches Können und welche Haltungen den Schülern und Schülerinnen vermittelt werden sollen, um ihnen die Teilhabe und Partizipation an einer zunehmend durch Diversität geprägten Wirtschaft und Gesellschaft zu ermöglichen. Darüber hinaus stellt sich die Frage, welche Strukturen und Angebote von Seiten der Bildungsinstitutionen es braucht, um den beiden erst genannten Aufgaben nachkommen zu können. Kurz: Bei der Frage nach dem „Umgang mit Diversität“ geht es um die Diversitätskompetenz der Lehrpersonen, der Schüler und Schülerinnen sowie der Institutionen selbst – wobei Inhalt, Bedeutung und Zielsetzung dieser „Kompetenz“ alles andere als definiert und unumstritten sind.

Wer die Diskussion im Gespräch mit Lehrpersonen verfolgt, kann sich desindrucks nicht erwehren, dass der „Umgang mit Diversität“ – unabhängig vom Sprechen über „Diversität als Ressource“ – noch immer häufig als Problem und Herausforderung wahrgenommen wird, die den ohnehin schon belasteten Berufsalltag zusätzlich erschweren. „Diversität“ erscheint dabei als ein Phänomen, das sich durch „neue“ Gruppen von Lernenden – Schüler und Schülerinnen z. B. mit Migrationshintergrund, mit Fluchterfahrung, mit auffälligem Verhalten, mit einer Behinderung oder aus sozio-ökonomisch benachteiligten und sozial belasteten Familien – sowie durch „neue“ Forderungen aus Gesellschaft und (Bildungs-)Politik – Chancengerechtigkeit, Inklusion, Nichtdiskriminierung etc. – von außen an die Schule heran und in die Klassenzimmer hineingetragen wird.

Der vorliegende Beitrag lädt ein, das Phänomen aus einer soziologischen Perspektive zu betrachten und die Problemstellung dadurch anders zu rahmen. Die Soziologie widmet sich der Frage nach möglichen Formen des Zusammenlebens von Menschen, sowie den Voraussetzungen und Entwicklungen gesellschaftlichen Lebens. Zygmunt Baumann beschreibt Soziologie als „eine bestimmte Weise des Nachdenkens über die Welt der Menschen“, die als grundsätzlich soziale Wesen zu allen Zeiten mit anderen Menschen zusammengelebt, mit ihnen kommuniziert und mit ihnen in Austausch und Wettbewerb oder Zusammenarbeit gestanden“ haben (Baumann, 1999, S. 17). Die Verschiedenheit von Menschen – auch mit Blick auf die im Kontext von Diversität genannten verschiedenen demographischen Dimensionen – stellt aus dieser Perspektive kein Novum dar. Neu scheint vielmehr die Bedeutung, welche der Diversität in Schule und Gesellschaft zugeschrieben wird, und die Dringlichkeit, mit der ein neuer Umgang mit Diversität gefordert wird. Daraus ergibt sich die Frage, welche Veränderungen des gesellschaftlichen Lebens zu einem solch veränderten Blick und der Forderung nach einer neuen Organisation des Zusammenlebens führten; und welche Rolle der Schule sowie der Bildung für Lebensführung bei der Suche und Vermittlung dieses neuen „Umgangs mit Diversität“ zukommt, die aus soziologischer Perspektive nicht länger als „Qualität der Anderen“, sondern als Eigenschaft der Gesellschaft schlechthin erscheint.

Der Beitrag lädt die Lesenden in einem ersten Schritt zu einem Rückblick auf den „Umgang mit Diversität“ im „langen 19. Jahrhundert“¹ (Hobsbawm, 2017) und

„kurzen 20. Jahrhundert“ (Hobsbawm, 2019) ein. In einem zweiten Schritt werden Rückschlüsse gezogen, welche Implikationen sich aus dieser Geschichte für die heutige Auseinandersetzung mit Diversität ergeben. In einem weiteren Schritt werden Überlegungen formuliert, welchen Beitrag die Schule sowie die Bildung für Lebensführung leisten kann, um Lehrpersonen und Schüler und Schülerinnen in der Entwicklung einer Diversitätskompetenz zu fördern und für den „Umgang mit Diversität“ im 21. Jahrhundert zu sensibilisieren.

2 Homogenität als Paradigma des langen 19. Jahrhunderts

Die Geschichte der öffentlichen Schule und auch der Soziologie lassen sich – sowie ziemlich aller Institutionen des modernen Staates – auf die Zeit des großen Aufbruchs der Moderne zurückführen, die zugleich den Umbruch von der Agrar- zur Industriegesellschaft beschreibt. Lässt sich die Agrargesellschaft als eine vielfältige und kleinräumige Welt verstehen, in der die Unterschiedlichkeit von Menschen und Gruppen als durch Gott gegeben oder durch Geburt definiert verstanden wurde, verliert diese traditionelle Diversität im Rahmen der Industrialisierung und Säkularisierung ihren Bestand. Nun tritt das Individuum aus der Gebundenheit des Standes und der Herkunft heraus und gestaltet seinen Platz in der Welt durch die eigene Leistung. Die Grundlage für sozialen Aufstieg und Individualisierung ist allerdings die Zugehörigkeit zum modernen Staat, der sich in Europa mehrheitlich in der Form der Nation präsentierte. Der Preis für die Freiheit des Individuums in der Moderne, war die Zugehörigkeit zur Nation, die sich als in sich geschlossene Kulturgemeinschaft präsentierte und Homogenität als Grundlage der gesellschaftlichen Ordnung deklarierte.

2.1 Aufbruch der Moderne

Mit der Industrialisierung im 18. und 19. Jahrhundert lag die agrarische Welt mit ihren traditionellen gesellschaftlichen Formen und Normen zunehmend in Trümmern. Die Modernisierung betraf alle gesellschaftlichen Teilbereiche und veränderte Europa und die Welt in hohem Tempo in bislang unbekannter Masse. Der Soziologe Armin Nassehi beschreibt die Problemlage im langen 19. Jahrhundert wie folgt:

Fügte sich in der alten Welt alles einer gewissen überzeitlichen Ordnung und bestand vor allem ihre Legitimation in einer quasi überzeitlich legitimierten, letztlich religiös vermittelten Sinnwelt, scheint die neue, moderne Welt den Grund ihrer Ordnung nicht mehr unproblematisch zu kennen. Radikale Umwälzungen in Ökonomie, Recht, Wissenschaft, Verkehr und staatlichem Gemeinwesen führen zu einer janusköpfigen Situation: Einerseits ging die Sicherheit spendende Kraft vorheriger überzeitlicher Weltbilder verloren, andererseits gewann man einen nie zuvor da gewesenen Gestaltungsspielraum. Alles war

Diversität – ein soziologischer Blick

prinzipiell erneuerbar, und nichts konnte unreflektiert für sich reklamieren, so zu bleiben, wie es immer war. (...) Pathetisch ausgedrückt: Was vormals das Resultat einer fremden Schöpfung war, unveränderlich und göltig, muss nun permanent neu erschaffen werden. (Nassehi, 2008, S. 22)

Es galt, die Beziehungen zwischen Individuum, Gesellschaft, Wirtschaft und Staat, sowie auch zwischen Gesellschaften und Staaten, neu zu definieren; es brauchte eine neue soziale und politische Ordnung, um die Welt ‚am Funktionieren‘ zu halten bzw. die Gesellschaften mit Blick auf die Zukunft und die Herausforderungen der modernen Wirtschaft zum Funktionieren zu bringen. Dazu brauchte es neue politische und wirtschaftliche Organisationen, neue wissenschaftliche Disziplinen, ein neues Welt- und Menschenbild und Institutionen, welche den Menschen das Wissen um die neue Ordnung vermitteln konnte.

2.2. Die öffentliche Schule

Die Rolle der öffentlichen Schule in der Konstruktion der modernen Gesellschaft ist weitgehend unbestritten. Ihre Aufgabe war es, Heranwachsende mit Wissen, Können und Haltungen auszustatten, die es für ein Leben in Gesellschaft und Wirtschaft brauchte. Die Kompetenzen, die eine Industriegesellschaft von den Individuen verlangte – und zwar von *allen* Individuen –, konnten nicht länger durch traditionelle familiäre, ständische oder religiöse Institutionen vermittelt werden, deren Akteure häufig selbst nicht über diese Kompetenzen verfügten. Kulturtechniken, die bislang nur ausgewählten gesellschaftlichen Gruppen vorbehalten waren – wie Lesen, Rechnen, Schreiben –, sollten nun zur „Grundkompetenz“ und Teil der Allgemeinbildung Aller werden. Mit dem Aufbau eines öffentlichen Bildungssystems und der Einführung der allgemeinen Schulpflicht konnte der Staat die Vermittlung dieser Kompetenzen garantieren und die Qualifikationsfunktion der öffentlichen Schule (Fend, 2008) etablieren.

Die Schule vermittelte neben den „Techniken“, die es für die Arbeit und alltägliche Lebensführung in der modernen Welt brauchte, jedoch auch weiteres Welt- und Kulturwissen, das Menschen über soziale, religiöse und regionale Unterschiede hinweg verband. Dieses geteilte Wissen ermöglichte den Bezug auf eine „gemeinsame Kultur“, die wiederum als Grundlage der „vorgestellten Gemeinschaft“ diente, als die sich die moderne Nation präsentierte (Anderson, 1998)². Im Rahmen der Enkulturationsfunktion der Schule wurde den Heranwachsenden die Kultur vermittelt, die sie zu „unmittelbaren Mitgliedern der Kultur- und Sprachgemeinschaft“ und zu Anwärtern und Anwärterinnen einer „moralisch legitimierten Staatsbürgerschaft“ machte (Szporluk, 1998, S. 17; Oester & Kappas, 2005, S. 23).

Die öffentliche Schule war darüber hinaus auch mit der Allokationsfunktion (Fend, 2008), d. h. der Zuweisung gesellschaftlicher Positionen betraut: Die besten Schülerinnen und Schüler – so will es das Prinzip der Meritokratie – sollten auch die

besten gesellschaftlichen Positionen einnehmen; einzig die Leistung und Motivation des Individuums sollte über den gesellschaftlichen Erfolg bestimmen. Indem die Schule eine kulturelle Zugehörigkeit ermöglichte, die in der Folge auf Grund von Bildungsstandards und Leistungsmessungen erneut differenziert werden konnte, gelang es dem Bildungssystem die soziale Stratifikation zu legitimieren und das Versprechen auf staatsbürgerliche Gleichheit trotz der sozialen Ungleichheit, die mit dem Industriekapitalismus in neuer Form entstand, glaubhaft aufrecht zu erhalten (vgl. Nassehi, 2008, S. 26). In diesem Sinne kam die öffentliche Schule auch der „Integrationsfunktion“ nach, die Fend der Schule in der Moderne zuschreibt (Fend, 2008).

Ohne die Schule, so möchte man beinahe sagen, wäre der Aufbau der modernen Gesellschaft anders verlaufen; ohne die Schule, hätte der Staat die Konstruktion einer „vorgestellten Gemeinschaft“ auf der Basis einer „gemeinsamen Kultur“ wohl nicht geschafft. In diesem Sinne, unterstreicht auch Ernest Gellner, war das staatliche Erziehungsmonopol im Aufbau moderner Gesellschaften „zentraler als das Monopol auf die legitime Gewalt“ (Gellner, 1991, S. 57). Die Mitgliedschaft zum modernen Staat verlief über die Zugehörigkeit zu einer Sprach- und Kulturgemeinschaft und war – mit wenigen Ausnahmen³ – an das Ideal einer kulturellen Homogenität gebunden.

2.3. Die Nation

Ernest Gellner hat die Kontingenz von Nationalismus und Nation im Kontext der Industrialisierung überzeugend herausgearbeitet und dabei die grundlegende Rolle des Bildungssystems zur Herstellung und Sicherung der kulturellen Homogenität unterstrichen. Gellner betont auch, dass der moderne Staat die „Herstellung einer gemeinsamen Kultur“ keinesfalls „aus einem willkürlichen kulturellen Machtbedürfnis“ heraus verhängte. Die Notwendigkeit kultureller Homogenität ergab sich vielmehr aus dem Bedarf der modernen Industriegesellschaft „an einer mobilen, schriftkundigen, kulturell standardisierten, austauschbaren Bevölkerung“ (Gellner, 1991, S. 73). Die Vorstellung der homogenen Kulturgemeinschaft, die durch den Nationalismus hervorgebracht wurde, fand in der Nation eine Form, die dem Staat und der neuen sozialen Ordnung eine geradezu ahistorische Natürlichkeit verlieh und den in der Moderne freigesetzten Individuen eine Zugehörigkeit gab, die über Gender, soziale Herkunft, psychische und physische Verfasstheit etc. hinausging. Ein perfektes „Alignement“ von Individuum, Staat, Gesellschaft und Wirtschaft im Kontext der Moderne des langen 19. Jahrhunderts, das sich durch den Erfolg der Nation im 20. Jahrhundert bestätigt sah.

Tatsächlich prägt die Vorstellung der Nation als idealer Gesellschaftsform und die Überzeugung, dass kulturelle Homogenität die Grundlage eines jeden konstruktiven Zusammenlebens von Menschen bildet, das Welt- und Menschenbild vieler bis heute – obgleich sich der Kontext des Zusammenlebens im „kurzen 20. Jahrhundert“

Diversität – ein soziologischer Blick

durch eine fortschreitende Globalisierung, Individualisierung und Pluralisierung sowie den Wandel von der Industrie- über die Dienstleistungsgesellschaft bis zur heutigen digitalen Transformation der Gesellschaft erneut grundlegend verändert hat. Clifford Geertz hat in den 90er Jahren darauf hingewiesen, dass die Welt in der alltäglichen Vorstellung vieler Menschen einer „absoluten Landkarte“ gleicht. Sie ist absolut, weil sie – auch wenn sie sich noch so sehr ändert – „doch immer aus ‚Ländern‘ zusammengesetzt ist, die von ‚Völkern‘ bewohnt und als ‚Staaten‘, tatsächlich sogar als ‚Nationalstaaten‘ identifiziert werden“ (Geertz, 1994, S. 398). Jeder Ort gehört gemäß dieser Vorstellung einem dieser Länder an, kategorisch und exklusiv. Eine Mehrfach- oder Nichtzugehörigkeit ist nicht vorgesehen. Geertz unterstreicht, dass dieses Bild der Welt in den meisten Fällen zu keiner Zeit der Realität entsprach: Die Kraft der „absoluten Landkarte“ stamme vielmehr nicht zuletzt daher, dass sie „in sich (...) eine Version des vereinheitlichenden ‚Nationalitäts‘-, ‚Nationalismus- und Nationalstaats‘- Diskurses“ darstellt, in dem „sogar die Vulkane... indonesisch, (...) die Schafe (...) marokkanisch zu sein“ scheinen (Geertz, 1994, S. 399). In dieser „nationalen Ordnung der Dinge“ (Malkki, 1995) sind auch Menschen identitär und kulturell in „ihren“ angestammten Einheiten verwurzelt⁴, aus denen sich ihre Sprache, ihre Gebräuche und Traditionen sowie ihre Mentalität abzuleiten scheint. Wenn es stimmt, dass der Nationalismus mit seinem Ideal einer homogenen Kulturgemeinschaft als Grundlage der sozialen und politischen Ordnung den Anforderungen der Industriegesellschaft entsprach, so scheint es fraglich, ob diese Passung auf die heutige Gesellschaft übertragbar ist und die Vorstellung der „absoluten Landkarte“ einem adäquaten und funktionalen Welt- und Menschenbild des 21. Jahrhunderts entsprechen kann. Vor diesem Hintergrund sollen im folgenden Kapitel in groben Zügen die Veränderungen im „kurzen 20. Jahrhundert“ skizziert werden.

3 Diversität als Paradigma des kurzen 20. Jahrhunderts

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts schien das Ideal der Homogenität für einen kurzen Moment ausgedient zu haben. Die Vorstellung der Nation als Kulturgemeinschaft wurde durch die Globalisierung „von oben“, durch Regionalismen „von unten“, durch Migration und Mobilität „von außen“ sowie eine Pluralisierung und Individualisierung der Gesellschaft „von innen“ zunehmend ins Wanken gebracht. Der Holocaust hatte der Welt den hohen Preis aufgezeigt, den die Herstellung der Homogenität im Namen der Nation schon immer mit sich gebracht hatte und den Nationalismus als Ideologie der modernen Gesellschaft nachhaltig delegitimiert.

Neben der Nation, die die Gleichheit der Individuen auf der Basis „kultureller Mitgliedschaft“ zu garantieren verspricht, treten ab Mitte des Jahrhunderts vermehrt Gruppen auf, die vom Staat Gleichheit für ihre Mitglieder fordern: Bürgerrechtsbewegungen, Frauen, ethnische oder religiöse Minderheiten, Menschen mit Behinderung oder Menschen unterschiedlicher sexueller Orientierung reklamieren Gleichheit

trotz Differenz. Je mehr sie die versprochene Gleichheit einfordern, umso mehr weisen sie auf bestehende Ungleichheiten hin und machen diese ‚offenkundig‘. Auch die Bildungsforschung und das (zunehmend internationale) Bildungsmonitoring spielen bei dem zunehmenden Bewusstsein um soziale Ungleichheiten eine Rolle: Die Studien von Bourdieu und Passeron (1971) in Frankreich, von Paul Willis in den USA (1977), von Gomolla und Radtke (2002) in Deutschland zeigen, dass die öffentlichen Schulen keine Chancengleichheit für alle sichern, sondern soziale und gesellschaftliche Ungleichheiten häufig verfestigen und bisweilen produzieren.

Gegen Ende des Jahrhunderts schien der Nationalstaat und vor allem das ihm zugrundeliegende Ideal der kulturellen Homogenität endgültig in der Krise. Der Blick für die Diversität als Grundlage allen Lebens und als Norm gesellschaftlicher Ordnung setzte sich als Paradigma in immer weiteren gesellschaftlichen Teilbereichen durch. An die Stelle von „Homogenisierung“ und „Assimilation“ trat nun die „Anerkennung von Differenz“, an die Stelle „klarer Grenzen“ und „eindeutiger Zugehörigkeiten“ die Vorstellung von Durchlässigkeit und multiplen Identifikationen; der Exklusivität eines „Entweder-Oders“ wurde die Inklusivität eines „Sowohl-als-auch“ entgegengesetzt. Die „absolute Landkarte“, in welcher der Anthropologe Clifford Geertz das Abbild des nationalen Narrativs erkannte, wurde für immer mehr Menschen sichtbar brüchig. Das Vokabular, so ergänzt Geertz (2014, S. 24), das zur Beschreibung der Welt zur Verfügung steht, sei jedoch – mit Blick auf lokale Realitäten, Identitäten und globale Zusammenhänge – noch immer häufig unangebracht und zu grob, um den Zustand der Welt und ihrer sozialen Ordnungen und Figurationen korrekt beschreiben zu können. Das Welt- und Menschenbild und das Vokabular, das aus dem langen 19. Jahrhundert zur Verfügung steht, um die Welt zu beschreiben und zu verstehen, entspricht aus dieser Perspektive nicht länger der Realität, die viele Menschen heute erleben.

Während die aktuelle Auseinandersetzung zum Umgang mit Diversität in den Schulen – und die Forderung auch der Bildungspolitik nach Chancengerechtigkeit – sich häufig an der Anerkennung von kultureller Differenz und der Überwindung der Ungleichheit verschiedener gesellschaftlicher Gruppen auszurichten scheint (Menschen mit Migrationshintergrund, Behinderung etc., vgl. Absatz 1), hat Isolde Charim (2018) bereits eine weitere Entwicklung ausgemacht: Nachdem das Individuum durch die Kräfte der Moderne von den traditionellen Netzwerken freigesetzt und ‚direkt‘ und unvermittelt in die Nation integriert worden war, und nachdem sich die Individuen von dieser dominanten Zugehörigkeit gelöst und ihre Identitätsreferenz in gesellschaftlichen Subgruppen gefunden hatten, ist die Diversität im Rahmen der fortschreitenden Pluralisierung der Gesellschaft gemäß dieser Autorin direkt im Individuum selbst angekommen:

Diese Phase des Individualismus bedeutet die Spaltung des Individuums, die Erfahrung der Kontingenz, die Erfahrung der prinzipiellen Offenheit (...) das hat zur Folge, dass wir uns heute alle immer und immer wieder versichern müssen, wer wir sind und wo unser

Diversität – ein soziologischer Blick

Platz ist. Diese Garantie, wer wir sind, ist nicht mehr selbstverständlich (...) Sie wird nicht mehr von aussen und öffentlich angeboten. Die Versicherung ist heute sozusagen privatisiert. Das verlangt dem Einzelnen viel ab: Er muss sich seiner eigenen Identität versichern (...) wir können nicht mehr unhinterfragt, ungebrochen, selbstverständlich wir selbst sein. Denn wir erleben täglich: Wir können auch ganz anders leben, wir können auch ganz anders sein. (Charim, 2018, S. 47)

Für die Autorin ist klar „Wir müssen ein neues Verhältnis zur Gesellschaft und ein neues Verhältnis zu uns selbst finden“ (Charim, 2018, S. 53). In ihrer Analyse greift sie viele Aspekte auf, die Zygmunt Baumann in seinen Schriften zur „fluiden Moderne“ (Baumann, 2007; 2008) und Ulrich Beck in seinen Schriften zur Risiko- respektive Weltrisikogesellschaft (Beck, 1986; 2007) aufgezeigt haben: Die Welt, wie wir sie kannten, ist auf der Suche nach neuen Formen der Ordnung und Integration, die das konstruktive Zusammenleben von Menschen, ihre Kommunikation, ihren Austausch und ihre Zusammenarbeit unter Berücksichtigung aktueller Realitäten und zukünftiger Herausforderungen für Gesellschaft und Wirtschaft ermöglichen.

4 Zur Rolle der Schule im 21. Jahrhundert

Die Rolle und Funktion der Schule hat sich seit ihrer Entwicklung im 19. Jahrhundert nicht grundsätzlich verändert: Sie soll auch heute die Heranwachsenden fit machen für die Teilhabe und Partizipation an Gesellschaft und Wirtschaft. Der Kontext, in dem sie diese Rolle und Funktion einnehmen soll, hat sich dagegen erneut stark gewandelt: Neben den „alten“ Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen gilt es nun auch den Aufbau weiterer Kompetenzen – Umgang mit neuen Medien und neuer Technologie, sowie verstärkt auch überfachliche Kompetenzen (Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenzen) – zu fördern. Wie im 19. Jahrhundert sind auch heute nicht alle Akteure im Bildungssystem auf diese Aufgaben vorbereitet. Die Qualifikationsfunktion der Schule (Fend, 2008) orientiert sich dabei (erneut) an einer Zukunft, die in vielen Bereichen ungewiss ist: Die Lehrpersonen von heute wissen nicht, wie der Arbeitsplatz ihrer Schüler und Schülerinnen aussehen wird, welche Berufe sie ausüben und welche Kompetenzen dafür benötigt werden.

Auch die anderen von Fend (2008, vgl. Abschnitt 2.2.) formulierten Funktionen bleiben der Schule – man möchte beinahe sagen unter erschwerten Bedingungen – erhalten: Die Enkulturation respektive Sozialisation, durch die sich die Lernenden als Teil der Gemeinschaft und Gesellschaft erfahren können und die eine „legitime Zugehörigkeit“ – unabhängig von Geschlecht, Nationalität, Alter, Herkunft, Religion, sozialer Status sowie körperlicher, geistiger oder psychischer Behinderung – ermöglicht, bleibt eine Aufgabe, die für die Kohäsion und Stabilität der Gesellschaft unumgänglich ist. Welche Gestalt diese Gesellschaft haben wird, und welche Rolle globale, nationale, regionale und lokale Netzwerke und Institutionen in der Zukunft darin spielen werden, ist heute kaum absehbar. Auch die Allokations- und Integrations-

funktion gehören weiterhin zu den Aufgaben des Bildungssystems, auch wenn der rasche Wandel in Wirtschaft und Arbeitsmarkt sowie die zunehmende Individualisierung auf der einen und die soziale Ungleichheit auf der anderen Seite die Moderation von Selektion und Chancengleichheit zunehmend herausfordernd gestalten.

Dass diese Herausforderungen bereits erkannt sind, zeigt sich an dem großen bildungspolitischen Engagement in Fragen der Chancengerechtigkeit sowie in der Verpflichtung, ein inklusives Bildungssystem aufzubauen und lebenslanges Lernen zu ermöglichen, das Weiterbildungen und Umschulungen im Erwachsenenalter vorsieht. Die Zukunft ist für Individuen und für die Gesellschaft erneut mit Risiken versehen und es scheint, dass der Schule auch im 21. Jahrhundert eine wichtige Rolle zukommt, die damit einhergehenden Herausforderungen zu bewältigen (vgl. Gellner, 1991, S. 57). Gemäß OECD soll ein qualitativ hochstehendes Bildungssystem die Grundlage schaffen, dass die Menschen „gegenüber Megatrends und extremen Ereignissen“ resilient sind. Das Bildungssystem und all seine Akteure sind „in einer komplexen, sich rasch wandelnden Welt“ selbst (auf-)gefordert, „das Umfeld für formelles und informelles Lernen“ bei Bedarf immer wieder „neu zu organisieren und Angebote neu zu konzipieren“ (OECD, 2021).

Aufgabe der Schule ist es also, sich selbst und die Heranwachsenden fit zu machen für die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts. Wo der Gestaltungsspielraum der alten Kollektive und Autoritäten der Moderne schwindet, muss das Individuum an Handlungsfähigkeit dazugewinnen. Vor diesem Hintergrund versteht sich, dass auch im Bildungswesen der Stärkung des Individuums große Aufmerksamkeit zukommt, wie es Bestrebungen mit Blick auf Individualisierung, Personalisierung und die Förderung persönlicher Kompetenzen zeigen. Als grundsätzlich soziales Wesen kann der Mensch die für ein Leben in der Gesellschaft notwendigen sozialen Fähigkeiten allerdings auch im 21. Jahrhundert nur in einer sozialen Mit- und Umwelt entwickeln, die über die Familie hinaus geht. Der Gesellschaft und ihren vielfältigen Formen werden die Heranwachsenden auch in Zukunft in den Bildungsinstitutionen begegnen.

„Ein konstruktiver Umgang mit Diversität“ kann vor diesem Hintergrund bedeuten, um die Dynamik der Gesellschaft zu wissen; erkennen, in welchen Situationen die verschiedenen Dimensionen der Diversität als Ressource wirken und wann als Barriere; Diskriminierung erkennen und gekonnt und konstruktiv dagegen vorgehen zu können; sich der eigenen Vorurteile bewusst zu sein und bereit, sie zu überwinden; neue Herausforderungen anzunehmen und auch in unbekannten Situationen handlungsfähig zu bleiben; Risiken einschätzen und adäquate Lösungen zu finden; Strategien im Umgang mit der Angst vor Unbekanntem zu entwickeln; Kooperationen und Zusammenarbeit in immer neuen Zusammensetzungen zu suchen und alle gesellschaftlich verfügbaren Ressourcen für gemeinsame Problemlösungen zu nutzen; ein Handlungsrepertoire aufzubauen, das sich in verschiedenen Situationen adäquat variieren und einsetzen lässt; und sich nicht durch gesellschaftliche Barrieren, Vorurteile und evtl. überkommene Traditionen einschränken lassen. Für Lehr-

personen heißt es, Lernen über gesellschaftliche Zusammenhänge an Fragen zu moderieren, deren Antworten sie allenfalls selbst (noch) nicht kennen; In einer Gesellschaft, „die nicht mehr die Gesellschaft ist, in der die Methoden, die sie gelernt haben, angewandt werden“, bemerkt der Anthropologe Lévi-Strauss, sind Pädagogen und Pädagoginnen eingeladen „Ethnographen der eigenen Gesellschaft“ zu werden (Lévi-Strauss, 1975, S. 12). Eine solch ethnographische Erkundung der „eigenen Gesellschaft“ erlaubt Lehrpersonen und Schülern sowie Schülerinnen auch die gemeinsame Suche nach Welt- und Menschenbildern, in der sich alle Beteiligten wiederfinden; sie ermöglicht auch die Erkundung bereits bestehender Formen von Vergemeinschaftung, Vergesellschaftung und/oder anderer Momente der Inklusion sowie die Erarbeitung eines Vokabulars, das die Diversität der Welt in all ihren Dimensionen und Facetten beschreiben und zur Diskussion stellen lässt.

5 Bildung für Lebensführung

Gemäß Lehrplan 21 ist die „Auseinandersetzung mit der Welt“ Zielsetzung des Fachs „Wirtschaft, Arbeit, Haushalt“. Schüler und Schülerinnen sollen hier „Kompetenzen zur Gestaltung der Lebenswelt und zur beruflichen und gesellschaftlichen Orientierung“ entwickeln. Dazu setzen sie sich mit „Fragen der Existenzsicherung, des Konsums, der Produktion und Verteilung von Gütern sowie des unternehmerischen Handelns“ auseinander und „befassen sich mit Rahmenbedingungen, Situationen und Entscheidungen in Haushalten, Arbeits- und Berufswelten sowie mit Fragen zu Gesundheit und Ernährung und (...) Nahrungszubereitung“. „Ausgehend von eigenen Erfahrungen erschließen sie Sachverhalte in Wirtschaft, Arbeit, Haushalt mehrperspektivisch. Die Lernenden denken über Werthaltungen und Zielkonflikte nach... und erwerben Kompetenzen für die verantwortungsvolle Mitgestaltung einer gegenwärtigen und zukünftigen Welt für alle“ (BKD, 2016, S. 5).

Mit dieser Zielsetzung ist die Grundlage einer konstruktiven Auseinandersetzung mit Diversität ideal gegeben. An den genannten Themen lassen sich Fragen nach dem Zusammenspiel des Globalen und Lokalen, nach der Eingebundenheit von Individuen in unterschiedliche Kollektive, Netzwerke und Traditionen, von der Intersektionalität verschiedener Zugehörigkeiten und damit verbundener Privilegierung und Benachteiligung und weitere Aspekte einer allgegenwärtigen Präsenz von „Diversität“ bearbeiten. Sie erlaubt Schülern, Schülerinnen und Lehrpersonen, die Diversität der eigenen Lebenswelt zu erfassen und sich die Welt – ganz im phänomenologischen Verständnis der Soziologie des 19. Jahrhunderts (vgl. Simmel, 1992) – ausgehend von der eigenen alltäglichen Lebensführung heraus, in konzentrischen Kreisen der Erfahrbarkeit zu erschließen. Durch das forschende und entdeckende Lernen rund um Wirtschaft, Arbeit und Haushalt werden Welt- und Menschenbilder ganz pragmatisch und praktisch zur Diskussion gestellt, neu verhandelt und neu gestaltet. Mit großer Wahrscheinlichkeit lässt sich in der Auseinandersetzung mit der sozialen

Mit- und Umwelt eine neue Landkarte erstellen, die sich weniger absolut und exklusiv, dafür wohl sehr komplex präsentiert. Und vielleicht lassen sich dabei auch soziologisch inspirierte Analysen gesellschaftlicher Wandlungsprozesse in das Professionswissen von Lehrpersonen und in das Allgemeinwissen von Schülerinnen und Schülern integrieren.

Anmerkungen

- 1 Der Historiker Eric Hobsbawm bezeichnet die Zeit zwischen der Französischen Revolution und dem ersten Weltkrieg als „langes 19. Jahrhundert“ im Aufbruch und zum Aufbau der Moderne.
- 2 Anderson spricht von der Nation als einer „vorgestellten Gemeinschaft“, weil „die Mitglieder selbst der kleinsten Nation die meisten anderen niemals kennen [...] werden, aber im Kopf eines jeden die Vorstellung ihrer Gemeinschaft existiert. [...] Sie ist eine „Gemeinschaft, [...] weil sie, unabhängig von realer Ungleichheit und Ausbeutung, als ‚kameradschaftlicher‘ Verbund von Gleichen verstanden wird“ (Anderson, 1998, S. 14f.).
- 3 Die Schweiz stellt mit ihren vier historischen Sprach- und Kulturregionen eine deutliche Ausnahme dar. In der Schweiz nahm die Vorstellung der gemeinsamen politischen Kultur eine wichtige Rolle in der modernen Nationsbildung ein.
- 4 Wie groß die Wirkkraft dieser Vorstellung auch heute noch ist, zeigt sich in der Frage „Woher kommst Du eigentlich“, von der Menschen, die in Aussehen oder Sprechen nicht der (vorgestellten) Norm der nationalen Gruppe entsprechen, immer wieder berichten.

Literatur

- Anderson, B. (1998). *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines erfolgreichen Konzepts*. Ullstein.
- Baumann, Z. (1999). *Vom Nutzen der Soziologie*. Suhrkamp.
- Baumann, Z. (2007). *Leben in der Flüchtigen Moderne*. Suhrkamp.
- Baumann, Z. (2008). *Flüchtige Zeiten: Leben in der Ungewissheit*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Klett.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Suhrkamp.
- Beck, U. (2007). *Weltrisikogesellschaft: auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit*. Suhrkamp.
- BKD (2016). *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Luzern. Mensch – Natur – Gesellschaft*. Bildungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern.
https://lu.lehrplan.ch/lehrplan_printout.php?e=1&k=1&fb_id=6

Diversität – ein soziologischer Blick

- Charim, I. (2018). *Ich und die Anderen. Wie die neue Pluralisierung uns alle verändert*. Paul Zsolanay.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>
- Geertz, C. (1994). Angestammte Loyalitäten, bestehende Einheiten. Anthropologische Reflexionen zur Identitätspolitik. *Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken*, 5(48), 392-403.
- Geertz, C. (2014). *Welt in Stücken. Kultur und Politik am Ende des 20. Jahrhunderts*. Passagen Verlag.
- Gellner, E. (1991). *Nationalismus und Moderne*. Rotbuch.
- Gomolla, M. & Radtke, F.O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. VS.
- Hobsbawm, E. (2017). *Das lange 19. Jahrhundert*. WBG Theiss.
- Hobsbawm, E. (2019). *Das kurze 20. Jahrhundert*. WBG Theiss.
- Lévi-Strauss, C. (1975). Propos retardataires sur l'enfant créateur. *La Nouvelle Revue des Deux Mondes*, 10-19. <https://www.jstor.org/stable/44196499?seq=1>
- Malkki, L. H. (1995). Refugees and exile: From «refugee studies» to the national order of things. *Annual review of anthropology*, 495-523. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.24.100195.002431>
- Nassehi, A. (2008). *Soziologie. Zehn einführende Vorlesungen*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90861-8>
- OECD (2018). *Equity in Education. Breaking down Barriers to Social Mobility*. <https://www.oecd.org/publications/equity-in-education-9789264073234-en.htm>
- OECD (2021). *Bildung auf einen Blick*. <https://www.oecd.org/publications/bildung-auf-einen-blick-19991509.htm>
- Oester, K. & Kappus, E.N. (2005). Schule – Nation – Migration. *Tsantsa. Zeitschrift der Schweizerischen Ethnologischen Gesellschaft*, 10, 20-26.
- Simmel, G. (1992). *Soziologie. Untersuchung über die Formen der Vergesellschaftung*. Suhrkamp.
- Szporluk, R. (1998). Thoughts about Change. In J. Hall (Hrsg.), *The State of the Nation. Ernest Gellner and the Theory of Nationalism* (pp. 23-39). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511897559.002>
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Columbia University Press.

Verfasserin

Elke-Nicole Kappus, Mag. art. MAS

Pädagogische Hochschule Luzern
Sentimattstrasse 1
CH-6003 Luzern

E-Mail: elke-nicole.kappus@phlu.ch
Internet: www.phlu.ch